

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud

Maestría en Educación y Convivencia



Una práctica docente convivencial: Incluyendo a mis estudiantes adultos
en el manejo de su curso en la enseñanza de un segundo idioma en modalidad virtual

Presenta: Kendra Victoria Pearson

Tlaquepaque, Jalisco.

Noviembre 2024

Índice

Agradecimientos.....	1
Resumen	3
Introducción	4
1. Planteamiento del problema	6
1.1 Problema identificado desde una perspectiva convivencial	7
1.2 Estado del arte	13
1.3 Justificación	26
1.4 Objetivos de la intervención socioeducativa	30
2. Marco Conceptual	32
Introducción a la convivencia escolar en esta investigación	32
2.1 La ética del cuidado	35
2.2 El papel de la reflexión para el rol de docente y estudiantes	37
2.3 La educación inclusiva y convivencial para adultos	38
2.4 La educación horizontal y convivencial	41
3. Marco contextual de la intervención socioeducativa	45
3.1 El contexto institucional, del Programa de Inglés para Profesionales y la andragogía	45
3.2 Nuestro contexto en la modalidad virtual	49
3.3 El tiempo cumulativo de trabajar juntas y juntos cómo Grupo 1	50
3.4 Las formas de llevar a cabo evaluaciones previo a la intervención socioeducativa	51
3.5 Los procesos convivenciales en el desarrollo de la intervención socioeducativa ...	57
3.6 Los niveles de la convivencia en el diseño de la intervención socioeducativa	60
4. Metodología	67
4.1 Diseño, implementación y resultados del diagnóstico participativo con su validación	67
4.2 Diseño de la propuesta de intervención socioeducativa.....	70
4.3 Actores vinculados a la intervención socioeducativa	76
4.4 Consideraciones éticas de la intervención socioeducativa	77
5. Resultados de la intervención	85

Introducción y Objetivo General	85
5.1 Objetivo específico 1: Valorar las aportaciones de estudiantes para el desarrollo del contenido	86
5.1.1 Intervención Etapa 1: incluyendo lo cotidiano y las interacciones: Semana 6	87
5.2 Objetivo específico 2: Dialogar acerca de las opciones viables para el estilo de evaluación	90
5.2.1 Intervención Etapa 2: Grupo de discusión sobre una posible evaluación: Semana 10	91
5.3 Objetivo específico 3: Reflexionar acerca de los procesos convivenciales y el manejo del curso	103
5.3.1 Intervención Etapa 3: Día 2: evaluación oral y sus procesos convivenciales: Semana 12 ...	104
5.3.2 Intervención Etapa 3: la retroalimentación de estudiantes a sus compañeras y compañeros en evaluaciones finales: Semana 12	109
5.3.3 Intervención Etapa 4: Reflexiones sobre las evaluaciones y el semestre: Semana 12-13 ...	111
5.4 Un marco co-construido para una evaluación horizontal y convivencial	119
6. Análisis y Discusión de los Resultados	124
6.1. La ética del cuidado como un ambiente que promueve la convivencia escolar	125
6.2 La autorreflexión en mi práctica docente	126
6.3 La transformación hacia una facilitadora de procesos de aprendizaje.....	131
6.3.1: El acto de incluir a mis estudiantes en el manejo del curso & sus perspectivas sobre evaluaciones	132
6.3.2: La incorporación de la vida cotidiana e interacciones en nuestro entorno virtual	137
6.3.3: La incorporación de mis estudiantes en la aplicación de sus evaluaciones.....	139
6.3.4: El rol central de mis estudiantes en la reflexión para cerrar el semestre	141
6.4 La confianza: un resultado inesperado en tres formas	142
6.4.1 La autoconfianza en mi práctica docente como resultado de la autorreflexión y los procesos convivenciales	144
6.4.2 La evolución de la confianza: de manera individual hacia una entre todas y todos	146
6.5 Una evaluación horizontal y convivencial co-construida: el rol de las emociones, la docente y sus estudiantes	149
6.5.1 El rol de las emociones en una evaluación horizontal y convivencial	149
6.5.2 Los roles de la docente y sus estudiantes en una evaluación horizontal y convivencial	150
7. Conclusiones	154
7.1 Los hallazgos a la luz del planteamiento del problema	154
7.2 Futuras aplicaciones e implementaciones.....	157
Referencias	161
Anexos	165

Índice de Tablas y Figuras

Figura 1- Nivel de educación del alumnado	47
Figura 2-Rango de tiempo desde que estudiantes estudiaron inglés	48
Figura 3-Cronograma original para la intervención socioeducativa.....	71
Figura 4-Cronograma de la intervención socioeducativa co-construida con estudiantes.....	74
Figura 5-El desarrollo y enfoques de la intervención socioeducativa	86
Figura 6-¡El tejuino! La confianza, la incorporación de lo cotidiano y las interacciones paralingüísticas en video conferencias	89
Figura 7- La utilidad de una posible evaluación desde perspectiva del alumnado – otoño 2023	92
Figura 8-¿Cómo nos evaluamos? Encuesta por Zoom.....	97
Figura 9-¿Cuáles contenidos serían útiles para ti para una evaluación?.....	99
Figura 10-Evaluación de Hanna: Procesos convivenciales en las evaluaciones y reflexiones	109
Figura 11-Reflexión de Uriel: ¿Cómo te sientes al terminar la evaluación?	113
Figura 12-¿Notaron si hubo cambios intencionales para incluirles y sus interacciones?	116
Figura 13-¿Qué logramos? cambios intencionales para la integración intencional de mis estudiantes en mi práctica docente.....	116
Figura 14-Cambios intencionales para la confianza en mi práctica docente: ¿Notaron si hubo...?..	117
Figura 15-Cambios intencionales para la confianza en mi práctica docente: ¿Logramos...?	118
Figura 16-un marco para una evaluación horizontal y convivencial	121
Figura 17-mi propuesta del modelo de la convivencia escolar para la docencia en un ambiente virtual	124
Tabla 1-cambios intencionales evidencian la transformación de mi práctica docente.....	75
Tabla 2- Propuestas y comentarios de estudiantes del formato para una posible evaluación.....	94
Tabla 3: Etapa 3: el formato y la organización de evaluaciones orales opcionales.....	105
Tabla 4: comentarios entre el alumnado para su retroalimentación.....	111

Agradecimientos

A mi querido grupo de estudiantes: ustedes han sido mi inspiración desde el primer día de trabajar con cada uno de ustedes. No es mentira decir que sin ustedes, no estaría en donde estoy el día de hoy, ni mucho menos sería quien soy como docente. Thank you with all my heart for permitting me to be your teacher. Siempre estaré agradecida por cómo comparten sus dudas, opiniones y de ustedes como personas en nuestro grupo. Gracias por crecer conmigo.

A mi asesora del TOG: Ade, no hay palabras suficientes para agradecerte por ser el ejemplo *in the flesh* de cómo se ve acompañar a una maestra y a una estudiante. Muchísimas gracias por ayudarme conceptualizar cómo podría hacer que todo mi trabajo en esta maestría funcionara para mí. ¡Recordaré con mucho cariño que creaste las asesorías como un espacio seguro para compartir mis dudas, ideas, esperanzas, vivencias y recomendaciones de libros!

A mis amigovskies, mis compañeras y compañeros de la MEC: Gracias por convertirse en amigas y amigos muy queridos a través de todas las sesiones de clases compartidas y trabajo para entender la convivencia en nuestros espacios educativos. Me inspiran con sus talentos diversos, sus personalidades excelentes, sus pasiones y por querer mejorar sus prácticas docentes y contextos en que se encuentran, tanto para ustedes mism@s como para sus estudiantes. ¡Nos esperan grandes logros y nuevas aventuras en las siguientes etapas pos-maestría!

A las y los docentes de esta Maestría en Educación y Convivencia: Muchísimas gracias por su acompañamiento y el tiempo invertido en nosotras y nosotros. Llevo conmigo muchísimos aprendizajes de sus cursos. Gracias por animarnos a reflexionar y cuestionarnos con el fin de posibilitar procesos convivenciales. Deseo que ustedes también se sigan desarrollando hacia la búsqueda de prácticas docentes más horizontales, convivenciales para su bien y el bien de sus estudiantes.

To my Friday Night Dinner Girls: Thank you so much for your encouragement and listening ears throughout this process. Life is much richer knowing I have you all just one phone call away! I love growing up and sharing life with you.

A mi familia córdobesa y mi familia tapatía: No hay palabras para expresar mi gratitud por cómo me han adoptado cómo parte de sus familias. A través de convivir con ustedes, he recibido enseñanzas formales y cotidianas sobre cómo vivir en culturas distintas a la mía. Es gracias a ustedes, primero en Argentina y luego acá en México, que he aprendido como desarrollarme, además de mi voz en español. Sin importar si hemos convivido poco o mucho, siempre estaré agradecida con cada uno por compartir conmigo la aventura de esta vida.

To my Dad, Mom, & Eric: Thank you all for your love of words and pursuing the betterment of all things. Mom and Dad, seeing your examples of how different ways teaching can look is a large part of what started me on this journey. Eric, your creativity inspires me, and the way you take life and craft it into music makes life better for us all. Thank you for tolerating my jokes and growing up with me as I continue to learn what it means to live and learn with you all.

To Daniel: Amor, gracias por creer en mí, mucho antes de que yo creyera que fuera posible estudiar una maestría, y ¡mucho menos una en español! Te admiro por tu quiet intelligence and dedication to bettering yourself, our lives, our families, and your students. Eres un gran maestro por cómo vives y amas. Estoy infinitamente agradecida de que compartamos esta vida.

Solo Deo Gloria.

Resumen

Uno de los desafíos en la educación es atender a las diversas necesidades del alumnado. En el contexto de la educación de un idioma extranjero para adultos, es aún más notable la necesidad de una metodología que proporcione procesos de aprendizaje significativo para las y los estudiantes para facilitar conexiones entre lo conocido y lo desconocido. La convivencia escolar ofrece una transformación de perspectiva para la práctica docente, posibilitando la participación del alumnado como actores principales en su educación a través del acto intencional de incluirles en el manejo del curso. En el presente texto, se pretende proporcionar una metodología alternativa, centrada en la convivencia, para la enseñanza del inglés en modalidad virtual que se enfoca en la participación e incorporación de las y los estudiantes como ejes centrales de los procesos de aprendizaje convivenciales. Busqué transformar la metodología tradicional en mi práctica docente de cumplir con el contenido propuesto por un libro hacía una metodología que promovía procesos convivenciales que incluía a las y los estudiantes adultos en la toma de decisiones acerca del contenido pertinente para sus necesidades. El texto cierra con reflexiones sobre los alcances y límites de esta intervención, además de la mención de futuras aplicaciones posibles para la convivencia escolar en el contexto de la enseñanza de inglés y educación de adultas y adultos en espacios virtuales.

Palabras claves: Enseñanza de inglés, educación de adultos, contexto virtual, metodología convivencial, diálogo, autorreflexión, toma de decisiones

Introducción

La enseñanza del inglés como un idioma extranjero es una tarea dinámica y compleja por la variedad de aspectos que contiene: la gramática, el vocabulario, las habilidades orales, las maneras en cómo se puede enseñar la comprensión de lecturas y audios, además de ser un idioma que conecta con varias culturas e historias. Sin embargo, es muy común que las clases de inglés sean percibidas de forma negativa porque cada clase se siente igual por ser percibida como repetitiva, o porque se tienden a enfocarse demasiado en la gramática.

Me apasiona facilitar conexiones entre las personas y el inglés, especialmente en términos de la gramática. Para mí, hay mucha riqueza en las habilidades de analizar el inglés desde la perspectiva del español o un hispanohablante. Desde el 2019, he trabajado con un nuevo programa del Departamento de Lenguas que ofrece clases de inglés básico a un grupo de empleadas y empleados del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) con el fin de apoyarles en su desarrollo del idioma. Allí, he podido facilitar esas conexiones gramaticales y lingüísticas que tanto me apasiona con un grupo de aproximadamente 14 estudiantes en una modalidad virtual. El alumnado de este grupo ha cambiado un poco a través de los años por cuestiones de cargos laborales. Sin embargo, el hecho de que haya trabajado con el mismo grupo en sesiones de videoconferencias por los tres años antes de empezar esta Investigación Acción Participativa, en adelante IAP, ha resultado en buenas relaciones con las y los estudiantes.

A base de las relaciones, que se han construido por muchos momentos de convivencia durante las clases y mejores entendimientos de sus habilidades con el inglés y su progreso semestre tras semestre. A la par de haber construido tan buenas relaciones y haber desarrollado tanto progreso lingüístico con el alumnado, empecé a notar que algunos de los temas que venían en el libro de texto que utilizaban eran más adecuados, en mi opinión para las y los estudiantes de universidad o preparatoria y no para adultos estudiantes como es el caso. Me pregunté, ¿cómo les va a servir a las y los estudiantes un tema de compañeros de cuarto o vacaciones si la meta del programa es ayudarles a desarrollar su inglés para sus contextos laborales? ¿No habrá mejores temas y contextos para enseñarles inglés? ¿Qué

opinan las y los estudiantes de este programa? Con estas preguntas, empezó el proceso de esta IAP para a través de la convivencia contribuir en la mejora de la metodología en la práctica docente de este Programa de inglés para Profesionales, teniendo como foco cómo incluir a mis estudiantes a través de la diversidad de sus perfiles y necesidades.

Tomando como base lo anterior, el avance de la IAP se presenta enseguida en siete capítulos. En el primer capítulo, se plantea el problema central, donde se busca definirle a través de la revisión de la literatura acerca en los contextos de aprendizaje convivencial para la educación de adultos. Además, se presenta la justificación de esta IAP y los objetivos que se busca cumplir en la intervención socioeducativa, también conocida como el proyecto socioeducativo. En el segundo, se encuentra el marco teórico que ofrece un contexto para analizar las teorías, modelos, conceptos y enfoques teóricos benéficos para este trabajo. El tercer capítulo, teniendo el enfoque de presentar el contexto de la intervención socioeducativa, describe a los actores, los espacios y la comunidad en la que se encuentra este proyecto. En el cuarto capítulo, se proporciona la metodología que se usó a través de este IAP para el desarrollo de los diagnósticos participativos, sus resultados, además para el diseño de la intervención. Este capítulo termina con los actores vinculados y las consideraciones éticas en la aplicación de una intervención en una IAP. El quinto capítulo comparte los resultados de la intervención en conexión con los objetivos propuestos en el primer capítulo con el fin de resaltar cómo la incorporación de las y los estudiantes y los cambios en mi práctica docente respondieron a los cuatro objetivos a través de la implementación de procesos convivenciales. El sexto capítulo profundiza los resultados con un análisis de cada uno con el fin de subrayar la importancia de la convivencia escolar en sus maneras específicas en nuestro contexto virtual con este grupo de estudiantes. El último capítulo cierra este documento con conclusiones breves enfocadas en los aprendizajes, además de futuras y posibles aplicaciones de la convivencia escolar en contextos educativos conectados con la enseñanza de inglés para adultos y adultas, en modalidades virtuales y en la práctica docente.

1. Planteamiento del problema

En este documento se encuentra la información pertinente para el Trabajo de Obtención de Grado (TOG) que propone evidencia de la necesidad de los procesos convivenciales de ofrecer soluciones para mejores metodologías para los participantes del Programa de Inglés para Profesionales (IPP) ofrecido por el Departamento de Lenguas y la Oficina de Personal en el ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara. Este alumnado de adultos estudiantes del Programa de Inglés para Profesionales tiene una diversidad de necesidades y contextos laborales que, en mi opinión, está desaprovechada en la implementación de los cursos. En el contexto de este proyecto, la diversidad se refiere a la abundancia de oportunidades que se encuentran por las desemejanzas, la variedad en las formas de aprender, los contextos previos del aprendizaje del inglés, las necesidades lingüísticas actuales por los cargos de trabajos, y las personalidades contenidas en el alumnado de este programa. Por lo tanto, se buscaba con esta intervención socioeducativa diseñar una metodología que respondiera mejor a las y los estudiantes para llevar a cabo los cursos de este programa y su contenido a través de la convivencia y la participación integral que permita complementar las necesidades de cada alumno.

A lo largo del semestre de otoño 2022 hice una exploración inicial en las definiciones variadas de la convivencia, su contexto histórico, social y cultural, más el diseño de instrumentos para recolectar información desde la perspectiva comunitaria e individual de las y los estudiantes y sus jefes de departamento. Este trabajo inicial se desarrolló con la técnica del árbol de problemas, los distintos recursos que fueron planeados para la recolección de datos, la información recibida por la aplicación de algunos de ellos y una descripción detallada del eje de participación y la necesidad de la incluir a mis estudiantes para abrir un espacio para la convivencia, la justificación del proyecto, una postura ética, la problematización de las relaciones verticales en este contexto, y la matriz de actores, con el fin de describir la necesidad para esta investigación acción participativa. Durante el semestre de primavera 2023, el desarrollo de esta IAP se enfocó en la revisión de los datos recolectados el semestre anterior con las y los estudiantes del Programa de Inglés para Profesionales con

el fin de facilitar más su participación. Mientras se llevó a cabo ese proceso de análisis en conjunto y los primeros intentos de aplicar los aprendizajes, también me enfocaba en el estado de la cuestión para construir una base de conocimiento sobre contextos educativos similares y para diseñar posibilidades de la intervención que se puso a prueba en el semestre de otoño 2023 para mis estudiantes en nuestro curso virtual de inglés básico.

1.1 Problema identificado desde una perspectiva convivencial

Para entender mejor la necesidad de la convivencia en el contexto educativo y virtual para las y los estudiantes del Programa de Inglés para Profesionales, la siguiente sección proporciona el problema central que fue identificado con la técnica del árbol de problema. A través de esta técnica, se visualizó un problema en el contexto educativo donde estaba trabajando, y lo conecté con distintas causas y consecuencias. (Véase Anexo 1: Árbol de problema: Causas-Problema Central-Consecuencias y Anexo 1.1- Árbol de Problema-Resolución propuesta por Objetivos, Fines, Medios). Por otra parte, es necesario señalar que esta sección fue la primera que se desarrolló y escribió durante la IAP. Por lo tanto, la narración reflexiona principalmente mi perspectiva como maestra e investigadora en las etapas iniciales de mi entendimiento de las posibilidades de una intervención socioeducativa en conexión con la convivencia escolar. Con el fin de reflejar mi visión en ese entonces para luego demostrar la siguiente transformación hacia una práctica docente más convivencial, la sección 1 mantiene una narración que mira hacia adelante a una intervención futura que está por concebirse.

El contexto en que se encontró el problema central fue dentro del Programa de Inglés para Profesionales (PPP). Este programa fue creado con el propósito específico de capacitar a las y los empleados del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) para comunicarse a un nivel básico sobre temas acerca de sus contextos laborales. El problema central, en mi opinión, es que el Programa Inglés para Profesionales tiene una diversidad de necesidades y contextos laborales de las y los estudiantes adultos que está desaprovechada en la implementación de los cursos. El problema central surgió por tres causas interconectadas: una petición general para crear un curso de inglés, la incorporación

de varios departamentos en este curso, más la falta de tiempo para diseñar recursos que atendían a las necesidades lingüísticas de los estudiantes antes de empezar el programa. Para mejor entender el contexto, es importante señalar que el formato elegido para la creación de este programa fue uno que aportaba un estilo flexible y adaptivo en vez de uno rigurosamente estructurado con estándares específicos. Por eso, la última causa, el cambio de dirección del programa inicial, es la que tiene mucha importancia por cómo demuestra una confianza en las docentes para crear clases que respondieran a las necesidades de las y los estudiantes. Dado a estos aspectos del contexto de este programa, este problema central con sus distintas causas y consecuencias subraya la oportunidad para la convivencia escolar como un medio que abona al formato ya establecido en este programa.

En la primera causa, se encuentra el primer momento donde la falta de claridad en el programa actual apareció por la petición general para clases de inglés para uno de los departamentos. Al recibir la petición para un nuevo curso para unos administrativos, que venían de un solo departamento, el objetivo general fue diseñado de la siguiente manera:

Que los participantes adquieran competencia comunicativa oral y escrita en inglés en un nivel básico alto. Es decir, que sean capaces de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes. También, que puedan comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas. Finalmente, que puedan describir en términos sencillos aspectos de su origen personal y su formación, su entorno directo, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. (ITESO, 2019, p. 1)

Aquí, no se hace ninguna referencia a quienes son los participantes por sus contextos laborales para direccionar el curso en el proceso de proporcionar recursos o momentos de aprendizaje hacia experiencias relevantes.

La segunda causa del problema central fue la incorporación de varios departamentos en este curso. En su concepción, el Programa fue creado para ofrecer un curso de inglés para asistentes administrativos de un departamento en vez de ofrecerles individualmente clases particulares. Sin embargo, en el transcurso de crear el Programa y empezar el primer curso,

más profesionales de otros departamentos mostraron su interés en el curso. Por eso, el primer curso empezó con trece estudiantes que representaban siete oficinas y otras dependencias. Los departamentos representados eran los Servicios Médicos, Servicios Generales, la Asociación Civil, la Oficina de Egresados, la Oficina de Logística, Adquisiciones y Concesiones, la Oficina de Personal y Servicios Escolares. Tener más de un departamento representado por el alumnado en este programa representa una parte clave del problema central porque amplía el rango de necesidades. Inicialmente, la petición en general llegó de un departamento con la idea de servir a un grupo de menos de diez personas en roles administrativos. Sin embargo, hubo cambio de participantes desde un solo departamento hacía un grupo de empleados del ITESO de seis distintos departamentos, un proceso que se llevó a cabo antes del inicio del programa en el otoño del 2019. Para cumplir adecuadamente en este contexto con el objetivo de apoyar a los empleados del ITESO para que “sean capaces de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes,” (ITESO, 2019, p. 1) implica que se entienda y tome en cuenta cuáles son esas áreas de experiencia relevantes. Aquí, las diferencias podrían ser maneras de aislar y complicar el aprendizaje. Sin embargo, esta IAP busca interpretar las diferencias como un recurso de opciones abundantes.

La última causa es la falta de tiempo para diseñar recursos que atiendan a las necesidades lingüísticas de los estudiantes antes de empezar el programa. Como una repercusión de la causa anterior, esta causa de una diversidad desaprovechada en la implementación del curso aparece más en la realidad actual del programa, especialmente para este grupo que contiene ocho departamentos representados por las y los estudiantes y trabaja por video conferencias. Antes de empezar el curso, se decidió utilizar el libro de *National Geographic, WorldLink Intro* (Morgan y Douglas, 2018), para dar un contexto lingüístico práctico en donde todos los participantes podrían retomar sus estudios del inglés. Este libro ha servido al grupo a través de estos tres años iniciales del programa. Sin embargo, ha surgido, en mi opinión, el problema de menos temas aplicables a los contextos personales del alumnado. Con la falta de tiempo para discernir posibles metas y necesidades de los estudiantes en su aprendizaje del inglés, el grupo ha pasado por momentos de aprendizaje

general en vez de un aprendizaje que se enfoca más en contenido útil para sus contextos laborales.

Estas tres causas se manifiestan en el problema central como la diversidad desaprovechada, y naturalmente, tiene consecuencias en la manera en que se lleva al cabo el curso con este grupo cada semestre. Analizando el Programa de Inglés para Profesionales a la luz del problema central y la diversidad desaprovechada, tres consecuencias aparecen tras la implementación del curso durante estos tres años iniciales: una practicidad y utilidad limitada de los temas en clases, una falta de una meta específica compartida entre todos los participantes y una falta de aplicación del inglés para sus trabajos.

La primera consecuencia, la falta de una practicidad, o una utilidad limitada, de los temas proporcionado por el libro de *National Geographic WorldLink*, (Morgan y Douglas, 2018), puede resultar en la falta de interés a lo largo del programa para las y los estudiantes. Trabajar con temas con vocabulario y un contenido limitado al libro *WorldLink* ha presentado momentos donde los temas, en mi opinión, no conectan claramente con los entornos directos de las y los estudiantes. Adicionalmente, es una redirección del objetivo principal del programa por no cuadrar con el propósito de apoyarles en sus habilidades para describir sus contextos. Si las y los estudiantes adultos buscan desarrollar su inglés con el fin de aplicar su aprendizaje al trabajo, pero el libro les proporciona temas más casuales y generales, hay una brecha que no se logra superar en este programa que fue creado para servir a los empleados. Vale la pena mencionar, el desempeño de las y los estudiantes se ha caracterizado por mucha dedicación al programa inclusive en la modalidad virtual por su propia motivación, pero no es suficiente para apoyar el progreso del programa ni su aprendizaje a largo plazo.

En la segunda consecuencia, se encuentra la falta de una meta específica compartida entre todos los participantes. Desde el inicio del programa hasta hoy en día, cuando se hace la pregunta a los estudiantes acerca de sus metas para el programa, sus respuestas contienen variaciones de la idea “quiero poder hablar inglés.” Al final de cada semestre, los estudiantes han tenido momentos de reflexión y encuestas breves con el fin de recaudar sus perspectivas sobre sus logros y metas futuras. Se nota que cada alumno tiene la capacidad de reflexionar

acerca de sus necesidades y convertirlas en metas específicas personales. Sin embargo, esta investigación acción participativa busca la manera de hacer el proceso de aprendizaje aún más profundo por la convivencia e implementación de la corresponsabilidad. Si todos entienden las motivaciones de cada estudiante, se pueden utilizar para promover el aprendizaje en mejores maneras que incorporen el bien de todos, lo que es un resultado beneficioso desde la ética del cuidado y demuestra su rol crucial en la convivencia.

La última consecuencia, la falta de aplicación del inglés para sus trabajos, de nuevo, desaprovecha la abundancia de los varios departamentos representados en el grupo. Temas de las unidades del libro *WorldLink* (2018) de vacaciones, la vida escolar, entre otros, puedan ser limitantes para que las y los estudiantes se animen a usar su expresión actual en oportunidades imprevistas en su trabajo. Es necesario establecer un entorno de diálogo, entre otros aspectos de la convivencia, con los estudiantes adultos para que ellas y ellos pueden identificar y aportar cuáles contextos requieren más aportación de sus habilidades en inglés, y las posibles aplicaciones del idioma. Al no hacerlo, el Programa de Inglés para Profesionales es un servicio en nombre solamente, no un espacio de aprendizaje y convivencia que sirva como un recurso para las necesidades de este alumnado en específico. Al no hacerlo, el Programa de Inglés para Profesionales ofrece cursos genéricos del inglés básico que no aprovecha la diversidad de necesidades y contextos laborales para desarrollar un espacio de aprendizaje y convivencia.

A partir de lo anterior, el objetivo principal de esta intervención socioeducativa, entonces, fue aprovechar la diversidad de las y los estudiantes y sus necesidades en inglés de sus contextos laborales para la implementación en el Programa de Inglés para Profesionales. Con tal intención, esta sección presenta tres objetivos específicos que impulsaron el desarrollo de esta IAP y la intervención socioeducativa: definir metas compartidas entre todo el grupo de estudiantes, ofrecer contextos y contenido que refleje sus situaciones cotidianas que también confirmen que los temas presentados sean útiles e interesantes para los estudiantes, y tres posibilidades para lograr esas metas propuestas. Los objetivos de esta sección evolucionaron para ser los 4 objetivos principales para la intervención en el otoño 2023. Véase la sección 1.4 Objetivos de la intervención socioeducativa)

El primer objetivo de aprovechar la diversidad de los estudiantes para la incorporación de sus necesidades en el programa es para establecer entre todas y toda una meta compartida. El valor de este fin se encuentra en el proceso de diseñar la intervención socioeducativa que se llevó a cabo en el otoño 2023, un año después del inicio de esta IAP. Por medio del diálogo, sería posible primero ilustrar lo que cada estudiante espera lograr a través de estudiar inglés para entonces comparar las metas y necesidades con el contenido de *WorldLink* y, en conjunto, llegar a definir una meta compartida. Se espera encontrar metas compartidas que definan las habilidades deseadas del alumnado como una señal de desarrollo en su manejo del inglés. Esas metas podrían ser categorizadas en términos de las habilidades principales: la comprensión de la lectura, la comprensión auditiva, la expresión oral y la expresión escrita, o también podrían ser categorizadas por las respuestas afirmativas a situaciones contextuales como, ¿La estudiante puede atender satisfactoriamente a otra persona por teléfono? ¿La estudiante puede atender satisfactoriamente a otra persona por el correo o mensaje? ¿La estudiante puede interactuar satisfactoriamente con otra persona en persona?

Segundo, aprovechar la diversidad de las y los estudiantes en este programa con la finalidad de ofrecer contextos y contenidos que reflejen sus situaciones cotidianas. A través de estos, ellas y ellos tendrá un papel central en la creación y la implementación de oportunidades para aplicar su conocimiento, además de recibir retroalimentación y recursos. Esto se puede lograr a través del medio de la creación en conjunto de más materiales y contenidos específicos que los estudiantes señalen que conectan con los contextos laborales y situaciones imprevistas en las que necesitan inglés que han surgido. Es importante aprovechar la diversidad mis estudiantes para encontrar cuáles situaciones y temas son útiles para su comunicación acerca de las áreas de experiencia. Este medio incluirá la creación de espacios para invitar a las y los estudiantes a reflexionar acerca de la practicidad de los recursos y contenido para sus contextos laborales para lograr uno de los fines de este proyecto. Sin embargo, la abundancia por diversidad entre las y los estudiantes puede ser más que un curso podría contener, por eso, una alternativa es ampliar el enfoque hacía el

desarrollo de una comunidad de aprendizaje, si coincide con las perspectivas y necesidades del alumnado de este grupo.

Finalmente, el tercer fin que se busca con este proyecto es confirmar que los temas presentados sean útiles e interesantes para las y los estudiantes por un proceso de aprendizaje y desarrollo convivencial. Los dos fines anteriores, establecer metas compartidas y ofrecer contextos y contenido adecuados para situaciones que refleje la realidad cotidiana de las y los estudiantes, son los pasos necesarios para llegar a lograr este fin. Será necesario que todos las y los estudiantes de este grupo analicen las actividades, los temas y el formato de trabajar propuestos para confirmar que sean útiles al atender a las necesidades del grupo y sus metas compartidas. El proceso de revisión en nuestro contexto virtual seguirá en un entorno de convivencia para que la corresponsabilidad esté presente en las decisiones tomadas.

1.2 Estado del arte

Esta sección busca proporcionar ocho estudios que son pertinentes y de utilidad para esta investigación acción participativa y su enfoque en el Programa de Inglés para Profesionales. Comparando los resultados del diagnóstico participativo con estudios que se han hecho previamente en distintos contextos educativos permite que esta investigación sea situada en un contexto académico aún más grande. Así se puede apreciar lo que ha sido estudiado anteriormente y resalten los aspectos específicos que aporta esta investigación a los entornos educativos. Los estudios abordan los temas centrales de perspectivas, instrumentos y hallazgos que promueven la participación genuina a través de buenas interacciones, metodologías que se enfocan en la práctica docente y que se centra en los estudiantes y experiencias que han impulsado transformaciones en los ámbitos educativos a través de la autorreflexión. Además, esta sección ofrece preguntas con el fin de posibilitar momentos significativos en los procesos de aprendizaje de todos involucrados en esta IAP.

En el primer estudio, Wells (1999) plantea que los beneficios de confiar que la participación de los estudiantes puede guiar el flujo de un curso hacia una mejor incorporación del currículo según sus necesidades. El contexto y la población, dos maestras

de clases de ciencias con estudiantes de primaria, son claramente distintos a esta IAP. Sin embargo, su decisión de permitir más tiempo durante el transcurso del curso para ofrecerles a sus estudiantes actividades menos estructuradas tiene resultados que puede directamente impactar a esta investigación para el Programa de Inglés para Profesionales. Crear actividades que permitían a los estudiantes más tiempo para interactuar por su cuenta con el proyecto resultaba un espacio para dialogar entre ellos y con sus maestras. Este proceso de confiar más en el ritmo de las y los estudiantes permitía que expresaran más sus dudas.

Adicionalmente, otro resultado benéfico para ese estudio y esta IAP es que las maestras pudieron acercarse con más frecuencia a los grupos de las y los estudiantes para hacer preguntas para medir el proceso y progreso de todos. Con menos límites impuestos por el currículo, surgían más dudas genuinas de los estudiantes que aclaraba para las maestras los niveles de entendimiento del alumnado. También, las maestras se dieron cuenta que la flexibilidad en estas actividades permitía que hicieran más preguntas guiadas e imprevistas como respuestas a las interacciones con sus estudiantes.

Como enseñantes, podemos ayudar a los que aprenden mediante las preguntas que planteamos y la guía que ofrecemos. Pero nosotros mismos también podemos recibir ayuda y guía de las preguntas y las sugerencias de los propios estudiantes siempre y cuando estemos dispuestos a aceptarlas. Sin embargo, cuando dejamos que esto ocurra, ponemos en marcha una transformación radical. En lugar de ser un lugar donde se transmite un conocimiento inerte e impersonal a unos receptores pasivos, el aula se convierte en una comunidad de indagación en la que el conocimiento se construye en colaboración y todos los participantes colaboran conjuntamente en actividades con las que todos se sienten comprometidos y a las que cada uno contribuye lo mejor que puede. (Wells, 1999, págs. p. 312-313)

El Programa de Inglés para Profesionales podría beneficiarse de actividades formateadas con las mismas intenciones. A través de las experiencias a lo largo del semestre de la intervención socioeducativa, se destacó las ventajas de cambiar la forma de llevar a

cabo un curso de inglés básico en un contexto virtual para una población adulta que trabaja en contextos laborales muy distintos.

El segundo estudio que ofrece información que sería de utilidad de esta IAP se enfoca en los materiales contextualizados para el aprendizaje del inglés, a través de un entorno educativo mejorado por recursos que reflejan las y los estudiantes y sus vidas cotidianas. A pesar de ser un proyecto que se llevó a cabo con jóvenes en una secundaria, de nuevo, el contexto no limita los hallazgos benéficos para esta IAP. A través de su estudio, Espinosa Torres, Castellanos Brieva, Torres Gutiérrez, y Vargas Rodríguez, (2020) proponen la idea de que el proceso de crear e incorporar materiales que respondan bien a los contextos específicos de los entornos educativos es uno que mutuamente beneficia al docente y a sus estudiantes.

La importancia de diseñar el material contextualizado permite incrementar la motivación y la participación en los estudiantes facilitando el proceso de aprendizaje y convirtiéndose este en significativo. Por otra parte, fomentará el patriotismo cultural-local, haciendo que pueda identificarse con su nacionalidad, por medio del reconocimiento de imágenes y palabras. Finalmente, incrementará las competencias comunicativas en la lengua extranjera a partir de su uso y relación con los materiales (Espinosa Torres, Castellanos Brieva, Torres Gutiérrez, y Vargas Rodríguez, 2020, p. 213-214)

Aquí claramente se ve un propósito semejante al de la IAP para el Programa de Inglés de Profesionales y los diversos contextos laborales que son representados por las y los estudiantes. Mientras el estudio anterior propone cambios en los ritmos de clases, entender y acompañar mejor al alumnado, este segundo estudio ofrece la perspectiva importante de conectar el contenido del curso con los intereses y necesidades de las y los estudiantes.

En su estudio, diseñaron distintos cuentos de la vida cotidiana en donde los estudiantes podrían interactuar con conceptos de la convivencia escolar. Este abordaje captura la necesidad de la experiencia del docente en cómo maneja el contenido del curso y los contextos de los estudiantes en la creación de materiales, pero sin la participación de los

estudiantes, los beneficios quedarían cortos. Es cuando este abordaje sea combinado con la convivencia que posibilite entornos educativos que respondan a los estudiantes por la reflexión de sus necesidades y habilidades.

Es fundamental la generación de espacios para la enseñanza y aprendizaje con referencia a la diversidad e inclusión en la escuela, que integren la participación de toda la comunidad educativa con objeto de generar diálogos y construir acciones colectivas al respecto. (Espinosa, Castellanos, Torres, y Vargas, 2020, p. 213-214)

Si el docente siempre se encarga de adaptar materiales para sus alumnas y alumnos, limita su participación en una de las maneras más enriquecedoras. Es a través del diseño hecho por todas y todos que es posible lograr materiales contextualizados y significativos para el aprendizaje. Los resultados de este estudio demostraron que proporcionar a las y los estudiantes materiales contextualizados aumenta las posibilidades de interacciones genuinas y proporciona maneras auténticas de convivir. Especialmente en contextos del aprendizaje de un idioma, sobre todo en contextos de clases virtuales, existe la necesidad de encontrar lo conocido entre todo lo desconocido. Es importante para el Programa de Inglés para Profesionales que las y los estudiantes tengan acceso a materiales que proporcionan contextos conocidos que también les lleven a nuevos conocimientos de una variedad de temas útiles para sus trabajos y vidas cotidianas.

Además, su participación genuina será fructífera para todos los involucrados por su diálogo acerca de las aplicaciones y recursos posibles de contenido, por sus interacciones con los demás que son basadas en el cuidado del otro, más la expresión libre de sus dudas e ideas que demuestren una apertura a la variedad de temas cubiertos. Así, su participación será una verdadera reflexión de la convivencia que esté aprovechando la abundancia que se encuentra en la diversidad de los estudiantes en este Programa de Inglés para Profesionales.

El tercer estudio recuperado se enfoca en los procesos del aprendizaje centrado en el alumno para reestructurar su participación quitando la importancia de las calificaciones. En su estudio, Koehler y Meech (2021) proponen que las y los estudiantes tienen el rol de dirigir y construir en conjunto con el docente sus propios procesos de aprendizaje. “Como

navegadores del aprendizaje y co-constructores del conocimiento, las habilidades de auto-regular su participación del curso puede influir los resultados.” (Koehler y Meech, 2021, p. 78). Mientras este curso no es el contexto exacto de esta IAP para el Programa de Inglés para Profesionales, es importante notar que la población es de estudiantes adultos cursando un doctorado. En esta misma manera, se puede aprovechar la semejanza de poblaciones. Ambas contienen un grupo relativamente pequeño de estudiantes adultas y adultos que vienen que profesiones diversas. En el doctorado hay 14 estudiantes de cinco diferentes contextos laborales, y en el Programa de Inglés para Profesionales hay un promedio de 9 miembros que vienen de ocho departamentos de la universidad. Estos datos pueden ser de utilidad a esta investigación porque a pesar de tener un grupo pequeño, los resultados que compartirían demuestran el impacto para los mismos participantes y para el mundo educativo que busque participación más genuina del alumnado. De igual importancia, los datos de este estudio ofrecerían oportunidades de reflexión para esta investigación que se centra en la participación de sus estudiantes para mejorar la metodología del programa.

Esta investigación acción participativa para el Programa de Inglés para Profesionales busca mejorar la metodología de su propio programa a través de la participación genuina de las y los estudiantes con el fin de proporcionar procesos de aprendizaje convivenciales y significativos para la diversidad de sus contextos laborales. Un vacío en este estudio es el enfoque de los investigadores en su hipótesis de rehabilitar la participación porque quitaron el enfoque de las calificaciones. Desde su inicio, el Programa de Inglés para Profesionales ha basado la mayoría de sus cursos en la presentación e interacción con los contenidos del inglés con poca o ninguna evaluación por calificaciones. No obstante, los objetivos y hallazgos de este estudio serán de utilidad para que esta investigación con el Programa de Inglés para Profesionales pueda explorar opciones y métodos que promuevan y faciliten la participación genuina de las y los estudiantes en su modalidad virtual. Además, este estudio proporcionará un mejor entendimiento en posibles dificultades que el alumnado de Programa de Inglés para Profesionales podría demostrar al tratar con la responsabilidad y expectativa de mayor participación.

Otro aspecto semejante de este estudio es su enfoque en la tecnología como un factor central en su investigación. Con la excepción del primer semestre del Programa de Inglés para Profesionales, este curso de la IAP se ha dado sincrónicamente por medio de videollamadas por la plataforma Zoom. Los conocimientos y comentarios de los participantes que comparte por medio del estudio permitirán una reflexión de las actividades y las prácticas que se ha llevado a cabo en las sesiones virtuales. Hasta ahora, el Programa no ha ofrecido sesiones asíncronas, pero en vez de contar esa modalidad incluida en el estudio como una desemejanza, será beneficioso tomarla en cuenta como una de las múltiples opciones posible para el futuro del Programa de Inglés para Profesionales.

Los resultados de este estudio centrado en la participación del alumnado presentan la necesidad de un cambio en el rol de la práctica docente para que planee, facilite y apoye paso a paso a las y los estudiantes para tomar más responsabilidad en su entendimiento y desarrollo de su propia participación con el fin de mejorar sus propios procesos de aprendizaje (Koehler y Meech, 2021). Así, el alumnado no solamente se convierte en el enfoque de la educación, sino en una parte integral de los procesos de aprendizaje que impulse la autorreflexión y colaboración. Estos últimos aspectos son de mucha importancia para el Programa de Inglés para Profesionales y la búsqueda de una mejor convivencia.

El cuarto estudio de Rojas-Díaz y Nail (2022) identificado trata la formación inicial de las y los docentes desde, los enfoques de la participación de sus estudiantes, colaboración y democracia (Rojas-Díaz y Nail, 2022). Presenta hallazgos de la evaluación de un instrumento que mide la autopercepción de la práctica docente en términos de como aborda la convivencia escolar. La investigación tiene el enfoque más centrado en la formación de los docentes, aquí se encuentra un contexto distinto al enfoque de esta IAP. Sin embargo, más información acerca de la formación docente puede aportar mejores entendimientos al respeto de la metodología que esta investigación busca mejorar a través de la participación y aprendizaje convivencial. En este sentido, la autoeficacia, el enfoque central en el texto, tiene el potencial de ser clave para el manejo del Programa de Inglés para mi práctica docente y los procesos convivenciales de aprendizaje de las y los estudiantes.

Además de los hallazgos de ese estudio, la herramienta que utilizan para medir la autoeficacia de las y los docentes podría ser de utilidad para guiar mejoras en la metodología del Programa de Inglés para Profesionales. Como explica el texto, estos factores vienen de “una escala de Autoeficacia Docente para la Convivencia Escolar (ADCE) con ítems conformados por preguntas de autoeficacia percibida de la capacidad para promover, planificar y evaluar actividades principalmente colaborativas” (Rojas-Díaz y Nail, 2022, p. 50). Se nombran y categorizan varios factores que promueven la incorporación del alumnado, colaboración y democracia en acciones específicas que abonarían a mi práctica docente y el manejo del IPP. A través de su investigación e implementación de esta herramienta, Rojas-Díaz y Nail (2022) proporcionan procesos convivenciales en acciones tangibles:

Organizar grupos de aprendizaje con estudiantes que provengan de diferentes realidades socioculturales; Desarrollar actividades para que los estudiantes valoren la diversidad de opiniones como una oportunidad para mejorar sus propios aprendizajes; Ser flexible en los temas de la asignatura, atendiendo la curiosidad de los estudiantes, aunque deba alejarme de lo planificado; Escuchar y atender las iniciativas de los estudiantes, aunque estas no sean de mi agrado; Modificar mi propia conducta tomando en cuenta la opinión de los estudiantes, si la situación lo amerita. (p. 51)

Su utilidad sería como un recurso para mí, como la maestra investigadora de esta IAP, con fines de reflexionar específicamente en las actividades propuestas y cómo podrían facilitar la participación en nuestro curso virtual en los procesos de aprendizaje convivencial. En conjunto con el estudio anterior de la transformación de la participación del alumnado a través de más autorreflexiones, este instrumento serviría para guiar posibles encuestas y momentos de autorreflexión para la maestra y las y los estudiantes del Programa de Inglés para Profesionales.

El quinto estudio de Scholl (2020) es una investigación que se llevó a cabo en la misma universidad que esta IAP para el Programa de Inglés para Profesionales. Su enfoque era en la posibilidad de apoyar a los estudiantes adultos de un segundo idioma a través de la creación

de un programa que presentara, o volviera a familiarizar, a los adultos con la gramática básica de su lengua materna. Por lo cual, se encuentra una semejanza con la población de estudiantes adultos mexicanos con que buscó trabajar, más el contexto educativo específico del aprendizaje de inglés como segundo idioma con esta investigación acción participativa en el Programa de Inglés para Profesionales.

Adicionalmente, se encuentran semejanzas en el enfoque en general del programa de la gestión de conocimiento porque “es una práctica que genera nuevo conocimiento con el aporte de una diversidad de perspectivas, experiencia y capacidades por parte de individuos unidos por una visión compartida.” (Scholl, 2020, p. 2). De igual manera, en esta investigación con el Programa de Inglés para Profesionales la diversidad de los contextos proporciona momentos de aprendizaje. Sin embargo, el valor de la diversidad en este estudio de la gestión de conocimiento para acelerar el aprendizaje de un segundo idioma en adultos se enfoca en los contextos del idioma y como se puede aprender. Esto contrasta con esta IAP que incluye los contextos y experiencias vividas por las y los participantes con el fin de crear un curso de inglés virtual que proporcione oportunidades que aportan contenido para aprender inglés para los diversos contextos laborales.

Un vacío que ese estudio representa para esta investigación para el Programa de Inglés para Profesionales es en la participación. En la investigación acción participativa que se está llevando a cabo actualmente, la perspectiva de la participación es que involucra sus participantes en la toma de decisiones del manejo del curso con el fin de fomentar procesos de aprendizajes convivenciales. Por otro lado, en el estudio del Scholl (2020) para acelerar el aprendizaje de segundo idioma en adultos, la participación estuvo centrada en que los participantes pudieran cumplir con las propuestas del investigador para indagar la utilidad de una comprensión gramatical más amplia de la lengua materna del alumnado para mejorar los aprendizajes en un segundo idioma. Ese enfoque se contrasta bastante con esta IAP por que busca llevar a todas y todos los estudiantes adultos a un entendimiento centrado y uniforme para entender que “en el idioma un patrón es un marcador de significado” (Scholl, 2020, p. 52). La participación en esta IAP busca construir procesos de aprendizaje significativos con las

y los estudiantes a través encontrar juntas y juntos cuáles son sus necesidades como individuos, además como un grupo.

El sexto estudio de Lee y Hannafin (2016) que tiene pertinencia para esta investigación acción participativa para el Programa de Inglés para Profesionales tiene un enfoque en un aprendizaje centrado en los estudiantes. Según sus autores, este marco proporciona contextos en los que las y los estudiantes pueden protagonizar sus procesos de aprendizaje. Los temas principales que se encuentran son los de la motivación, la cognición, y los aspectos sociales y emocionales del aprendizaje (Lee y Hannafin, 2016) con el fin de que las y los estudiantes con contextos e intereses diversos reciban un apoyo con andamiaje.

Una conexión importante que este estudio tiene con el del Programa de Inglés para Profesionales es su intención de ofrecer una metodología en donde las y los estudiantes puedan ser dueños del aprendizaje para valorar la individualidad y variedad de las necesidades, intereses, perspectivas y habilidades encontrados en el alumnado. (Lee y Hannafin, 2016). La importancia de reconocer al individuo como un ser completo en todas las maneras: emocionales, por sus pensamientos, entre otros, que impulsa una práctica docente más tierna sin importar la modalidad o contenido del curso.

Además, esta investigación propone un marco que combina metodologías importantes de la teoría de la autodeterminación, el constructivismo y construccionismo para potenciar los componentes importantes del compromiso en los procesos de aprendizaje como el apoyo para la autonomía, el andamiaje y las audiencias auténticas. Este marco es de importancia para el Programa de Inglés para Profesionales porque proporciona contextos para que el alumnado pueda ser dueño de su aprendizaje con actividades propuestas de manera externa (Lee y Hannafin, 2016). Así, los participantes de este programa no tendrán que siempre crear contextos para su aprendizaje, sino que podrán enfocarse en la aplicación de sus contextos diversos a una actividad comunal. La transformación del docente como facilitador sigue siendo esencial. Sin embargo, su experiencia puede beneficiar a los participantes para que no se encuentren en un contexto de crear actividades, lo cual podría ser muy por fuera de sus experiencias en entornos educativos. Tras la experimentación de

esta transformación de responsabilidades para las y los estudiantes, se podría llegar a un momento en donde ellas y ellos tomen el papel de crear y aportar a la construcción de las actividades, gracias al andamiaje.

Como otros estudios de la convivencia escolar para impulsar un entorno educativo más horizontal, SCL (*Student Centered Learning*) (por sus siglas en inglés; el aprendizaje centrado en la alumna y el alumno), promueve un cambio radical en los roles tradicionales del docente y el alumnado. Lee y Hannafin (2016) señalan que es un cambio que requiere la voluntad de ambas partes, y es indispensable que las dos estén apoyados en estas transformaciones de roles. Esta transformación es un aspecto que claramente se conecta con el Programa de Inglés para Profesionales porque esta investigación busca mejorar la metodología en su contexto virtual a través de la participación de sus estudiantes.

Algunos de los procesos del aprendizaje centrados en él o la estudiante dependen mucho del diseño de proyectos y la resolución de problemas en conjunto. Este enfoque es una posibilidad para el desarrollo de la participación en el Programa de Inglés para Profesionales. Sin embargo, es una transformación muy grande desde la realidad actual. Por eso, es un contexto que hace que yo comparta las siguientes dudas con mis estudiantes para ver si estas transformaciones en metodología serían de beneficio para ampliar la participación y atender las necesidades diversas de este grupo.

Una semejanza entre la IAP y el estudio de Torres-Rivera y Da Silva (2019) es el interés por indagar mejores prácticas para la docencia con el fin de promover la convivencia. El estudio se centra más en una visión general de mejora para la educación superior y las metodologías para llegar a una sociedad democrática (Torres-Rivera y Da Silva, 2019) a diferencia de esta investigación se basa más en la participación de su alumnado como impulsor de la transformación en las maneras que se llevan a cabo el Programa de Inglés para Profesionales. A pesar de esta diferencia, los hallazgos del estudio Aprender a Convivir en Educación Superior desde la Práctica Docente, para una Sociedad Democrática serán benéficos para ampliar mi conocimiento en el Programa de Inglés para Profesionales acerca de las posibles opciones de metodologías y prácticas que podría implementar como respuesta

a los resultados de esta IAP. Por ejemplo, uno de los resultados directamente apoya en el contexto del aprendizaje porque confirma que, “las estrategias didácticas que plantea el docente contribuyen directamente al conjunto de principios democráticos que definen la participación en la toma de decisiones como marco de referencia del saber convivir.” (Torres-Rivera y Da Silva, 2019, p. 57). Así, este estudio confirma la importancia de la participación del alumnado en esta IAP, mientras aporta un enfoque particular en cómo se toma decisiones gracias a una implementación de estrategias didácticas que promuevan los procesos de aprendizaje.

Además, hay una semejanza parcial del contexto de una institución de educación superior como el ámbito de formación de las personas para sus futuros contextos profesionales (Torres-Rivera y Da Silva, 2019). El contexto de las y los estudiantes de esta investigación que ya están trabajando en sus contextos profesionales, mientras que el alumnado del estudio forma parte de las y los jóvenes de licenciatura. Es interesante comparar esta visión de los futuros profesionales con la realidad de los actuales profesionales en nuestro ambiente virtual en términos de la convivencia, participación y democracia que se espera en los contextos laborales.

Este estudio proporciona la incorporación de la perspectiva de género como su tercer punto de investigación. A pesar de ser un aspecto que no es central para la IAP para el Programa de Inglés para Profesionales, es entendido como un elemento que directamente influye la participación en general. Por eso, este estudio de Torres-Rivera y Da Silva, (2019) impulsa que yo como maestra e investigadora de esta IAP reflexione sobre los hallazgos.

La octava investigación de Pérez y Ochoa es de utilidad es porque uno de los resultados generales de la perspectiva de la participación es el siguiente: “Se encontró que las ideas de participación cambiaron cualitativamente después de la intervención y que los estudiantes se implicaron en todas las fases del proyecto” (2017, p. 179). Este resultado confirma la importancia de involucrar continuamente a las y los estudiantes para posibilitar una transformación, en este caso, en perspectiva acerca de la participación y los roles de cada persona. El enfoque central de esa investigación en la transformación de los estilos de

participación es el abordaje que también busca esta investigación actual con el Programa de Inglés para Profesionales.

Para lograr una participación genuina en el ámbito escolar, es necesario reformar las prácticas docentes y políticas de gestión, modificando la estructura, la organización y el rol de los estudiantes en las escuelas, democratizando sus actividades al asumir un papel activo en su propio proceso educativo. (Pérez Galván & Ochoa Cervantes, 2017, p. 181)

No simplemente busco promover una participación de todas y todos mis estudiantes por haber incluido más actividades significativas, sino busco impulsar una participación de mis estudiantes en nuestras clases virtuales que implica más responsabilidad en sus propios procesos de aprendizaje. Este enfoque es para que puedan utilizar su inglés para dar respuestas a sus necesidades que vienen de diversos contextos.

Una diferencia entre esa investigación y la actual con el Programa de Inglés para Profesionales es la población, por ser estudiantes de una secundaria. Mientras esa investigación se enfoca mucho en la participación y su papel psicológico para niñas, niños y adolescentes, es posible que, a pesar de las diferencias en poblaciones, se puede apreciar el afecto que el rol participativo tiene en los jóvenes y también ver si se ha demostrado en las y los adultos estudiantes.

La otra razón por la cual esa investigación es útil, a pesar de demostrar otra diferencia en las poblaciones, es porque ofrece una metodología que permite que haya una transformación de la participación del alumnado de una secundaria. Esta metodología se llama Aprendizaje-Servicio (ApS), y pese a que su enfoque sea para jóvenes, el desarrollo de la formación ciudadana a través de un servicio social para la comunidad, para esta IAP posibilita un recordatorio de los valores necesarios para una buena convivencia. Es importante a cualquier edad tener la realización de prácticas reflexivas, intencionales y que están fortalecidas en lo que las y los estudiantes aprenden y como experimenten la acción solidaria. (Pérez Galván y Ochoa Cervantes, 2017). Esta IAP busca fomentar la participación de las y los estudiantes a través de esos valores y prácticas.

Después de consultar estos ocho artículos, es importante resaltar las preguntas acerca de los temas de la participación y la práctica docente que surgieron en su revisión con el fin de analizar más las posibles aplicaciones para esta investigación acción participativa.

El tema de la participación a través de las varias presentaciones de los estudios me ayuda a preguntarme por las maneras en que podría ampliar las oportunidades y las responsabilidades para las y los estudiantes en el Programa de Inglés para Profesionales. Existen varias maneras en las que mis estudiantes podría ser involucrados, por ejemplo, en el diseño de nuestras clases virtuales. Primero, me cuestiono sobre de cuáles maneras se les puede involucrar a mis estudiantes adultos en un diálogo constante acerca del contenido propuesto y como conecta con sus necesidades. Segundo, es valioso preguntar en este contexto educativo de la IAP cómo en la modalidad virtual se podría ofrecer más intencionalmente espacios para que mis estudiantes interactuaran con el contenido y los demás compañeras y compañeros. La duda queda de si la combinación de estos dos aspectos facilitará procesos de aprendizaje más significativos.

A través de los estudios anteriores, la variedad de cómo se presentó la práctica docente también aporta momentos de reflexión. Este tema me ofrece la oportunidad de autorreflexión sobre las perspectivas inconscientes que impactan mis maneras de llevar a cabo la clase. Para fomentar la convivencia, es crucial para esta investigación preguntar cómo se incorpora el acto de reflexionar de manera intencional y más constante. Para implementar buenas prácticas de incluir a las y los estudiantes, además de promover su colaboración y participación para el aprendizaje convivencial, se busca entender como infundir el hábito de la autorreflexión en nuestro curso. Como el enfoque central de esta IAP es proporcionar aprendizaje significativo para mis estudiantes en su inglés básico, estos estudios aportan aprendizajes importantes que edifican mi entendimiento de nuestro curso virtual en términos de la intencionalidad de implementar las actividades, el propósito detrás del diseño de un curso y la importancia en el rol central de las y los estudiantes.

1.3 Justificación

Los estudios y las preguntas de la sección anterior permiten un espacio para reflexionar a lo largo de esta IAP acerca de las necesidades de las y los estudiantes, la aplicación de una intervención socioeducativa y sus resultados, también proporcionan la oportunidad de revisar la pertinencia, relevancia, y viabilidad para llevar a cabo todos los procesos de esta IAP de una manera digna para todas y todos los involucrados. Por lo tanto, la siguiente sección proporciona la justificación para presentar un recorrido de los cuatro aspectos importantes que explicarán la relevancia y la viabilidad de esta IAP.

Esta investigación acción participativa busca entender cuatro aspectos que surgen del problema central con el fin de utilizar la convivencia para ofrecer soluciones que aprovechen la diversidad de las y los estudiantes. Los aspectos son las necesidades de las y los estudiantes, sus contextos laborales, los motivos o sentidos detrás de la participación en el Programa Inglés para Profesionales y los beneficios o finalidades esperados del programa. A través de las explicaciones de estos aspectos centrales, se dan a conocer detalles que justifican esta investigación.

En esta investigación, es vital conocer las necesidades de los estudiantes en el contexto del desarrollo de su expresión de inglés para que este proyecto tenga sentido. En otros programas ofrecidos por el Departamento de Lenguas, hay un límite de las contribuciones que las y los estudiantes pueden hacer, por cuestiones de mantener un nivel estandarizado del contenido y la práctica entre una variedad de grupos a través de un currículo establecido y por la estructura más tradicional de la implementación del curso dirigida por la maestra. A diferencia, la naturaleza de este programa específico en el que está basada esta investigación ofrece una nueva manera de manejar la enseñanza, aprovechando la convivencia, el aprender a vivir juntos, como impulsor. ITESO tiene como su misión tres ramas interconectadas que se verán reflejadas a lo largo de este proyecto. La primera es, “Formar profesionales competentes, libres y comprometidos, dispuestos a poner su ser y su quehacer al servicio de la sociedad.” (ITESO, 2003. p. 5) Este proyecto socioeducativo, al aprovechar la diversidad de este grupo de profesionistas, posibilita un

contexto en que profesionales de diferentes departamentos puedan continuar su formación laboral a través de procesos convivenciales en el contexto del aprendizaje del inglés.

Además, este proyecto que promueve la convivencia y la ética del cuidado, dos conceptos que son guiados por el apoyo mutuo y genuino que será de gran beneficio en la comunidad universitaria y más allá. La segunda rama de la misión del ITESO es, “Ampliar las fronteras del conocimiento y la cultura en la búsqueda permanente de la verdad,” (ITESO, 2003. p. 5) que a través de esta investigación acción participativa busca abogar por los intercambios de ideas y las reacciones genuinas dentro del grupo de estudiantes en nuestro curso virtual con el fin de que se abone a sus vidas y trabajos. Finalmente, el modelo educativo del ITESO propone el aprendizaje significativo a través de la siguiente descripción:

El ITESO coloca al estudiante y su aprendizaje como centro del proceso formativo; concibe la enseñanza y el aprendizaje como un proceso que, bajo ciertos atributos o características, facilita el desarrollo de competencias, o dicho de otra manera, facilita que el estudiante aprenda a construir y movilizar sus conocimientos en las dimensiones del ser, el saber, el hacer y el convivir. ITESO, 2005, p. 21

Este proyecto, de igual forma, buscará favorecer la transformación del espacio de Programa de Inglés para Profesionales a través de la incorporación de las necesidades y experiencias de los estudiantes que representan distintos departamentos. Con este fin, el Programa de Inglés para Profesionales se convierte en un espacio de aprendizaje significativo y convivencia donde el apoyo mutuo ordena los procesos necesarios.

El Programa de Inglés para Profesionales fue creado con la idea de ser un programa que aportara un espacio de aprendizaje de inglés en particular para los empleados del ITESO con la intención de capacitarlos a utilizar el inglés en sus trabajos. Sin embargo, la implementación del curso, guiado por la serie de libros de *National Geographic WorldLink*, (Morgan y Douglas, 2018), no parece responder a sus necesidades, ni está diseñado para partir de ellas. Por lo tanto, dialogar con las y los empleados que están participando en su rol de estudiantes, más los encargados de los departamentos representados de aquellos estudiantes, es vitalmente importante para entender mejor sus necesidades para este

proyecto. Con sus aportaciones, las necesidades de los individuos en este grupo del Programa de Inglés para Profesionales podrían ser contextualizadas y comparadas con la visión de sus jefes. Adicionalmente, se puede tomar estas perspectivas y encontrar maneras de adaptar el material actual o buscar más recursos y métodos para alcanzar un aprendizaje más adecuado.

Las y los empleados del ITESO deberían ser valorados en sus roles de estudiantes son participantes integrales, no solamente por recibir las enseñanzas de inglés, sino en establecer los componentes y objetivos para llevar a cabo sus estudios de inglés. Durante los últimos tres años en clases presenciales que se convirtieron en virtuales, las y los estudiantes de mi grupo han demostrado la capacidad de inspirarme a diseñar y modificar las actividades lingüísticas durante mi instrucción por sus preguntas y comentarios. El resultado es que las actividades quedan más dinámicas, más entendibles, y ofrecen varias oportunidades que permiten a mis estudiantes demostrar sus rangos de expresión y entendimiento del inglés. Por eso, esos momentos de convivencia que han pasado durante el curso previo a esta IAP tienen el potencial de convertirse en momentos enriquecedores de esfuerzo mutuo para determinar cómo progresa y termina este Programa de Inglés para Profesionales. De tal forma, una incorporación exitosa de las necesidades de los estudiantes en sus contextos laborales podría ofrecer un proceso de aprendizaje más enriquecedor para los involucrados actualmente, más como un modelo para futuros programas y cursos ofrecidos presenciales o virtuales para las y los empleados del ITESO por el Departamento de Lenguas.

El siguiente aspecto importante de este proyecto es comprender los contextos laborales de las y los estudiantes porque permite un mejor entendimiento de la realidad de sus cargos laborales y la posible implementación del inglés en las diversas situaciones en las cuales cada miembro se encuentra en su día a día. De nuevo, las perspectivas del grupo de estudiantes y de sus jefes son importantes para precisar el entendimiento de sus entornos para el uso del inglés. En conjunto con el diálogo de las necesidades, poder observar los entornos de trabajo posibilitará más claridad y entendimiento. Este aspecto podría proporcionar las maneras de expresar necesidades que anteriormente no fueron

identificadas o aclarar contextos e ideas previamente mencionadas por los estudiantes o encargados de los departamentos.

Los motivos o sentidos detrás de la participación en el Programa Inglés para Profesionales proveen otra área de enfoque necesario para esta intervención socioeducativa. Aquí, se busca entender la motivación personal o profesional que estimula a la participación de cada estudiante. La pregunta inicial para todos es ¿qué te impulsó involucrarte en este programa? Para las y los estudiantes que llevan más de un semestre en este grupo, también habrá preguntas como, ¿por qué sigues participando en este curso? Todas y todos los involucrados serán beneficiarios de este proceso de exploración a nivel más personal. De nuevo, este aspecto conecta con las necesidades percibidas por las y los estudiantes, dando una perspectiva de las emociones y los factores internos y externos que afecten la participación continua de los estudiantes.

El cuarto aspecto que este proyecto busca entender se encuentra en los beneficios o finalidades esperados del programa. Están vinculados los motivos que influyen la participación del alumnado, pero ayudan al proyecto por las metas posibles que están previstas en el nivel departamental. Aquí, la importancia se encuentra en lo esperado de este programa porque es un programa sin un cierre determinado. El Departamento de Lenguas, que organizó el Programa de Inglés para Profesionales, será invitado con los demás departamentos representados en este programa a compartir las metas y beneficios esperados para las y los empleados durante el transcurso del programa y al terminarlo. Con este nivel de contribución, el proyecto puede ofrecer un marco posible a los estudiantes actuales con el fin de aprovechar la convivencia para determinar la factibilidad de lo esperado por los departamentos. Así, se puede empezar la búsqueda de una manera de definir el cierre de este programa. A través de la resolución del problema central, es decir, la diversidad desaprovechada, se posibilita oportunidades y opciones que aclaran para todos que implica empezar y terminar de estudiar en el Programa de Inglés para Profesionales.

Finalmente, este proyecto busca entender y ofrecer oportunidades para incluir a las y los estudiantes en la implementación del Programa. La combinación de sus necesidades, los

contextos laborales, lo motivos personales y lo esperado de los encargados de los departamentos ofrece un entorno para dialogar acerca de y buscar los métodos y materiales adecuados para llevar a cabo un aprendizaje convivencial que merecen las y los estudiantes. La convivencia demanda que haya una corresponsabilidad con el desarrollo de todas las personas involucradas. Por eso, algunas preguntas esenciales para guiar esta IAP son, ¿Cómo activamente valoramos la perspectiva, voz y cultura de todas las personas involucradas en nuestro grupo en la construcción de este entorno de aprendizaje? ¿Cómo cambiamos la dinámica de los cursos tanto virtuales como presenciales desde los roles tradicionales de maestra y estudiantes hacia unos que representan un entorno horizontal donde exista un grupo de colaboradores y una facilitadora? ¿Será suficiente buscar maneras de cambiar el Programa actual o será necesario buscar crear e incorporar oportunidades ajenas al Programa?

1.4 Objetivos de la intervención socioeducativa

Objetivo general: implementar una metodología que responda en maneras prácticas y adecuadas a las necesidades y contextos laborales de las y los estudiantes adultos del Programa de Inglés para Profesionales a través de la incorporación intencional de su participación en la toma de decisiones de cómo se llevan a cabo las sesiones virtuales a lo largo del semestre y en cómo su participación y decisiones aportan a una evaluación opcional.

Objetivo específico 1: Aprovechar el trabajo en conjunto durante todo el semestre para seguir fomentando la convivencia entre todas y todos con el fin de enfatizar el valor de sus aportaciones en como abonan al desarrollo del curso y el contenido que se trabaja.

Objetivo específico 2: Dialogar acerca de las opciones viables para el estilo de evaluación y los contenidos evaluados para cada estudiante. El propósito es que cada participante elija una opción que conecte a su contexto laboral y/o personal mientras utilice contenido del libro que se ha trabajado en clase.

Objetivo específico 3: Reflexionar de manera individual y como grupo acerca de los procesos convivenciales como un grupo al final del semestre a través de las experiencias de

todas y todos. A lo largo del semestre y a través de las sesiones de clases, mis estudiantes podrán reflexionar sobre si notaron un cambio en el manejo del curso y si sintieron un cambio en el ambiente del grupo a través de los procesos de tomar decisiones en conjunto y de elegir y personalizar la evaluación opcional.

2. Marco Conceptual

Introducción a la convivencia escolar en esta investigación

Esta IAP busca proporcionar soluciones al problema educativo que yo percibo que se encuentra en el Programa de Inglés para Profesionales del Departamento de Lenguas. Por eso, es importante resaltar la perspectiva convivencial en la intervención socioeducativa con el Programa de Inglés para Profesionales a través del marco conceptual, que incluye el planteamiento del problema educativo. El alumnado de este Programa tiene una diversidad de necesidades y contextos laborales que, a mi juicio, está desaprovechada en la implementación de los cursos. En este texto, la diversidad se refiere a la abundancia que se encuentran por las desemejanzas, más la variedad en las formas de aprender, los contextos previos de aprendizaje del inglés, las necesidades lingüísticas actuales por los cargos de trabajos, y las personalidades contenidas en el alumnado de este programa. Por lo tanto, se busca redefinir cuales aspectos son centrales para llevar a cabo una metodología convivencial para un programa que enfatice la participación de cada estudiante con el fin de responder a la heterogeneidad en las necesidades de todas y todos.

Primero, surge la pregunta de porque sería beneficioso abordar el problema desde la perspectiva convivencial. Tener la convivencia como el abordaje principal es crucial por los beneficios que posibilita en los entornos educativos. La convivencia como una manera esencial de la metodología permite “la generación de espacios para la enseñanza y aprendizaje con referencia a la diversidad e inclusión en la escuela, que integren la participación de toda la comunidad educativa con objeto de generar diálogos y construir acciones colectivas al respecto.” (Espinosa Torres, Castellanos Brieva, Torres Gutiérrez, y Vargas Rodríguez, 2020, p. 212). Para esta IAP, los procesos convivenciales abonan una construcción del curso virtual en conjunto con las y los adultos estudiantes, gracias a la participación de todas y todos, fomentado por el diálogo respetuoso y el desarrollo de una confianza personal y entre el grupo. La perspectiva convivencial me posibilita a mí, como la maestra investigadora, y las y los mismos estudiantes entenderse mejor como un grupo de adultos estudiantes que forman parte de este Programa en términos de la diversidad de sus

contextos laborales, sus necesidades, sus preferencias, entre otros, aporta a la metodología del curso y su trayectoria.

Por eso, es importante señalar lo que la convivencia es y como conecta con esta investigación acción participativa. Existen varias maneras de definir la convivencia que resultan diversas y a veces contradictorias, así que, en términos de esta IAP, la convivencia se describirá de la siguiente manera: La convivencia es central al deber del docente, para promover las interacciones de beneficio mutuo que hace que las personas involucradas acepten y valoren a cada individuo en su comunidad educativa. Una perspectiva convivencial en los entornos educativos promueve:

de forma intencional la aceptación y valoración de las diferencias de cualquier tipo para ‘aprender a vivir juntos’, lo que implica la comprensión y valoración del otro, ‘como un otro valido y legítimo’, la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz. La educación en la diversidad es un medio fundamental para el desarrollo de nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas. La percepción y la vivencia de la diversidad nos permite, además, construir y reafirmar la propia identidad y distinguirnos de los otros. (Blanco, 2006, p. 11)

Otra gran distinción de la perspectiva convivencial es cómo va más allá del trabajo colaborativo durante las actividades de un curso de cualquier modalidad. El trabajo colaborativo busca que varias personas se junten para lograr un objetivo en común y que su colaboración se base en los intercambios de saberes y esfuerzos voluntarios, dado que normalmente no hay un líder. Otro aspecto común del trabajo colaborativo es que “no genera un sentimiento de grupo, pero sí uno de pertenencia a un proyecto colectivo.” (Equipo editorial, Etecé, 2021). Mientras que estos aspectos del trabajo colaborativo son importantes para el desarrollo de actividades individuales en los cursos, no toman en cuenta la perspectiva más amplia que aporta la convivencia escolar.

En donde el trabajo colaborativo busca solamente unir a las personas con el fin de llegar a un objetivo específico, la convivencia escolar busca utilizar las actividades grupales con el fin de proporcionar oportunidades de aprendizaje significativos con el dialogo constructivo y el intercambio de ideas que valoren las aportaciones de todas y todos. En donde el trabajo colaborativo tiende a disminuir el rol de un líder, la convivencia escolar promueve un ambiente flexible y respetuoso donde puede existir una voz guía o experta. Finalmente, en vez de impulsar el trabajo en conjunto que solamente se enfoca en los resultados, la convivencia escolar invita a la docente y sus estudiantes a estar presentes para disfrutar la construcción de relaciones saludables a través del diálogo y el trabajo colaborativo o individual.

En esta investigación acción participativa, la convivencia escolar aprovecha el trabajo colaborativo cómo una actividad base sobre la que se puede construir. Hubo momentos cuando trabajar en conjunto era lo necesario para que las y los estudiantes de mi curso desarrollaran sus habilidades. Sin embargo, limitar el manejo del curso únicamente al trabajo colaborativo siempre dejaría a un lado los demás aspectos de la convivencia escolar. Cómo Fierro-Evans y Fortoul-Ollivier (2022) proponen en su análisis de las experiencias convivenciales en escuelas latinoamericanas, la convivencia escolar es un concepto multi-facetico porque se define cómo, “los procesos y resultados de los esfuerzos por construir una paz duradera en las escuelas, a través de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas, que atienden de manera dialógica el conflicto.” (p. 15) Por eso, esta IAP buscaba reenfocar mi práctica docente para que ofreciera oportunidades para que las y los estudiantes adultos pudieran desarrollar su inglés a través de una variedad de maneras. Para promover su participación en este acto de convivencia escolar, la meta era incluir sus voces y perspectivas de maneras grupales e individuales, proponer actividades de trabajo colaborativo y para el desarrollo de su autonomía, además de promover el buen trato entre todas y todos con el fin de crear vínculos de cuidado.

2.1 La ética del cuidado

En un mundo tan individualista, el reconocimiento del otro es esencial para entendernos a nosotras y nosotros mismos, y las interconexiones que son las bases de nuestras sociedades. Para entender mejor la convivencia, es necesario verla a través de un entendimiento de la ética del cuidado. La ética del cuidado se puede entender como la necesidad de la autorreflexión impulsada por una mirada hacia los demás, para que nos reconozcamos como somos y reconozcamos a los demás seres humanos y no humanos. Al hacer esa acción de enfoque dual, nos permite ver la manera en que interactuemos con nuestros entornos y nos empuja hacia un encuentro de beneficio mutuo, en el cual la responsabilidad del bien está compartida entre todas, todos y todo ser.

Dentro de lo que conlleva la convivencia, se ofrece un espacio necesario para todo el rango de interacciones. Es importante señalar otro aspecto importante de la convivencia, y este es que no es la falta de conflicto, sino el desarrollo humano que busca reestablecer las relaciones basadas en interacciones genuinas, el diálogo entre todos y la ideología de que el poder no pertenece a una sola persona, sino debe ser compartido entre todos porque todos tiene valor. Por eso, se considera que una perspectiva restringida de la convivencia diría que sólo es un recurso para abordar los conflictos o prevenirlos.

El conflicto es un elemento común en procesos de convivencia y en situaciones de violencia. Sin embargo, es el manejo que se haga del mismo lo que determinará que tenga un sentido formativo y por tanto apunte a la convivencia, o bien desemboque en violencia. La evaluación de la violencia y de la convivencia requieren por tanto aparatos conceptuales diferenciados. La convivencia debe focalizar las prácticas que apuntan a construir relaciones pacíficas duraderas –no por ello exentas de conflicto– entre los miembros de la comunidad escolar. (Fierro Evans y Carbajal Padilla, 2019, p. 11)

En esta IAP, se busca entender como la convivencia posibilita la construcción de relaciones saludables como señalan Fierro-Evans y Carbajal-Padilla. A través de actividades convivenciales con una visión que engloba tanto el conflicto como la paz, mi intención cómo

maestra es promover la ética del cuidado y la provención por el bien de las interacciones entre todas y todos. Estos dos términos enlazados con la convivencia, enfatizados por el autor E. Arias (2018) en su trabajo “Un acercamiento a lo radical de la convivencia.” sobre el impacto de la ética del cuidado y la provención en las interacciones interpersonales:

Se llegan a manifestar un poco más cuando las personas comparten temas que posibilitan la ayuda mutua, ya sea como escucha o como solicitud de apoyo ante diversas circunstancias, así como el poder expresar lo que se piensa sin con ello pretender dañar al otro. Implica también el arte de saber ir y venir respecto del otro para no quedar atrapado en una voluntad ajena. (p. 66)

Para el Programa de Inglés para Profesionales, la ética del cuidado tiene muchos beneficios para todas y todos. Por ejemplo, gracias a la perspectiva que proporciona para la práctica docente y la que promueve entre todos las y los estudiantes, todo el grupo tendría la confianza y el espacio para compartir dudas o comentarios que hablaran de sus necesidades. La confianza sería construida, en gran parte, sabiendo que los demás participantes - las y los estudiantes y la maestra- buscan el bien del otro. Por lo tanto, esta ética del cuidado beneficia la convivencia en una manera fundamental porque empuja a todos los involucrados a interactuar con intencionalidad. No habría momentos en que una estudiante se sienta presionada a aportar porque es lo que debería hacer, ni presionaría a otra u otro compañero a compartir. Este impacto de la ética de cuidado sería en los momentos silenciosos o subconscientes: en cómo escucharían uno al otro, cómo compartirían sus dudas, cómo confesarían si no entendieran algo y en cómo se animarían uno al otro de manera genuina.

De igual manera, la provención es fundamental para descubrir a más detalle la convivencia en el contexto de un programa de inglés virtual que sirve a sus estudiantes a través de la incorporación de ellas y ellos con roles principales en su aprendizaje. Es una continuación de la implementación de la ética del cuidado por involucrar una corresponsabilidad del bien de y entre todas y todos. Para mejor entender la provención, se compara con el término, “prevención,” que es la acción-reacción más común para evitar

consecuencias difíciles o conflictos. Este estilo de trabajar se centra en las situaciones que la maestra tiene que solucionar. En contraste, la provención se basa en la sensibilidad de todos para todos en las interacciones en un entorno, quitando la necesidad de limitar el poder a una persona o establecer una jerarquía para manejar las relaciones de todos. Así, la responsabilidad del cuidado de las relaciones recae en todos las y los participantes para reflexionar en sus interacciones con los demás.

2.2 El papel de la reflexión para el rol de docente y estudiantes

Como señalado anteriormente en los trabajos de Arias Castañeda (2018) y Blanco (2006), la convivencia no es una tarea adicional, sino la manera de trabajar para los docentes. En esta manera, la perspectiva convivencial para esta investigación acción participativa hace una llamada a la práctica docente para que realice una autoevaluación de sus deberes y modos de trabajar. Asimismo, en una presentación de Fierro Evans, "Hacia una Convivencia Democrática, Inclusiva y Pacífica", la convivencia también se define como una construcción de contextos de aprendizaje a través de la orientación las interacciones. La convivencia no es un resultado de trabajo colaborativo, ni puede quedarse al margen de la práctica docente. "La convivencia es lo implícito de una buena educación y un buen aprendizaje." (EduinclusivaTV y Fierro Evans, 2019). La perspectiva convivencial busca identificar las necesidades de las y los estudiantes y responder a ellas en una manera adecuada a través de prácticas inclusivas que involucren y apoyan a todas y todos los estudiantes. Se ve reflejada en los entornos educativos por como orienta las interacciones hacia la equidad y resolución de conflictos por la incorporación intencional y valorada de la voluntad y colaboración de las y los estudiantes. Las interacciones van creando significados en el aprendizaje convivencial, así que la tarea docente para todas y todos, además para esta intervención socioeducativa con el Programa de Inglés para Profesionales, es crear y facilitar espacios de aprendizaje en donde impulsamos una corresponsabilidad que estimule el bien común en nuestros entornos educativos.

Como modo de trabajar, el aprendizaje convivencial es una transformación de perspectiva, y en turno, ofrece una transformación para las personas involucradas porque

implica un cambio radical en los procesos de aprendizaje del rol del docente, más el de las y los estudiantes. La convivencia, o el proceso de vivir juntos, implica procesos horizontales de enseñanza y aprendizaje, no verticales. Es decir, el docente no es el enfoque central del poder en el salón, sino, las y los estudiantes son valorados como participantes integrales en el desarrollo y aplicación de las actividades. El trabajo principal del docente es buscar maneras de guiar y facilitar los procesos de aprendizaje que impulsan la participación genuina de todos. Es decir, la perspectiva de la convivencia y la ética del cuidado invitan a las y los docentes, desde el punto de vista del cuidado y reciprocidad (Noddings, 1992), a preguntarse cómo se puede diseñar intervenciones y oportunidades de aprendizaje significativo,

¿Cómo mi asignatura puede servir a las necesidades de cada uno de mis estudiantes?, ¿cómo puedo ayudarles en la promoción de su inteligencia y sus afectos?, ¿cómo puedo lograr contacto con la mayor parte del alumnado?, ¿cómo puedo ayudar a que cuiden de sí mismos, de otros seres humanos, de los animales, del entorno natural, del entorno hecho por el ser humano y del maravilloso mundo de las ideas? (Vázquez Verdera & Escámez Sánchez, 2010, p. 4)

En el contexto de esta investigación acción participativa, al no tener la convivencia como un pilar integral, el Programa de Inglés para Profesionales no se beneficiaría de las interacciones posibles de todas y todos los miembros. Tampoco lograría aplicar una metodología que aprovecharía la abundancia de experiencias, conocimiento y habilidades contenidos dentro este grupo de estudiantes.

2.3 La educación inclusiva y convivencial para adultos

Por eso, abordar una metodología convivencial también tiene importancia por el contexto del aprendizaje de las y los adultos, también conocido como la andragogía. Involucrar a las y los estudiantes es importante en cualquier edad. Como este IAP se centra en un programa para profesionales, quienes dedican la mayoría de su tiempo al cuidado de una comunidad universitaria, la metodología convivencial necesita tener en la mira su contexto particular de esta población. Como los autores Knowles, Holton, y Swanson señalan en sus estudios de la andragogía, las y los docentes se centran en la importancia de asegurar

procesos de aprendizaje que sean eficientes y eficaces. Sin embargo, en vez de utilizar este enfoque para reflexionar sobre los procesos de aprendizaje de cada estudiante, y por ende sus resultados y logros, la docencia se concentra en lo que están haciendo (2015). Dicho de otra forma,

cuando este cambio hacia la estudiante ocurra, el rol del líder se mueve desde uno de una estudiante tradicional hacia una facilitadora de aprendizaje. Este rol de facilitadora puede aparecer más casual, pero realmente requiere más atención a que está pasando en estudiantes individuales y grupos. (Knowles, Holton, & Swanson, 2015, p. 244)

De esta manera, los procesos convivenciales de esta IAP demuestran lo importante de mantener la mirada firmemente en el acto de incluir a todas y todos y el cuidado entre todas y todos para guiar el aprendizaje para posibilitar aprendizaje significativo y convivencial en nuestra modalidad virtual.

Para seguir enfocándonos en la necesidad de la convivencia en esta IAP, el eje de más importancia para esta intervención socioeducativa es el de democracia y participación, con énfasis en la participación. La participación equitativa de todos los estudiantes de este grupo es importante porque así se les establece como colaboradores en el entorno educativo de igual importancia que el docente para impulsar la buena interacción y creatividad que solo se logra con la participación motivada de todos los involucrados. “Se debe procurar que en estos espacios los estudiantes y docentes puedan ser y actuar creativamente con el fin de construir un ambiente de motivación constante, comunicación efectiva permanente y aprendizaje significativo.” (Espinosa Torres, Castellanos Brieva, Torres Gutiérrez, y Vargas Rodríguez, 2020, p. 230). A través de las aportaciones e involucramiento del alumnado en esta intervención, se dará a conocer con más claridad y autenticidad sus necesidades, preferencias y las maneras de trabajar más adecuadas para seguir desarrollando este entorno educativo con sentido y significado.

A través de la aplicación de un grupo de discusión hecha en tres sesiones de clases virtuales con el grupo de estudiantes del Programa de Inglés para Profesionales al final del

semestre otoño 2022 (Véase la sección 4.1 Diseño, implementación y resultados del diagnóstico participativo con su validación), se notó la claridad que tienen las y los estudiantes en el valor que le ven a este Programa. Aportaron que lo ven muy valioso para desarrollar sus habilidades en la expresión básica del inglés y su entendimiento al interactuar con el idioma en distintos contextos como leer, escuchar, hablar y a veces escribir, por el espacio que ofrece para practicar juntos con una confianza establecida por su maestra y los demás compañeros. Adicionalmente, compartieron la perspectiva que el libro es uno de los recursos más grandes que tienen en el Programa. Para ellos, constituye un recurso físico que les permite ver una secuencia de temas y que además sirve para repasos auto diseñados. En temas de importancia o de necesidad, esta perspectiva del libro fue completamente contrastante a la perspectiva que yo tenía como maestra. A pesar de haber notado que era útil para los estudiantes tener el libro en físico y como todos manejaban bien la variedad de temas, dejaba a un lado esas ventajas por el hecho de que algunos temas no conectaban concretamente a sus contextos de trabajo. Sin la participación de los estudiantes en este grupo de discusión, yo hubiera podido decidir quitar el libro del curso en búsqueda de lo que yo consideraría como mejores materiales contextualizados.

Además, el eje de la inclusión y diversidad tiene aspectos importantes para guiar los resultados de la participación de todas y todos los involucrados para mejorar la implementación de aspectos necesarios según los estudiantes. Con un enfoque en el eje específicamente de la inclusión, que en este texto significa la incorporación intencional de las y los estudiantes en el manejo de su aprendizaje, esta intervención socioeducativa de nuevo encuentra unos pilares que fundamentan sus metas. Se ha buscado desde el inicio de esta IAP, e incluso, en alguna manera, desde el inicio de Programa, ampliar la horizontalidad en la práctica docente, crecer la cercanía en las interacciones entre todos los estudiantes y hacer más conexiones entre los contextos de los estudiantes y el contenido del Programa. Por eso, Carbajal, una antropóloga dedicada a los derechos humanos y la educación, elabora que la inclusión y diversidad impulsan la convivencia escolar en términos específicos para el entorno como para el contenido.

Las pedagogías que promueven la inclusión son una pieza clave de la educación para la convivencia democrática. Las pedagogías que promueven la inclusión buscan reafirmar a los estudiantes –personal y culturalmente– al mismo tiempo que apoyan el desarrollo de un curricular relevante y significativo donde los estudiantes se convierten en creadores de conocimiento en lugar de receptores pasivos. Estas pedagogías pueden también llevar al cuestionamiento de estereotipos que refuerzan esencialismos y, por lo tanto, que reproducen la violencia cultural y la opresión. (Carbajal Padilla, 2016, pp.65-66)

A través de un análisis del diagnóstico participativo, se buscó aprovechar los resúmenes del grupo de discusión para demostrar el valor de los ejes de la participación y la incorporación intencional de mis estudiantes para esta IAP.

2.4 La educación horizontal y convivencial

Esta investigación busca escuchar directamente a mis estudiantes, las y los adultos del Programa, para promover su participación en mejorar los métodos en que se llevan a cabo sus cursos, además de busca como analizar las relaciones verticales en el contexto educativo del Programa de Inglés para Profesionales, que demuestran la concentración del poder en una persona. La educación vertical, expresada en otras palabras, “se entiende que el otro es incompleto, hay que completarlo, parte de una posición inferior” (Blog de Educación Social de Nuevas Tecnologías, 2010). Como docentes, estamos acostumbradas y acostumbrados a pensar en nuestro rol como la única persona que es responsable de lo que nuestras y nuestros estudiantes deberían aprender en todos los aspectos. (Knowles, Holton, y Swanson, 2015). En esta manera, los procesos convivenciales que propongo a lo largo de este texto para el bien de mi práctica docente y el bienestar de mis estudiantes van en contra de la tradición de la verticalidad. Una relación vertical siempre pondrá distancia entre las personas.

Un ejemplo de una relación vertical en el contexto de esta investigación es entre mi rol de maestra y mis estudiantes al inicio del Programa. A pesar de haber construido juntos en cada semestre un ambiente de apoyo, acompañamiento y un espacio de confianza para dialogar y hacer preguntas, el curso en cada semestre ha sido diseñado y dirigido por mí,

cómo la maestra. En esta manera, seguía mi entrenamiento vertical de que las y los “instructores deberían transmitir contenido prescrito, controlar la manera en que las y los estudiantes lo reciben y lo usan y, luego, comprobar si lo han recibido.” (Knowles, Holton, y Swanson, 2015, p.246). La verticalidad no ha sido completamente rígida y estricta en este programa IPP porque yo demostraba una apertura a los ajustes de planes para las sesiones de clases a través de Zoom en el involucramiento de mis estudiantes en sus aportaciones de preguntas y comentarios. También mi flexibilidad en la toma de decisiones se ve reflejada en momentos específicos donde los estudiantes podían elegir como preferían llevar a cabo ciertas actividades.

A través de esta IAP y la autorreflexión, la importancia de la convivencia en nuestro grupo en el Programa se ha vuelto muy notable. Es la convivencia que empuja que las relaciones entre todas y todos los involucrados en los procesos de aprendizaje sean aún más horizontales que las descritas anteriormente.

La horizontal trata de verificar que todos somos capaces de pensar, y pensar con el otro, pero partiendo de la idea de igualdad, de que todos somos ya capaces de pensar antes incluso de ser verificado, y ver qué pasa desde esa premisa. (Blog de Educación Social de Nuevas Tecnologías, 2010)

La voz y voto de cada participante tiene que ser escuchado, valorado e incorporado de maneras adecuadas. Esas maneras adecuadas solamente se pueden lograr por incluir a las y los estudiantes del Programa de Inglés en una co-construcción de una metodología que mejor responde a sus necesidades lingüísticas y para sus contextos personales y laborales.

Con una visión más horizontal de los procesos de enseñanza y aprendizaje, seguí a lo largo de la IAP implementando actividades, pero con el rol de facilitador y guía experta, en este caso, del manejo del idioma. Mi rol reflejará una horizontalidad por desde el inicio de la planeación: antes de crear una actividad, las y los estudiantes de este Programa de Inglés para Profesionales serán invitados a compartir sus ideas acerca de la nueva unidad y tema. Tendrían el espacio y tiempo para dialogar acerca de las posibles ventajas, desventajas y aplicaciones para sus trabajos y vidas personales dentro de cada sesión de clase virtual.

Otras relaciones verticales en el contexto de este programa se pueden categorizar por temas internos del grupo como el conocimiento y manejo del inglés, la duración de cada estudiante en el programa, sus personalidades y comportamientos, más otros temas externos como sus contextos laborales: sus puestos y la perspectiva de cada departamento. Por ejemplo, entre los estudiantes, la persona que ha durado más tiempo en el grupo o que demuestre que sabe más puede ser visto como la persona más importante o a quien prestar atención. En el caso del conocimiento, ese rol cambia según el tema y semestre, pero ambos contextos son relaciones verticales por como limitan a los intercambios de los estudiantes a ser una interacción entre una persona que tiene el poder y los demás no. La verticalidad promueve el pensamiento que la mayoría no puedan aportar algo de importancia. Por el contrario, la participación convivencial establece un contexto en donde todos los estudiantes recuerden que pueden aportar algo: una perspectiva que ayuda a aclarar una duda, una manera de conectar el nuevo tema con uno previamente conocido, o un recurso para recordar o practicar el nuevo tema.

De igual manera, las relaciones verticales pueden ser establecidas de manera inconsciente a través de las interacciones interpersonales en situaciones dentro o fuera del entorno educativo. Por ejemplo, según la personalidad de un individuo, la manera de interactuar con ellos puede hacer más fácil el prestarles atención con más frecuencia que a otra persona. Adicionalmente, según su puesto o departamento, la jerarquía del contexto universitario influye en las interacciones entre maestra y estudiantes y entre estudiantes y estudiantes.

La práctica docente de esta intervención socioeducativa empezó a transformarse por la autorreflexión y el reconocimiento de que hay muchos aspectos de verticalidad que me han formado, además de que han influido los entornos educativos de dos maneras: en cómo interactúe con mis estudiantes y cómo mis estudiantes interactúan con sus compañeras y compañeros durante nuestras sesiones de video conferencias. La convivencia implica una transformación profunda en las maneras de llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje. Los cambios de perspectiva más impactantes en los roles de maestro y alumno han sido a través de la participación integral de los estudiantes en las sesiones de clase

cuando sus ideas y elecciones se tomaron en cuenta para informar como seguir. Por eso, la convivencia no puede ser una actividad para mejorar la colaboración entre estudiantes, sino es el método crucial para facilitar espacios de aprendizaje genuino y significativo para todas y todos los involucrados.

3. Marco contextual de la intervención socioeducativa

Esta sección busca compartir una descripción detallada del contexto, en su sentido más amplio, y hasta un nivel personal en donde se ha desarrollado esta intervención socioeducativa. Empieza con una narración de los aspectos más importantes desde el nivel institucional, seguido con detalles centrales para entender el contexto en que se formó el Programa de Inglés para Profesionales y la creación de su primer grupo. He trabajado Con este Grupo 1 desde el 2019 y con ellas y ellos trabajé durante la intervención socioeducativa. Después, se explica el manejo de los cursos desde los primeros años hasta el momento de la intervención con el fin de demostrar el proceso transformativo que se llevó a cabo antes y durante la investigación con el Grupo 1. Finalmente, esta sección se cierra con un resumen de los varios niveles de la convivencia que se lograron experimentar en los niveles administrativo, grupal y personal. Todos estos datos trabajan en conjunto para señalar la importancia de procesos convivenciales, con énfasis en la facilitación de espacios de participación, diálogo y toma de decisiones, en los ambientes educativos tanto presenciales cómo virtuales y en la práctica docente.

3.1 El contexto institucional, del Programa de Inglés para Profesionales y la andragogía

Esta investigación acción participativa se llevó a cabo en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) en la zona metropolitana del estado de Jalisco, México. El ITESO es la Universidad Jesuita de Guadalajara, y tiene un enfoque humanista, convivencial e impulsa la búsqueda de una mejora constante de y para su comunidad universitaria. Asimismo, la perspectiva institucional sobre el aprendizaje se entiende “como un proceso dinámico de construcción donde el estudiante tiene un papel protagónico, en términos de participación, acción, creación, reflexión y autonomía” (ITESO, 2005 p. 7). Fundamentado en el Modelo Educativo del ITESO, que busca formar personas con la capacidad de ser parte de contextos profesionales y sociales en donde puedan ser reflexivos, críticos y agentes de cambio (ITESO, 2005). Gracias a esta perspectiva, se ha establecido un

ambiente educativo donde se puede experimentar, colaborar y crear nuevas opciones para responder a las necesidades de la comunidad institucional.

Dentro de este contexto, nació el Programa de Inglés para Profesionales, desarrollado por el Departamento de Lenguas en colaboración con la Oficina de Personal, con el fin de responder a las solicitudes de cursos de inglés hecho por las empleadas y empleados del ITESO. Antes de la creación del Programa, existían dos rutas para las y los empleados que buscaban continuar con sus estudios del inglés. La ruta principal era inscribirse en los cursos ofrecidos al alumnado universitario, y la otra era buscar apoyos más específicos para una persona o algunas personas del Departamento de Lenguas como clases privadas o clubs de conversación. Por varios motivos, entre la incomodidad de estar en un grupo con estudiantes universitarios, dificultades de cumplir con la estructura específica de los cursos, etc., una porción de las y los empleados del ITESO buscaba la segunda ruta que les daba más oportunidades que respondían a sus solicitudes particulares. Estas opciones iniciales eran solicitudes separadas que provenían de distintos departamentos del ITESO sin intentar ofrecer un curso en donde más de un departamento se uniera.

El grupo inicial, Grupo 1, con que trabajé para esta IAP y con quienes he trabajado desde el inicio del Programa de Inglés para Profesionales, empezó de la misma manera que cualquier otro apoyo, por una solicitud para crear una clase privada para unas personas de un departamento. El plan de desarrollar una oferta para este grupo pequeño de personas seguía el proceso normal de crear un apoyo adecuado a sus necesidades como departamento hasta que, tanto la Oficina de Personal como el Departamento de Lenguas empezaron a recibir peticiones de varias personas de diferentes departamentos. En cuanto se vio que la mayoría tenían un promedio del nivel intermedio básico, la coordinación del Departamento de Lenguas tomó la decisión de formar un grupo con todas y todos los interesados para crear el curso que empezó el Programa de Inglés para Profesionales. Se decidió que este curso utilizaría un libro de texto que proporcionaba ejercicios de inglés desde un nivel básico como ser una oportunidad de retomar los estudios. Con el libro de texto como guía, las maestras de los dos grupos iniciales estarían a cargo de impartir el contenido para empezar a construir lo que pronto sería conocido como el Programa de Inglés para Profesionales. Además de

responder a las necesidades lingüísticas por la elección de un libro de texto, fue una decisión central el impartir las clases en español para la facilitación del entendimiento y adquisición del idioma.

Hoy en día, en 2024, hay cuatro grupos para distintos departamentos en este Programa. Mientras los demás grupos tienen estudiantes de uno o dos departamentos, el Grupo 1 se ha mantenido como el grupo más diverso por tener un rango de cinco a ocho departamentos representados por su alumnado de nueve a catorce personas. Esta diversidad de experiencias, edades y necesidades ofreció una oportunidad para crecer en mi práctica docente y en el ambiente grupal desde una perspectiva convivencial. Para entender mejor el contexto de esta intervención socioeducativa, es importante reconocer con más claridad la población participante del Grupo 1. (Véase Figuras 1 y 2).

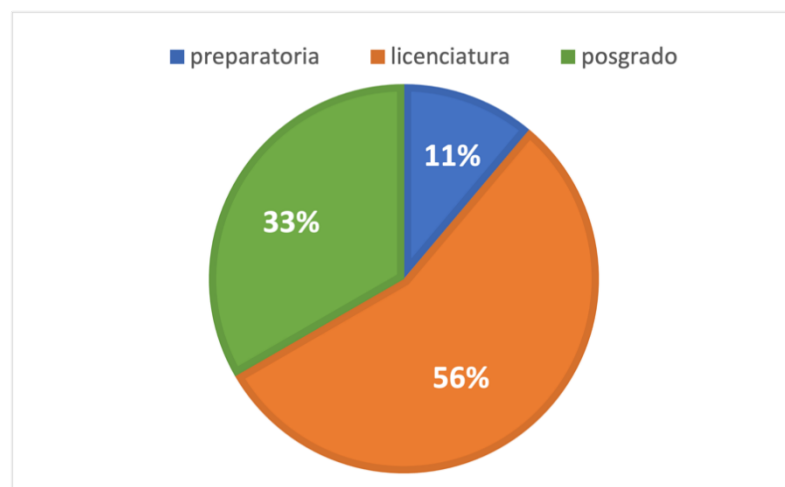


Figura 1- Nivel de educación del alumnado

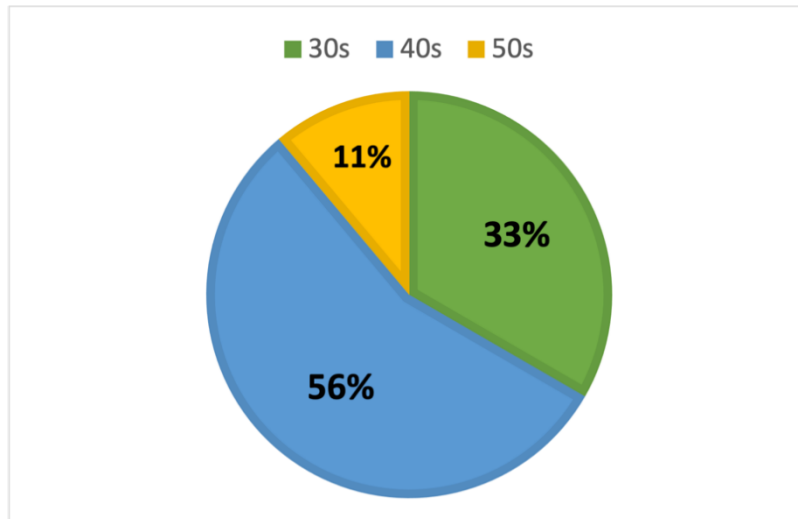


Figura 2-Rango de tiempo desde que estudiantes estudiaron inglés

Este grupo representó un rango de experiencias escolares desde la preparatoria hasta el nivel doctorado, con la mayoría con nivel licenciatura de educación. Además, es importante reconocer el rango de edades en el Grupo 1: entre treinta a cincuenta años. La importancia de reconocer la composición del grupo también viene desde el concepto de la educación para estudiantes adultos y adultas, que cómo ya mencionaba anteriormente se conoce como la andragogía. Knowles, Holton, y Swanson (2015) presentan un conjunto de principios que apoyan el trabajo con estudiantes adultos: 1) su necesidad para saber, 2) su autoconcepto, 3) sus experiencias previas, 4) su disposición y aptitud para aprender, 5) su orientación al aprendizaje y 6) su motivación para aprender.

Estos seis principios de la andragogía resaltan el contexto educativo particular de mis estudiantes durante esta IAP. Entender los procesos de enseñanza y aprendizaje para un segundo idioma a través de la andragogía implica reconocer los factores inherentes de la naturaleza de las y los adultos. Mis estudiantes llegaron al Programa de Inglés para Profesionales con muchas experiencias personales, profesionales y educativas, lo que contrasta con otros contextos educativos con estudiantes más jóvenes. Por lo tanto, cómo un grupo de adultas y adultos, me proporcionaban oportunidades de entender aquellas experiencias a través de sus formas de participar desde el inicio del Programa. Al interactuar con ellas y ellos durante cada sesión de clase, mis estudiantes demostraban cuáles eran sus

necesidades lingüísticas, cómo se percibían a sí mismos, además de cómo respondían a mi manejo del curso por las actividades que les proponía. Desde los primeros momentos de trabajar con Grupo 1, utilizaba las formas de ser de mis estudiantes adultas y adultos, construidas por sus previas experiencias, para guiar mi instrucción para saber cómo responder a sus necesidades lingüísticas y animarles mucho por haber empezado a estudiar de nuevo en un curso del inglés básico.

3.2 Nuestro contexto en la modalidad virtual

A raíz de los contextos de quienes forman parte del Grupo 1 del Programa de Inglés para Profesionales: del institucional, de la formación del Programa y la educación para las y los adultos, se puede entender con más claridad el contexto en el que se implementó esta intervención socioeducativa. Asimismo, esta sección busca señalar las características específicas en el formato y la logística del curso que han surgido por la modalidad virtual en que se ofrece. Para el Grupo 1 del Programa de Inglés para Profesionales, el ambiente virtual se ha mantenido para las sesiones de clases desde su segundo semestre en la primavera de 2020. El primer semestre de este Programa se llevó a cabo de manera presencial con catorce estudiantes en el campus de la universidad. Debido a la pandemia de Covid-19 en 2019, todas las actividades universitarias se trasladaron a la plataforma de Zoom, donde se implementaba el formato de sesiones de video conferencias síncronas para las clases. Al final del semestre de primavera 2021, las y los estudiantes aportaron a través de una encuesta de que en vez de regresar a la modalidad presencial, estaban dispuestos a continuar con el formato virtual para siguientes cursos. El alumnado citó la comodidad de poderse conectar desde su oficina o casa durante el horario establecido de la clase (de la comida de 3pm a 4:43pm) para estar presente.

Por el movimiento institucional a Zoom durante las primeras etapas de la pandemia, el cambio tan drástico implicó una curva de aprendizaje grande para algunos de los adultos estudiantes de Grupo 1. Para ellas y ellos, fue una de las primeras veces que tenían que interactuar con las funciones digitales básicas de una plataforma para video conferencias, como la habilidad de entrar a la video llamada, prender o silenciar sus micrófonos, o entrar y

salir de las salas pequeñas. Para todas y todos, fue una primera experiencia de tomar una clase en línea de manera síncrona.

Es importante señalar ese cambio forzado hacía la modalidad virtual para impartir las clases del Programa de Inglés para Profesionales para realmente entender los pasos que este Grupo 1 ha logrado a lo largo del semestre de la intervención, tanto como los logros alcanzados durante su estancia en el Programa. Gracias a la perseverancia de todas y todos los estudiantes de Grupo 1 durante los meses iniciales de ese cambio, además de su participación constante desde entonces, las funciones digitales que inicialmente implicaban momentos de interrupción en la clase, hoy en día son pasos casi automáticos que no distraen en las sesiones de clases por Zoom. Como otra manera de apoyarles, incorporé más frases sencillas en inglés sobre los aspectos necesarios para trabajar más eficientemente juntas y juntos en las videollamadas. El hábito que adopté de verbalizar muchos de los procesos necesarios en la modalidad virtual, agregó otra faceta a su aprendizaje de inglés. Por ejemplo, a lo largo del semestre de la intervención, las y los adultos estudiantes de Grupo 1 demostraban estos logros tecnológicos ya alcanzados porque la mayoría tenía sus cámaras prendidas durante cada sesión. Era más común que comentaran que cerraban su cámara por cuestiones de su propio entorno, no por falta de entender como prenderla. Para aportar algún comentario o duda, levantaban la mano con el botón de reacciones o en persona. Ocasionalmente hubo alguna dificultad con el uso del audio, pero era porque se les olvidaba que estaban en silencio y querían aportar en el momento. Podían fácilmente entrar o salir de las salas pequeñas para las actividades designadas. En el caso de algunas personas, podían compartir sus pantallas sin problemas.

3.3 El tiempo cumulativo de trabajar juntas y juntos cómo Grupo 1

Además de contar con el aspecto de clases síncronas por video llamada, otro factor central para entender el contexto de esta intervención socioeducativa es el tiempo cumulativo que hemos trabajado juntas y juntos. Durante estos primeros cuatro años de trabajar en este Programa de Inglés para Profesionales, ha sido un placer y un lujo ser la única maestra de este grupo y trabajar constantemente con la mayoría de ellas y ellos. Ha habido

altas y bajas de varios empleadas y empleados a este Grupo 1 durante este tiempo, pero existe un grupo pequeño de las personas que ha permanecido desde el primer semestre del Programa. Por otra parte, el conjunto de personas durante el periodo de la intervención ya habían trabajado juntas y juntos por casi un año. Por eso, como maestra, tengo una perspectiva única del desarrollo del Programa en sí y del progreso y desempeño de cada miembro que ha participado en cada semestre. Además, mi acompañamiento semestre tras semestre con este grupo ha permitido un ambiente agradable y seguro entre todas y todos que ha abonado al florecimiento de una confianza personal y una confianza en y con los demás. De esta manera, mi desarrollo se ha convertido en un crecimiento entre todas y todos. Este desarrollo personal se ha visto en el reconocimiento más específico de las capacidades y logros de cada estudiante. En otros contextos educativos, el acto de reconocer los avances de un estudiante o del grupo de estudiantes se alcanza a ver desde la vista de la maestra. Sin embargo, mi vivencia con el Grupo 1 se convirtió en una convivencial a pesar de la modalidad virtual. A través de promover una visión grupal que reconoce los propios avances individuales tanto como los avances del grupo, nuestro ambiente académico se ha beneficiado en maneras que facilitan los procesos convivenciales, específicamente en la aplicación de distintas formas de evaluaciones.

3.4 Las formas de llevar a cabo evaluaciones previo a la intervención socioeducativa

El ambiente de los cursos en el Programa de Inglés para Profesionales ha sido uno de proporcionar un espacio para la práctica del inglés básico desde el inicio. En los primeros años, la visión general era animar a las y los estudiantes en cada clase para que se estableciera una base firme en la confianza de sus propias habilidades y progreso. Es decir, fue una decisión consciente que yo, la actual maestra investigadora, y la coordinación del Departamento de Lenguas tomamos al respecto de no incluir ninguna evaluación formal. Tomamos en cuenta que este acto de regresar a tomar una clase de inglés iba a ser un gran paso que también implicaba enfrentar dudas e inquietudes personales para muchos de las y los empleados de la institución, y por eso, era de más importancia hacerles a las y los estudiantes adultos reconocer su progreso y sus logros individuales y como un grupo en su desarrollo del idioma.

Reconocimos que el rol principal de los miembros de este grupo era su rol profesional, así que además de no incluir evaluaciones formales en el Programa, tampoco se esperaba trabajo fuera de clase como tareas.

De esta manera, el Grupo 1 y yo trabajamos durante los primeros dos años del programa. El esfuerzo consistía en llegar a clase para hacer varias actividades dentro del salón de clases, practicar de manera individual y en grupos las habilidades centrales del aprendizaje de un idioma: leer, escuchar, escribir y hablar, mientras mi rol de maestra era instruir y animar. Debido a eso, el cierre del curso cada semestre consistía en entregarles a cada estudiante una constancia con comentarios generales de su desarrollo y agradecimientos personalizados. Fue hasta el segundo año del Programa que se veía viable desde mi perspectiva y la de la coordinación que podríamos diseñar algunas evaluaciones para empezar a medir de otra manera más concreta y formal los avances de las y los estudiantes del grupo. Entonces, en el semestre de primavera del 2022, diseñé, en conjunto con la maestra del Grupo 2 del Programa, un proyecto individual de habilidades orales y escritas para evaluar el uso del contenido gramatical y el uso de vocabulario de una de las unidades cubiertas en ese curso semestral. Inicialmente, diseñamos dos proyectos para que las y los estudiantes pudieran trabajar con dos evaluaciones que les ofrecían oportunidades de demostrar su manejo del inglés individualmente y también en grupos pequeños.

En el primer proyecto se solicitó a las y los estudiantes presentarse en un vídeo y texto en respuesta a una lista de preguntas que se enfocaban en su vida profesional. La meta fue darles una evaluación formal para que pusieran a prueba sus habilidades de expresión en un contexto laboral. Presentamos esta evaluación como un proceso obligatorio que tenía tres fases: una fase de trabajar en el borrador durante algunas sesiones de clase y una fase de entregar el borrador para recibir comentarios escritos que señalaban errores. La etapa final de grabar su presentación profesional en conjunto con subir el texto para recibir una calificación usando una rúbrica, lo cual también fue diseñada por la maestra del Grupo 2 y yo. Este proceso de implementar la primera evaluación para el Programa les daba a las y los estudiantes un contexto más estructurado con un enfoque profesional para poner en práctica

su inglés. La mayoría lograron cumplir con todos pasos fuera de nuestras sesiones de video llamadas, con algunas personas que solamente alcanzaron a subir la versión final.

Lo que rescaté como lo más importante desde mi perspectiva de maestra era que aplicar una evaluación y calificarla sí demostraba que el alumnado tenía la capacidad de ponerse a prueba sin depender completamente de comentarios animadores. Fue la primera vez que vi que demostraron su dedicación al Programa y el desarrollo del idioma en maneras de evaluaciones más formales, tradicionales y concretas. Las y los estudiantes del Grupo 1 me comentaban que a pesar de sentirse muy nerviosas y nerviosos, veían el valor de trabajar en este proyecto para comprobar lo que habían aprendido.

Otro aprendizaje que recibí de este proceso fue acerca del manejo de las rúbricas. Por ser una evaluación nueva para el Programa, la otra maestra del Grupo 2 y yo habíamos adaptado una rúbrica de otro programa para guiarnos en el momento de calificar. Sin embargo, dejamos la rúbrica en inglés y yo personalmente no dediqué tiempo a explicar los conceptos que la rúbrica incluía como parte de la presentación de las indicaciones del proyecto. Fue gracias a los comentarios de una estudiante que entendí lo poco que entendían del uso de la rúbrica. Me comentó cuando le entregué su calificación que, a pesar de estar satisfecha con su calificación, realmente no entendía cómo había sido evaluada, fuera de los comentarios en el borrador que señalaban en donde hacer unas correcciones. Mi aprendizaje final de esta primera evaluación fue acerca del tiempo requerido para este proyecto. Como anteriormente mencioné, el rol principal de las y los estudiantes es su encargo laboral, lo cual requiere que la mayoría de los avances del proyecto se tenían que lograr durante el horario de clase. Por eso, la primera fase del proyecto se extendió cuando yo veía lo complicado que era para las y los estudiantes encontrar tiempo para trabajar por su cuenta fuera de clase para elaborar sus ideas, leer mis comentarios del borrador e, incluso, de hacer correcciones para la versión final. Así que, di más prioridad a modificar fechas de entregas para que todas y todos pudieran tener más tiempo para trabajar en el borrador y la grabación del vídeo, que implicaba que dejamos a un lado el segundo proyecto que tenía el aspecto de demostrar sus habilidades orales en grupos pequeños. Al tomar esa decisión como maestra, no la mencioné a mi grupo porque estábamos cerrando el semestre. Sabía que había elegido bien para

ofrecerles a mis estudiantes más tiempo para lograr trabajar bien en este primer proyecto, y consideraba que el segundo proyecto diseñado sería una opción posible para el siguiente curso semestral.

Entonces, cuando llegó el siguiente semestre en el otoño del 2022, la maestra del Grupo 2 y yo decidimos diseñar un nuevo proyecto enfocado más en el contenido actual, en vez del segundo proyecto que no se lograba implementar. Así, en vez de un repaso, las y los estudiantes tuvieran un nuevo proyecto individual que se enfocara más en sus habilidades de escritura. De nuevo, fue un proceso obligatorio con las fases de un borrador, comentarios para correcciones de la maestra y una entrega final para ser calificada. Usando los aprendizajes del semestre anterior, implementé algunos cambios en el uso de las rúbricas y mis expectativas del manejo del tiempo para mejorar el proceso en general de esta segunda evaluación para el Grupo 1 del Programa de Inglés para Profesionales. Aunque fue una evaluación diferente, se notó que el grupo respondía con más seguridad al formato en sí y las indicaciones específicas. Las rúbricas también eran más entendidas por las y los estudiantes, en gran parte porque estaban escritas en español. Además, escribí las indicaciones con dos propósitos: para que tuviera ejemplos más claros para un uso más específico del contenido y para que claramente conectaran con las rúbricas que utilizaría para evaluar a mis estudiantes. Estas modificaciones me ayudaron a decidir usar la rúbrica para el proceso de dar comentarios al borrador de cada estudiante. Para seguir aprovechando los aprendizajes de la experiencia del semestre previo con el Grupo 1 en su primera evaluación, también modifiqué el calendario de fechas propuestas para las entregas. Estos dos ajustes eran resultados de haber aprendido de las reacciones y comentarios de mis estudiantes, unos cambios que coinciden con el primer semestre de mi maestría. En este punto, yo como la maestra investigadora estaba apenas llegando a conocer los procesos convivenciales, y seguía muy enfocada en trabajar con el Grupo 1 en las maneras que ya había desarrollado con ellas y ellos para nuestro curso virtual.

Fue durante el siguiente semestre de primavera 2023 que el entorno educativo del Grupo 1 fue impactado con más experimentación en los procesos convivenciales, en particular, la facilitación de espacios de diálogos y la toma de decisiones. Hasta este punto,

todavía no se me quedaba claro que el tema de la toma de decisiones iba a conectar con la manera de hacer las evaluaciones. En este punto de mi vivencia de la maestría y con el Grupo 1, solamente había experimentado muy poco que tan impactante era crear espacios en donde yo invitaba a mis estudiantes adultos a dialogar conmigo y entre ellas y ellos mismos acerca del manejo del Programa en nuestro curso virtual. Por eso, uno de los aspectos claves de este semestre previo a la intervención socioeducativo con el Grupo 1 fue caracterizado por la falta de una evaluación formal. Fue durante esta primavera de 2023 que yo cambié el enfoque del curso desde seguir el libro de texto con sus contenidos propuestos hacía la experimentación que buscaba responder a las necesidades de cada estudiante en el Grupo 1. A lo largo de este semestre de implementar cambios para el bien de la participación de todas y todos de una manera más horizontal, el diseño de un proyecto nuevo me parecía menos importante.

Decidí usar mi conocimiento limitado de los contextos laborales diversos de mis estudiantes para impulsar la apertura en mi práctica docente con el fin de invitar más aportaciones de las necesidades percibidas, comentarios acerca del contenido propuesto por el libro y como conectar las actividades a las vidas personales y profesionales de mis estudiantes.

Debido a este cambio, el semestre de primavera 2023 se convirtió en un experimento de la toma de decisiones entre todas y todos, con un ejercicio propio de aprender cómo reaccionar a las peticiones de las y los estudiantes de Grupo 1 en maneras que, a través de mi experiencia como maestra de inglés, podríamos lograr a responder a sus necesidades.

Así que, en vez de que yo siempre eligiera las actividades de cada unidad según los temas que veía de más utilidad para el grupo en general, empecé el semestre presentando una lista de los temas de vocabulario, la gramática, los propósitos de las actividades de lectura, escritura y audios para que las y los estudiantes pudieran saber de qué se trataba la unidad y como veían el contenido en relación con sus contextos laborales. Después de la presentación, hubo un espacio para votar individualmente por medio de una encuesta, seguido por un espacio en nuestra video llamada para compartir ideas y opiniones entre todas y todos.

(Véase Anexo 5: Encuesta de *Mentimeter*: Primavera 2023 *Class Format* ¿Para ti, es útil...?)

Durante varios momentos del semestre, y especialmente en una encuesta al final del semestre, las y los estudiantes tuvieron la oportunidad de reflexionar acerca de cómo vivieron el cambio de ritmo de este semestre. Desde mi perspectiva como maestra, fue un cambio benéfico para todas y todos porque pudimos darnos cuenta de cómo ciertos temas eran muy útiles para cada departamento representado. De la misma manera, era más fácil de aprovechar una variedad de maneras de abordar la información para que respondiera a las necesidades de sus cargos laborales y sus intereses personales y profesionales. En cada oportunidad que les ofrecía a mis estudiantes para dialogar y tomar decisiones, yo estaba aprendiendo con más claridad quienes eran las personas con quien había y *estaba* trabajando. Sin duda, este semestre me dejó claro el valor inmenso de a las personas como individuos, como grupo y, más que nada, como agentes principales de sus procesos de aprendizaje significativo. Era en este proceso de desarrollar nuestra perspectiva de las posibilidades que nos ofrecen los procesos convivenciales, que yo estaba desarrollando, de manera consciente e inconsciente los inicios de mi intervención socioeducativa.

Como un proceso final para ese semestre previo a la intervención, diseñé un plan potencial para llevar a cabo como intervención el siguiente semestre. Este plan era para una creación y exposición de los logros lingüísticos de las y los estudiantes a través de un laboratorio colaborativo, la exposición de los resultados de ese laboratorio, además de oportunidades de reflexión de manera individual y grupal. Fue mi intención con este diseño el proporcionar un semestre con oportunidades que tenían aspectos estructurados, creativos y convivenciales para que el Grupo 1 pudiera lograr un proceso de evaluación distinta y dinámica.

Con los experiencias y planes acumulados desde los últimos dos semestres con enfoque convivenciales, además de los cuatro años en total de trabajo con el Grupo 1 del Programa de Inglés para Profesionales, entré al semestre de otoño 2023 de la intervención. Noté con claridad que llegamos al semestre de la intervención gracias a todas las experiencias previas. Con las y los adultos estudiantes, llevamos un ritmo más lento que en otros programas, especialmente por cuestiones de la modalidad virtual y sus cargos laborales. Sin

embargo, veo mucho valor en haber intentado llevar a cabo las evaluaciones por mi cuenta con otra maestra y, poco a poco, identificar la necesidad de ampliar la toma de decisiones para incluir a las y los profesionales que están tomando estos cursos y para quienes estamos construyendo el Programa. Este Programa existe gracias a su participación e interés, así que ha sido un cambio necesario y muy benéfico el incluirles en el proceso de determinar las evaluaciones formales.

3.5 Los procesos convivenciales en el desarrollo de la intervención socioeducativa

Un cambio notable para el semestre de la intervención fue que empecé con las asesorías mandatorias de la maestría para el manejo de mi tesis y esta intervención socioeducativa. Al entrar en diálogo con mi asesora, rápidamente se volvió claro que a mi diseño de las actividades para la intervención le faltaba un aspecto central: la participación de las y los mismos estudiantes en la toma de decisiones. Con una aportación tan sencilla de mi asesora en la que me dijo, “me pregunto, ¿en dónde está los procesos convivenciales en el diseño de esta propuesta?” Esa perspectiva hizo que me diera cuenta de que había caído en la tentación de regresar a procesos verticales no horizontales. Había dejado de lado a las mismas personas que acababan de mostrarme la importancia de incluirles de manera constante.

Esto implicaba que el plan que había diseñado el semestre previo no iba a ser viable. Aun con esta toma de consciencia, no fue inmediatamente obvio como hacer esta intervención más convivencial. Lo que sí sabía era que es importante diseñar algo para que las y los estudiantes pudieran demostrar su inglés en maneras creativas y colaborativas. Por eso, empecé con la decisión de mantener la práctica del semestre pasado de dialogar juntas y juntos. Esta práctica nos dejó entender con más claridad las perspectivas que teníamos acerca de los temas propuestos por el libro de texto con el fin de ver que tan útiles serían para cada estudiante y el grupo como una unidad. Durante varias semanas luché contra mis tendencias aprendidas de diseñar un conjunto de actividades por mi cuenta para ofrecer a mis estudiantes para que comprobáramos la eficacia de la convivencia en nuestro entorno

educativo. A lo largo del semestre, yo implementaba las modificaciones pequeñas que había aprendido en los semestres previos: abrir más espacios para el diálogo entre todas y todos los estudiantes para ver la viabilidad de opciones, mostrar una disposición más obvia a escuchar sus opiniones y sugerencias de las actividades y necesidades lingüísticas y entrar en conversación desde mi punto de vista como maestra, además de verbalizar más las interacciones entre todas y todos para que, pese a la modalidad virtual, se pudiera apreciar como grupo las reacciones no verbales de apoyo y gusto entre compañeras y compañeros que yo veía, pero quizás la mayoría no. Todos estos ajustes pequeños yo los veía como reacciones conscientes a como estaban procesando mis propios aprendizajes de los procesos convivenciales, además de aspectos esenciales para el manejo del curso para llevarnos a descubrir juntas y juntos como íbamos a llevar a cabo una intervención convivencial.

De tal manera, al seguir implementando esos procesos convivenciales pequeños, llegué a entender que la idea que yo tenía de intentar una evaluación colaborativa solamente iba a ser de utilidad si incorporaba a mis estudiantes desde el momento de preguntarles si una evaluación realmente fuera útil para cerrar el semestre, y entonces, ¿cómo podría ser el formato de tal evaluación? Mi asesora me animaba a ver que el tiempo invertido para dialogar acerca de sus perspectivas y las opciones viables como un uso valorable del tiempo porque confirmaba todos los pasos individuales de la toma de decisiones, mi disposición a escucharles para entrar en conversación con el fin de seguir construyendo un Programa que respondiera a sus necesidades como adultos estudiantes. Desde esta transformación de perspectiva mía, empezamos con una encuesta individual que diseñé para que cada quien pudiera reflexionar por su cuenta sobre la importancia de tener una evaluación este semestre y cómo la imaginaban. Unas preguntas claves en esta encuesta eran: ¿Qué es lo que necesitas de este programa de inglés para sentirte exitos@? Y ¿Qué tipo de evaluación crees que podría ayudarte para seguir desarrollando tus habilidades en inglés este semestre? Ambas preguntas tenían opciones propuestas para la claridad de ideas, con la opción de contestar otras preguntas en sus propias palabras.

Después de contestar por su cuenta cada estudiante, usamos varias sesiones de nuestras clases virtuales para compartir nuestras perspectivas sobre una evaluación y sus

posibles formatos. Fue muy grato facilitar esta conversación porque fue otro momento clave que confirmaba la necesidad de dejar que las y los adultos estudiantes tengan agencia en su aprendizaje para que resulte significativo. Desde el diálogo entre todas y todos, algunas personas aportaron que no querían una evaluación, mientras la mayoría sí quería alguna forma de evaluación breve. Entre todas y todos, aportaron cuatro estilos de evaluaciones posibles. Limitamos las opciones a dos para respetar el poco tiempo que nos quedaba en el semestre, y las dos que elegimos eran una evaluación individual de habilidades orales y una evaluación a través de jugar un Kahoot, un juego dinámico, en línea, de manera individual. La primera, la eligieron por dos razones: 1) la opción de retroalimentación hecha por todas y todos los compañeros, además de la maestra y 2) el formato de responder a preguntas en el momento con gramática del semestre, pero sin la oportunidad de crear o memorizar respuestas antes. La segunda opción del juego fue elegida por los enfoques de la rapidez y precisión individual al leer, entender y elegir la respuesta correcta implementando el uso correcto de gramática y/o vocabulario, además de ser una opción que se podía hacer fácilmente fuera del horario de la clase.

En el proceso de dialogar juntas y juntos acerca de estas opciones de la evaluación, dos aspectos me llamaron la atención. El primero era que yo había desarrollado mis habilidades de escuchar activamente para luego aportar mi perspectiva de maestra mejor de lo que entendía hasta ese punto. Logré escucharles con calma sin presionarme para pensar en que iba a compartirles como respuesta. Con este logro, vi que este proceso convivencial me permitía que participaran mis estudiantes de manera muy auténtica y yo podía responder en una manera que les ofrecía una oportunidad de aclarar su aportación, además de entender la logística viable que veía para llevar a cabo ese estilo de la evaluación. El segundo resultado de confiar en la implementación constante de los procesos convivenciales era que las opciones que aportaron eran más creativas de algunas opciones que yo hubiera ofrecido. Fue un aprendizaje impactante para mí porque entre todas y todos, tomaron aspectos de las actividades de clases y los combinaban con sus necesidades percibidas.

Cerramos los momentos de diálogo acordando que los dos estilos de evaluaciones eran opcionales, con el fin de respetar las aportaciones y necesidades de cada estudiante. Sin

embargo, en las semanas antes de la aplicación de las evaluaciones, todas y todos los estudiantes participarían en las actividades que servirían de repaso para las evaluaciones, además de que cada estudiante formaría parte del equipo de retroalimentación para las personas que eligieran hacer la evaluación de habilidades orales.

3.6 Los niveles de la convivencia en el diseño de la intervención socioeducativa

Durante del semestre de la intervención socioeducativa, es importante resaltar que su contexto contenía elementos que reforzaban el ambiente participativo. Además de proporcionar un contexto en el que las y los estudiantes podían dialogar acerca de las opciones posibles para una evaluación, fomentar su autonomía y practicar la toma de decisiones reconociendo el valor de su voz en estos procesos convivenciales. De igual importancia, es notar que la intervención que yo llevé a cabo se logró hacer en tres distintos niveles: de manera administrativa, con la coordinadora del Programa y mi asesora de tesis; de manera grupal, entre todas y todos los estudiantes y yo en el grupo de Profesionales, además con las otras maestras del Programa de Inglés para Profesionales y conmigo misma en mi práctica docente. Estos procesos convivenciales nacieron gracias a algunas prácticas y rutinas establecidas en la maestría para mantener una buena organización y flujo, pero florecieron naturalmente durante la duración de ese semestre en que implementé la intervención, gracias a la naturaleza de la misma convivencia. Los procesos de acompañamiento, reflexión y las acciones del compartir las dudas y perspectivas para construir en conjunto hicieron visible los beneficios de la convivencia escolar en mis distintos contextos escolares. Así vi que estos procesos convivenciales favorecieron la horizontalidad, y los incorporé en mi práctica docente para ser la base para mis objetivos específicos para la intervención, además de la visión general para guiarme y a mis estudiantes en el proceso de construir en conjunto.

La convivencia que he buscado entender y promover durante esta maestría se encuentra en los procesos convivenciales que buscan el bien del otro y que permiten que cada participante se integre de una manera que les deje ser auténticas y auténticos. Gracias

a eso, este proceso de trabajar junto con los demás como actores principales es una transformación de perspectiva y hábitos que también impulsa más convivencia. Entre más procesos convivenciales una persona experimente, más se les busca replicar, lo cual ocurrió en mi vivencia del semestre de la intervención para el Grupo 1 del Programa de Inglés para Profesionales. Había pensado que el enfoque de la convivencia iba a estar en cómo facilite oportunidades para convivir entre todas y todos del Grupo 1 en nuestro entorno educativo de Zoom. Sin embargo, de la convivencia nace más convivencia, así que es un testimonio a los beneficios de la convivencia que esta intervención ha tenido éxito en el desarrollo más profundo de los lazos entre todos los miembros. Como dice Proverbios 27:16 “El hierro se aguza con hierro; la persona, en contacto con su prójimo.” De esta manera, cada uno de los tres niveles de llevar a cabo la intervención recibieron beneficios de trabajar en conjunto con los demás.

El primer nivel de los procesos convivenciales que se puede destacar que me permitía vivir la experiencia de procesos convivenciales y, entonces, replicar la convivencia con el grupo que iba a trabajar, fue al nivel administrativo. Por ser una intervención que involucraba mi trabajo con el Programa de Inglés para Profesionales, yo había empezado al inicio de la maestría a dialogar con más frecuencia con la coordinadora del Programa para compartirle mis propuestas. Fue muy grato poder dialogar más con ella porque ampliaba la perspectiva de las dos acerca de los contextos, retos y posibilidades para la trayectoria del Programa. Ese diálogo más constante creó el espacio para buscar oportunidades de juntarnos la coordinadora y yo con las otras personas involucradas al nivel administrativo. Así las juntas impulsadas por la indagación de mi investigación resultaron en buenos momentos de convivio entre las demás maestras del Programa, además de que contribuyeron a unos diálogos importantes entre el Departamento de Lenguas y la Oficina de Personal que también se encarga del Programa. La maestría me ha recordado lo importante que es trabajar con una red de apoyo, porque entre más oportunidad de comunicación y convivio nos dimos, más se notaba que logramos identificar asuntos problemáticos y reflexionar acerca de posibles caminos, proyectos y colaboraciones futuras para el Programa.

Estos pequeños cambios para hacer más conexiones con las y los miembros de la administración contrastan con la etapa del Programa antes de que yo empezara esta maestría porque se caracterizaba por una junta ocasional con la coordinación, lo cual solía ser una decisión autónoma de cada maestra. Era un ambiente educativo que se dedicaba principalmente al cargo enfocado en el grupo de estudiantes que nos tocaba cada maestra, y por eso, nos acostumbramos a tomar todas las decisiones por nuestra cuenta, sin buscar muchas oportunidades de trabajar juntas o juntarnos con regularidad. Otra variable que ayudó a fomentar esa manera individualizada de trabajar fue la pandemia de Covid-19. Recién se había empezado los primeros dos grupos del Programa cuando la institución tomó la decisión de cerrar el campus y mandar todas las actividades a la modalidad virtual.

Debido a ese entorno individualizado, esta maestría ha proporcionado una transformación de perspectiva en mí como persona y maestra de cómo se puede llevar a cabo este Programa, empezando desde una visión administrativa. La libertad que teníamos cada maestra en los primeros años para llevar a cabo nuestros cursos semestre tras semestre fue un resultado de una combinación de la perspectiva generosa de la coordinación, el respeto y confianza que ya se tenía entre las maestras y coordinación, además del asilamiento de la pandemia. Significaba que antes, las interacciones entre coordinación y maestras eran limitadas a un par de veces a lo largo de los tres años iniciales para diseñar las evaluaciones. La vista convivencial me ha proporcionado la oportunidad de facilitar más momentos de convivencia entre todas para que este semestre nos juntáramos con el propósito de convivir y compartir experiencias, que también permitió que habláramos de diferentes posibilidades para colaborar con nuestros grupos en el siguiente periodo escolar.

Como manera simultánea, la intervención de este semestre ha recibido beneficios del proceso de diseñarla con más claridad acompañada por mi asesora de la tesis. La rutina de juntarnos cada semana para dialogar y pensar juntas fue un proceso convivencial invaluable. Esta práctica me demostró que el trabajo convivencial no tiene que ser algo muy elaborado para resultar en un aprendizaje significativo. Mi asesora me acompañó durante cada sesión a través de una escucha activa, la aportación de preguntas genuinas y profundas para guiar mi reflexión y acción y, con una apertura tierna, facilitó un espacio de indagación, para que

conmigo, pudiéramos entender las posibilidades que nos ofrecía este proceso de llevar a cabo una intervención. La oportunidad y espacio de pensar, dialogar, desarrollar y construir en conjunto, se ha vuelto un factor tan deseable, hasta el punto de que me parezca esencial como una parte de la metodología de llevar a cabo una práctica docente. Deseo que cada persona tuviera la oportunidad de colaborar con una asesora o colega, tanto como las oportunidades colaborativas con el alumnado que los procesos convivenciales nos han facilitado en mi grupo de Profesionales.

El segundo nivel convivencial de la intervención que se llevó a cabo fue el trabajo en grupo con mis estudiantes del Grupo 1 del Programa de Inglés para Profesionales. Este ambiente fue el enfoque principal de mi semestre para la intervención, y varios procesos convivenciales que pude implementar fueron gracias a una replicación de la convivencia que había experimentado yo a niveles administrativos. Algunos de esos procesos convivenciales eran enfocados a través de la facilitación de oportunidades para la toma de decisiones por encuestas y diálogos, la implementación de espacios para interactuar juntas y juntos durante nuestras sesiones de Zoom y la apertura propia para que yo me permitieran interactuar más genuinamente con ellas y ellos. Mientras que estaba preparándome para implementar cambios y ver los resultados de aquella implementación intencional de la convivencia, me sorprendían varios momentos de los resultados de estos procesos convivenciales. En mi interacción con las y los estudiantes de Grupo 1, noté que yo estaba más dispuesta a compartir más experiencias personales. Esto creó el espacio para que varias personas durante el semestre agregaran más detalles personales en sus respuestas en inglés, además que permitió intercambios en español e inglés entre las y los compañeros que no eran pedidos específicamente por mí, su maestra. Estos intercambios eran comentarios de ánimo, de broma y, a veces, de preguntas genuinas que facilitaba más espacios para el desarrollo de sus ideas en inglés o que hacían más conexiones entre sus vidas personales y profesionales.

Por experimentar el acompañamiento al nivel administrativo, luego proveer momentos para la convivencia con el Grupo 1, mi vivencia durante esta etapa resultó en una transformación de mi perspectiva como docente y como persona durante la intervención. Así que, esta tercera parte resalta los aspectos convivenciales que se llevaron a cabo conmigo

misma. Constantemente pude reconocer que los cambios que hacía a propósito en mi manejo de las sesiones de clase para el Grupo 1 hicieron que, de manera inconsciente, también cambiara mi manera de reaccionar a ciertas situaciones. Por ejemplo, aprendí que al ofrecerles a mis estudiantes adultos las oportunidades de dialogar acerca de la utilidad de un contenido propuesto por el libro me daba la claridad de como seguir con la planeación de clases. Me libraba de la sensación de que yo tenía que hacer todo, o más bien, me enseñaba que todo en el curso no depende de mí. Entre todas y todos podíamos tomar las decisiones acerca del contenido para construir en conjunto un curso que realmente respondía a las necesidades diversas del grupo. En vez de suponer la utilidad de un contenido y hacer ajustes después de su implementación, según las reacciones del alumnado, este proceso convivencial incluye de manera genuina y benéfica a las mismas personas para quien este Programa fue creado.

Otro aspecto de mi transformación fue la confirmación de que el encuentro con ternura y cuidado ha abierto las opciones para trabajar bien con los demás. Con este reajuste en mi perspectiva de cómo llevar a cabo un curso, durante el semestre de la intervención, intentaba realmente escuchar la intención detrás de las palabras y expresiones de las personas con que hablo. Esta práctica ha tenido dos beneficios porque me ayuda a ver las posibilidades que la escucha con atención y ternura puede aportar, además de entender más mis propias tendencias. Este reto, tanto en lo personal como lo profesional, me ha mostrado que poner en práctica y el silencio demuestra a la otra persona que lo que me quieren decir sí es importante y podemos tomar el tiempo para dialogar. En contraste con mi práctica docente anterior, la escucha activa me enseñó que no es necesario hacer múltiples cosas a la vez. No tengo que estar preparando mi respuesta mientras intento escuchar a la otra persona. Lo importante es ese momento de conversación con él o ella. Así que, al modificar mi manera de entender cómo podría ser las interacciones de una docente que demuestra cuidado y ternura, me reconozco, les reconozco con más claridad a mis estudiantes, les dejo reconocermé a mí y nos reconocemos mutuamente.

En este proceso de co-construir e implementar la intervención de este semestre, otro aprendizaje convivencial que me impactó fue acerca de la importancia de la autorreflexión.

En particular, los estilos de “reflection-in-action” (en acción) y “reflection-on-action” (acerca de la acción), términos desarrollados por Farrell (2018), me permitían reconocermé como docente en los aspectos de facilitación de procesos convivenciales y con el cuidado tierno mencionado anteriormente. La autorreflexión en su primer paso del “in-action” es el

pensamiento consciente que se usa mientras estamos llevando a cabo en un trabajo para hacerlo de una manera más eficaz, un pensar en el momento, una construcción de lo que se llama conocer en acción. El posterior [on-action, (acerca de la acción)] se refiere a cuando miramos hacia atrás acerca de lo que hemos hecho con el objetivo de descubrir como nuestro conocer en acción puede haber contribuido a un resultado inesperado. (Ruiz Guerrero, 2021, p. 68)

Este proceso dual es constante, personal, y que también considero fundamental para la promoción de procesos convivenciales. Esta práctica reflexiva de en acción y acerca de la acción hace posible que los docentes puedan tomar decisiones más informadas sobre su enseñanza, y, como resultado, sus estudiantes reciben las mejores oportunidades posibles para alcanzar el éxito en su aprendizaje. (Farrell, 2018). Es decir, reflexionar en acción es el proceso de hacer apuntes breves durante los momentos en el salón de intercambios, reacciones, la toma de decisiones, etc. En esta manera, la intención es captar los aspectos que nos llaman la atención en el momento, pero sobre cuales no siempre tenemos tiempo para reflexionar con profundidad. Reflexionar acerca de la acción es el acto de revisar detenidamente los apuntes de la reflexión en acción en los momentos después de que termine la sesión de clase. De esta manera, la docente se da a sí misma el espacio para recordar lo que pasó durante la clase y permite un análisis de sus tendencias, además de la oportunidad de cuestionarse y reconocer logros personales o grupales.

Gracias a la práctica de hacermé notar en el momento algunos aspectos de mi práctica docente, además de tomar el tiempo de reflexionar después de haber terminado una clase con el Grupo 1, lograba entender más quien era como docente, cómo tomaba decisiones y cómo quería hacer cambios en mi docencia y maneras de interactuar con mis estudiantes.

Cierro esta sección señalando que el contexto para esta intervención socioeducativa con el Grupo 1 del Programa de Inglés para Profesionales es caracterizado por ser un entorno educativo que desde su inicio ha buscado responder a las necesidades de las y los empleados que forman parte del cuerpo estudiantil. A través de las descripciones de los contextos académicos, he intentado presentar un retrato de los aspectos que formaron y siguen formando el Programa, las personas involucradas y la importancia de los pasos que me llevaron a ver con más claridad los beneficios de los procesos convivenciales. La implementación de la intervención sirvió para enseñarme que la convivencia sin duda tiene un lugar central en el corazón de la educación para permitir aprendizajes significativos. Sin ella, el encuentro personal entre todas las personas involucradas en los procesos académicos se deja a un lado, reduciendo el aprendizaje a una transacción controlada completamente por el docente. Es decir, la verticalidad de la práctica docente tradicional palidece en comparación ante la riqueza de la horizontalidad.

En la siguiente sección, presento una narración más detallada de los pasos para el trabajo previo a la intervención socioeducativa: el diseño y manejo del diagnóstico participativo, sus resultados y la creación-implementación de la intervención para poner a prueba los procesos convivenciales para esta investigación acción participativa.

4. Metodología

4.1 Diseño, implementación y resultados del diagnóstico participativo con su validación

El diagnóstico participativo fue mi primer intento para averiguar cómo la convivencia y los procesos convivenciales podrían beneficiar mi práctica docente con mis estudiantes del Programa de Inglés para Profesionales, un paso previo al diseño de la intervención socioeducativa. Este trabajo llevé a cabo un año antes del diseño de mi intervención con el fin de empezar a implementar mis aprendizajes iniciales con la convivencia escolar en mi contexto. Además, el propósito del diagnóstico participativo fue para recolectar datos y evidencias para apoyar con el diseño eventual de la intervención socioeducativa.

Como parte del trabajo para la materia Investigación, Desarrollo e Innovación I (IDI-I), en el otoño del 2022, elegí el formato de un grupo de discusión para facilitar un espacio en donde todas y todos los estudiantes pudieran compartir libremente sus opiniones en un contexto comunal. Además, creé una encuesta breve con preguntas cerradas y abiertas para las y los jefes de los departamentos representados por las y los estudiantes participantes (Véase Anexo 2: Diagnóstico participativo O2022: Encuesta y resultados - jefes de departamentos representados) con el fin de entender más la perspectiva y beneficios del Programa desde la perspectiva del nivel departamental. El formato de una encuesta breve ofrecía un contacto inicial y específico, considerando la falta de contacto personal con las y los jefes, además del tiempo limitado que suelen tener.

Mi enfoque principal era el grupo de discusión con mis estudiantes. Diseñé las preguntas sobre tres categorías: como ellas y ellos se sentían sobre el Programa de Inglés para Profesionales, sus opiniones sobre las conexiones entre sus trabajos con los proyectos y actividades que ofrecía el Programa y la utilidad del libro del texto y su contenido (Véase Anexo 3: Diagnóstico participativo O2022: primer grupo de discusión con mis estudiantes) Esperaba que las ocho preguntas guiaran las aportaciones grupales para permitir que el alumnado compartiera sus opiniones sobre la utilidad del Programa, además de confirmar mi perspectiva de la falta de utilidad del libro de texto que estábamos utilizando con sus diversos

contextos laborales. Además, esperaba que dedicar tiempo a pedirles sus opiniones no fuera visto como un gasto innecesario de nuestro tiempo en clase.

Esta parte principal del diagnóstico participativo la llevé a cabo al final del semestre en tres sesiones de nuestras clases por video llamadas, con el total de tiempo sumando setenta minutos. Los resultados de este diagnóstico participativo nos permitían como un grupo experimentar nuevas posibilidades para mi práctica docente en términos de cómo se puede llevar a cabo un curso. Uno de mis aprendizajes claves en este proceso fue que mi hipótesis inicial sobre el libro era incorrecta. Según mi perspectiva, a este Programa le faltaban contenidos que respondieran a las necesidades de la diversidad de contextos laborales de mis estudiantes. Por eso, imaginaba que el grupo de discusión con mis estudiantes iba a revelar más detalles específicos desde su perspectiva sobre los temas y enfoques necesarios o en cuales contextos les hacía falta más habilidades para expresarse en inglés. Sin embargo, mis estudiantes no se enfocaban en las faltas de conexión del contenido del libro con sus trabajos, sino en todas las maneras que el Programa de Inglés les ha apoyado a desarrollar sus habilidades en inglés en sus vidas cotidianas. Fue notablemente sorprendente oír los comentarios apasionados a favor del libro y del manejo hasta ahora de su contenido. Con esta nueva experiencia, me enfrentaba a una decisión: quedarme con mi perspectiva original que el libro no les apoyaba en su desarrollo del inglés según mi criterio de maestra o confiar en sus aportaciones y permitirles guiar mi toma de decisiones y metodología.

Además, este proceso del grupo de discusión nos demostró los beneficios de los procesos convivenciales que intencionalmente incorporan a las y los estudiantes. En este diagnóstico participativo, mis estudiantes me demostraron que estaban muy dispuestos a dialogar sobre el manejo del curso, y yo podía entender el Programa más desde su punto de vista. Por eso, al adoptar la perspectiva de mis estudiantes, logré aprovechar esta experiencia como uno de los pasos iniciales en la transformación de mi práctica docente hacia una que incorpore procesos convivenciales. Desde ese momento, empecé a reevaluar mis tendencias para diseñar las clases para mis estudiantes desde una perspectiva convivencial. Reconozco que mi confianza en mí misma y mis estudiantes creció. En vez de dudar de usar nuestro

tiempo para involucrar o no a mis estudiantes en la toma de decisiones, vi que sí es un uso valioso de nuestro tiempo dialogar juntas y juntos.

El diagnóstico participativo del otoño 2022 cerró con los resultados de la encuesta que mandé a las y los jefes de los departamentos representados. De nuevo, los resultados me ayudaron a implementar otro cambio en mi práctica docente para crear las bases de lo que llegaría a ser la intervención socioeducativa el siguiente año. Las respuestas específicas de las y los jefes ofrecieron solamente tres enfoques para el contenido del Programa. Señalaron que el propósito de este Programa es que las y los profesionales incrementen su nivel de inglés a través de la habilidad de tener conversaciones formales y breves en eventos, formatos de correos profesionales e indicaciones para caminar por el campus. Además, aportaron que unas personas aún no observaban beneficios directos en su departamento, otras veían mayor comprensión y mejora en sus empleadas y empleados, mientras otras ni siquiera sabían del Programa.

Por lo tanto, tomé dos decisiones a la luz del aprendizaje de mi experiencia en este diagnóstico participativo. Porque las y los jefes no lograron aportar información impactante sobre como llevamos a cabo el Programa, vi que no era necesario seguir buscando maneras de incorporarles para esta investigación acción participativa. Aun así, veía el valor de compartir con mis estudiantes los temas específicos señalados por las y los jefes para seguir el diálogo sobre la utilidad de temas visto durante nuestro Programa. Así podría seguir ofreciendo a mis estudiantes la oportunidad de dialogar juntas y juntos sobre las perspectivas departamentales con el fin de guiarnos en los temas y aspectos necesarios para este grupo en sus procesos de aprendizaje del inglés. Por ser el cierre del semestre cuando terminé ambos aspectos de este diagnóstico participativo, recorrí esta presentación de temas para el inicio del semestre de primavera 2023. Además de nutrir a un grupo de discusión con mis estudiantes sobre la utilidad de temas propuesto para el semestre, este acto de compartir las perspectivas de las y los jefes se unió a la práctica de dialogar juntas y juntos con mis estudiantes sobre los contenidos y motivos para el Programa que empecé en el otoño 2022.

Con el fin de seguir dialogando con mis estudiantes, durante el semestre de primavera 2023, mantuve el hábito de abrir espacios para que mis estudiantes compartieran sus perspectivas con dos modificaciones al formato que diseñé para el semestre previo: uno, reduje el número de preguntas para hacerlas más enfocadas, con el fin de, dos, preguntarles a mis estudiantes al inicio de cada unidad sobre la utilidad de los temas propuestos por el libro. (Véase Anexo 4: Encuesta de *Mentimeter*: Primavera 2023 *Class Format* ¿Para ti, es útil...?) Estos cambios que implementé un semestre previo a la intervención continuaron informando mis planes a través de las perspectivas de mis estudiantes antes de llevar a cabo actividades. Además, para cerrar el curso del semestre de primavera 2023, diseñé cuatro estilos de evaluaciones individuales. De esta manera, para que mis estudiantes tuvieran las opciones para evaluar su progreso, había creado oportunidades de evaluaciones basadas en tres aspectos: en la vista departamental, las ideas de mis estudiantes y lo que yo veía factible. (Véase Anexo 5: Cuatro estilos propuestos de evaluaciones individuales: primavera 2023).

4.2 Diseño de la propuesta de intervención socioeducativa

Esta investigación acción participativa para explorar los procesos convivenciales en mi ámbito escolar ha sido un proceso en construcción, lo cual fue particularmente evidente durante la etapa de la intervención socioeducativa. Esta construcción se refiere a los cambios en mi práctica docente y el diseño metodológico que sucedieron a la luz de mis propias vivencias de ser acompañada en las asesorías para la materia de Investigación, Desarrollo e Innovación III (IDI-III) durante el semestre del otoño 2023.

Inicialmente, había diseñado un plan de tres pasos para involucrar a las y los estudiantes de mi grupo. (Véase Figura 3- Cronograma original para la intervención socioeducativa). Mi perspectiva se enfocaba en la importancia de que la convivencia entre las y los estudiantes para esta intervención se centrara en la creación y luego la exposición de los logros lingüísticos del alumnado a través de un laboratorio colaborativo, con el fin de exhibir esos procesos y resultados con otro docente o anglohablante para comprobar las habilidades del alumnado. Finalmente, se esperaba tener momentos de reflexión como un grupo de estudiantes y maestra y luego reflexionar con mis colegas del Programa de Inglés para

Profesionales y Departamento de Lenguas. Esos tres pasos buscaban analizar las implicaciones de los resultados de esta intervención socioeducativa para la práctica docente y la enseñanza del inglés en nuestro curso virtual.

Cronograma original para la intervención socioeducativa		
Paso 1: Construir & Probar <u>Tiempo:</u>	Paso 2: Exponer <u>Tiempo:</u>	Paso 3: Reflexionar sobre los logros <u>Tiempo:</u>
desde el inicio del curso hasta la mitad <u>Laboratorio de retos:</u> las y los estudiantes con acompañamiento de su maestra: • Actividades dinámicas para poner en práctica los temas gramaticales y vocabulario: 1. crearían ejemplos y retos lingüísticos para sus compañeros: individualmente y en grupos 2. Intercambiarían sus retos para resolverlos	alrededor de la mitad del curso <u>Exposición de los retos:</u> las y los estudiantes con su maestra: revisáramos su trabajo 1. Las y los estudiantes tendrían el papel de jueces, igual que su maestra 2. Entregarían retroalimentación a sus compañeras y compañeros sobre su uso del idioma y habilidades para resolver los retos • las y los estudiantes con otro docente / anglohablante: 1. compartirían sus ideas en inglés para demostrar a sí mismos sus habilidades de comunicar con otra persona que hable inglés	alrededor del cierre del curso <u>Reflexión grupal con estudiantes:</u> • las y los estudiantes con la maestra compartiríamos nuestras perspectivas sobre Paso 1 y Paso 2 ○ Enfoque: sus roles más centrales en las actividades y utilidad del manejo de estilos de actividades para el aprendizaje <u>Reflexión grupal con colegas:</u> • reflexionaría acompañada por mis colegas del Programa y Departamento de Lenguas sobre las oportunidades y aprendizajes que aportaron Paso 1 y 2 • Enfoque: ○ La utilidad de las actividades en este contexto ○ Las posibles maneras de adaptar estas actividades para otros cursos

Figura 3-Cronograma original para la intervención socioeducativa

No obstante, es importante notar que este primer diseño metodológico se basó en principios teóricos de la convivencia sin involucrar a mis estudiantes. Sin darme cuenta, todavía dejaba a un lado las perspectivas de la población con la que quería trabajar para esta intervención. Cuando planeé las actividades colaborativas del laboratorio de retos para ellas y ellos, no tomé en cuenta los procesos convivenciales del diagnóstico participativo. Los grupos de discusión con mis estudiantes durante los dos semestres previos demostraban una claridad de sus voces y opiniones con el contenido y el manejo de cuando les incorporé en la toma de decisiones.

Llegué a transformar mi conocimiento teórico de la convivencia escolar a un entendimiento que me concientizaba sobre las posibilidades para trabajar con mis estudiantes como participantes en sus propios procesos de aprendizaje. Esta transformación de perspectiva fue a través del proceso acompañado de conversar constantemente con mi asesora cómo ya había mencionado. En una de las sesiones me preguntó, ¿y dónde está la convivencia en el proceso de construir este plan? ¿Preguntaste a tus estudiantes participantes si querían implementar un plan de esta manera? Al reconocer que no involucré a mis estudiantes en esta intervención socioeducativa, replanteé mi plan original. En cada paso, vi que no había incorporado la perspectiva convivencial de incluir a mis estudiantes en un diálogo y la toma de decisiones sobre sus necesidades, sino había diseñado actividades colaborativas que forzaban a mis estudiantes a que trabajaran juntas y juntos. De nuevo, me enfrenté a una decisión: llegar con mis estudiantes y presentarles mi plan que tenía aspectos convivenciales impuestos o llegar con mis estudiantes para preguntarles sus perspectivas sobre las maneras de trabajar este semestre, y desde allí, crear planes que reflejaran sus opiniones. Aunque ya tenía lista la primera opción y era en la que tenía más control, tomé la decisión de probar la convivencia escolar que intencionalmente buscaba involucrar a los demás en la toma de decisiones en mi contexto educativo. Decidí empezar ese semestre de otoño 2023 sin un plan predeterminado por mí para la acción socioeducativa que tenía que llevar a cabo para mi investigación acción participativa. Fue un salto de fe basado en mis vivencias con este grupo en el breve diagnóstico participativo el otoño 2022, el grupo de discusión adicional de la primavera 2023 y mis experiencias durante mis asesorías del IDI-III.

Entonces, para este replanteamiento de mi plan original de la intervención socioeducativa, tenía que hacer un paso atrás para ayudarnos a todas y todos a ver el panorama general de sus motivos de estar en este Programa. Ese inicio me permitiría llegar con mis estudiantes y preguntarles sus opiniones sobre un plan convivencial en una manera más gradual para construirlo paso a paso en conjunto. La intervención socioeducativa que construimos juntas y juntos llegó a ser un curso con cuatro etapas basadas en la reflexión individual y el diálogo entre todas y todos, representado por Figura 4.

Así que, al empezar a diseñar la intervención socioeducativa con mis estudiantes, nos di la oportunidad de construir actividades y experiencias convivenciales. Etapa 1, con su enfoque de identificar sus motivos para estar en este Programa de Inglés para Profesionales, empezó con la base esencial de incluir a mis estudiantes para que me dieran más contextos fijos para crear posibles opciones para actividades con procesos convivenciales en el contexto del aprendizaje de un idioma extranjero.

Para eso, diseñé una encuesta con preguntas abiertas y cerradas sobre sus motivos de estar en el Programa, además de una encuesta breve sobre sus perspectivas del contenido de la primera unidad propuesto por el libro. Con estos dos pasos durante las sesiones de la primera semana de clases del otoño 2023, mis estudiantes tuvieron la oportunidad de reflexionar de manera individual, e inmediatamente, compartir sus perspectivas con sus compañeras y compañeros. Las encuestas también proporcionaron formatos que eran fáciles de proyectar en mi pantalla compartida de Zoom para que los resultados anónimos se vieran claramente. De nuevo, tuvimos la oportunidad de conocer más de los motivos en común, sus perspectivas sobre sus habilidades y retos, posibles estilos de evaluaciones y metas generales para el inglés. Además, usamos sus aportaciones para establecer puntos de partidas para el contenido que teníamos que cubrir.

Con el primer paso logrado, usamos la mayoría del semestre del otoño 2023 para trabajar con el contenido del libro en maneras que respondían a sus intereses y necesidades, según como habían aportado en la segunda encuesta inicial breve. Guardé la información sobre sus metas, retos, y especialmente evaluaciones para un momento más adelante en el

semestre con el fin de regresar a invitarles a dialogar sobre un posible proyecto o evaluación formal para cerrar el semestre.

La realidad del semestre Otoño 2023: la intervención socioeducativa construida con las y los estudiantes				
Etapas: Según ustedes, ¿qué necesitan?	Etapas: Según ustedes, ¿cómo terminamos el semestre?	Etapas: La implementación de sus ideas	Etapas: La reflexión grupal	
Semana 1-6 (3 días)	Semana 10 (2 días)	Semana 12 (3 días)	Semana 12-13 (2 días)	
• Encuesta individual: (estudiantes) sus motivos para estudiar inglés • Grupo de discusión: (estudiantes y maestra) sobre la encuesta individual • Encuesta grupal: (estudiantes) la utilidad de los temas propuestos • Grupo de discusión: (estudiantes y maestra) sobre la encuesta grupal	• Encuesta individual: (estudiantes) sus perspectivas de una evaluación • Grupo de discusión: (estudiantes y maestra) sobre la encuesta individual ○ propuestas de evaluaciones ○ elección de fechas y formatos	2 evaluaciones opcionales e individuales (estudiantes) • Oral: con retroalimentación de todo el grupo y maestra • Juego asíncrono en línea: Kahoot individual	• Encuesta individual: (estudiantes) sobre la evaluación oral y el manejo del semestre • Grupo de discusión (estudiantes y maestra) sobre la encuesta individual • Comentarios finales de maestra: documento individual con correcciones y comentarios detallados de evaluaciones	

Figura 4-Cronograma de la intervención socioeducativa co-construida con estudiantes

Además de diseñar las preguntas específicas en las encuestas y facilitar los diálogos entre todas y todos, hice unos cambios en mis maneras de llevar a cabo cada sesión de clase durante este semestre del desarrollo de la intervención socioeducativa. Uno de mis aprendizajes centrales del semestre fue que no podía perder de vista la importancia de disfrutar cada clase con mis estudiantes pese a que mi meta para la materia de IDI-III fue llevar a cabo una socioeducativa. Al estar presente con mis estudiantes participantes, permitiría una convivencia con todo el grupo, y desde allí podríamos descubrir juntas y juntos cómo sería una la intervención socioeducativa que respondiera a sus necesidades en sus contextos distintos. A raíz de esto, intencionalmente hacía conciencia para mí misma y del beneficio de mis estudiantes de las numerosas maneras de sus interacciones y participaciones durante nuestras clases. Además de que decidí animar más las interacciones entre todas y todos. Logré incorporar doce cambios pequeños en mi manera de llevar a cabo las clases sesión tras sesión con el fin de estar presente, disfrutar nuestras clases con ellas y ellos y facilitar momentos intencionales de participación para mis estudiantes. Los siguientes cambios evidencian la transformación de mi práctica docente, además del proceso en construcción en conjunto con ellas y ellos:

Tabla 1-cambios intencionales evidencian la transformación de mi práctica docente

Cambios intencionales que evidencian la transformación de mi práctica docente
1. Ofrecía más opciones en qué tipo de actividades y como hacerlas 2. Facilitaba dialogo acerca de la opción de evaluaciones 3. Ofrecía oportunidades de diálogo para toma de decisiones 4. Facilitaba más oportunidades de interacción y conversación durante la clase 5. Facilitaba oportunidades de compartir más con las y los compañeras y compañeros 6. Demostré menos protagonismo como la maestra (una reducción en el rol central de la maestra) 7. Demostraba más apertura en compartir mis gustos, experiencias, perspectivas 8. Hacía más visible el rango de sus emociones genuinas- positivas y negativas – en vez de una demostrar una distancia profesional 9. Promovía que tod@s se den cuenta de las interacciones no verbales de todo el grupo 10. Promovía que tod@s se den cuenta de sus logros y capacidades en inglés sin un constante aliento de la maestra 11. Hacía un esfuerzo para fomentar un lugar seguro para compartir comentarios, dudas y quejas en cualquier momento a través de mis palabras y acciones 12. Promovía un entorno educativo disfrutable en las sesiones de Zoom

Estos pequeños cambios se sumaban en interacciones de calidad entre todas y todos, además de ofrecer momentos a mis estudiantes participantes en donde naturalmente podían hacer aportaciones en los formatos de hacer preguntas y compartir opiniones y sugerencias durante nuestras sesiones en Zoom. El énfasis en su incorporación se quedó en la participación de todas y todos en cada sesión de clase en vez de que fuera valorada por su participación en la construcción de la intervención socioeducativa. Por eso, nuestras interacciones y sus aportaciones, como consecuencia, nos llevaron a dialogar juntas y juntos sobre, primero, la posibilidad de una evaluación y, después, sus posibles formatos.

Este proceso lo llevamos a cabo faltando un mes para cerrar el curso. Para seguir probando el valor de involucrar a mis estudiantes en la toma de decisiones sobre el manejo del curso, diseñé otra encuesta individual con preguntas específicas sobre sí o no querían una evaluación, el posible formato y su racional detrás de cada decisión. Ofrecí que la completaran esta encuesta fuera de nuestras sesiones de clase para que cada persona pudiera reflexionar sin un límite de tiempo impuesto por sus compañeras o compañeros. Igual como al inicio del semestre, tuvimos un grupo de discusión para compartir cualquier comentario sobre sus aportaciones personales o de cualesquiera de los resultados anónimos que vieron en la pantalla compartida. Llevamos a cabo este diálogo durante dos sesiones de clases, con el fin de permitir que todas y todos tuvieran la oportunidad de intercambiar ideas y tomar decisiones. Finalmente, como grupo, llegamos al momento de actuar los acuerdos de las encuestas y los momentos de diálogo. Para seguir con mi rol de facilitadora de los planes propuestos por las y los estudiantes participantes, diseñé algunas actividades para repasar el contenido del semestre y para implementar sus ideas para las evaluaciones para cerrar el semestre.

4.3 Actores vinculados a la intervención socioeducativa

Esta matriz de actores se centra en las y los adultos estudiantes que toman cursos de inglés a través del Programa de Inglés para Profesionales. Las y los 9 a 14 estudiantes, de entre 30 a 50 años, toman la oportunidad de un Programa de inglés gratis que se ofrece a las y los empleados del ITESO que buscan alternativas a los programas de inglés ofrecidos para

el alumnado universitario. Las y los estudiantes en este Programa IPP provienen de una variedad de departamentos del ITESO que representan puestos desde lo administrativo, el mantenimiento de la institución y su campus hasta programas enfocados en el aprendizaje para docentes y estudiantes. Las y los 6 estudiantes que empezaron con el inicio del programa en el otoño de 2019 han creado un ambiente de buenas interacciones y confianza entre ellos y lo ha extendido para incorporar a los nuevos integrantes en los siguientes semestres.

Se observa que, la mayoría de las y los estudiantes muestra un alto compromiso con el curso por sus comentarios y participación durante las sesiones de clase. Las y los estudiantes comparten sus dudas acerca de los temas gramaticales, de la expresión en general y culturales con sus compañeros cuando trabajan en grupos pequeños y con todo el grupo. Cuando pido que participen, están dispuestos a ayudar a sus compañeros en el desarrollo de su expresión en inglés por una variedad de maneras: como expresar sus ideas, como traducir una palabra, como aplicar reglas gramaticales, entre otras maneras.

Mi necesidad de facilitar interacciones entre estudiantes de manera específica disminuía gracias a la incorporación específica de estas y estos estudiantes en la intervención socioeducativa. Al tomar el tiempo de pedirles más su opinión acerca de los contenidos del curso, además de seguir incorporando sus vidas cotidianas como una parte esencial de la clase, las interacciones entre estudiantes se volvieron más naturales, más espontáneas y más vibrantes. Explico a más detalle los resultados en estas maneras en las secciones 6.3 La transformación hacía una facilitadora de procesos de aprendizaje y 6.4 La confianza: un resultado inesperado en tres formas los resultados

4.4 Consideraciones éticas de la intervención socioeducativa

La postura ética, igual como muchos aspectos de esta investigación acción participativa, se basa en una transformación de perspectiva y está impulsada por la autorreflexión genuina y la necesidad de incluir de manera intencional a las personas involucradas. Por eso, es importante señalar la protección de las identidades de las y los

estudiantes, además de analizar el rol de la investigadora en una investigación acción participativa cómo consideraciones éticas.

Para mantener la privacidad de cada estudiante, implementé tres recursos durante el transcurso de mi IAP. Primero, al inicio del diagnóstico participativo en el otoño 2022, les compartí un formato de descargo de responsabilidad que estaría en cada encuesta hasta terminar la intervención en el otoño 2023. El formato contenía los siguientes datos:

- los cuestionarios que en los que sí registraban automáticamente su información (correos institucionales y nombres) se haría sólo con el fin de poder dar seguimiento
- Se aclaraba que los cuestionarios, también, tenían la posibilidad de servir como evidencia para parte del Trabajo de Obtención de Grado (TOG) para la Maestría en Educación y Convivencia que la profesora estaba estudiando.
- En el caso de que cualquier dato personal se usara en el TOG, sería protegido a través de un cambio de nombre y al no usar ninguna descripción que les identificara para guardar su privacidad.
- Se aclaraba que, en cualquier momento, las y los participantes tenían la opción y derecho de no participar y/o pedir que no se usara la información que hubieran proporcionado sin ninguna repercusión ni consecuencia.

De manera adicional, en esos cuestionarios donde no se pedían sus correos ni los nombre de las y los estudiantes, enfatiqué en voz alta, antes de proporcionarles la liga, que sus aportaciones eran anónimas con el fin de permitirles reflexionar con apertura y honestidad. En dado caso que quisieran compartir sus nombres para aclarar cualquier comentario, se les señaló en el formato un espacio para hacerlo.

Implementé una segunda manera para cuidar la identidad de mis estudiantes durante la totalidad de mi IAP, en particular, antes de cada sesión de un grupo de discusión o las evaluaciones, opcionales orales. En estas ocasiones, pedí a mis estudiantes su permiso para grabar aquella sesión de video conferencia. Enfatiqué que podían tener su cámara y micrófono prendidos o apagados para participar de la manera que más les pareciera mejor. Solamente

cuando había recibido su respuesta verbal o paralingüística de un pulgar para arriba era cuando iniciaba cada grabación.

Finalmente, como otra manera de proteger la privacidad de mis estudiantes durante la intervención socioeducativa, utilicé números en vez de sus nombres en mis apuntes del diario del campo y di a cada persona un nombre distinto en las transcripciones de las grabaciones y aportaciones de las encuestas no anónimas.

La privacidad es una consideración ética que reconoce la autonomía de las y los estudiantes y la docente porque sus roles y relaciones pueden ser complejos y no son reducibles a expectativas simples de comportamiento o de distribuciones de poder. Ambos el alumnado y la docente tiene que saber quiénes son, qué pueden esperar de cada uno y cuáles son sus perspectivas respecto a los contextos institucionales y sociales para el aprendizaje (Voller, 1997). De esta manera, fue esencial desde el comienzo promover la autonomía en estas consideraciones éticas con el fin de establecer métodos de participación genuina para guiar mi investigación sobre la convivencia escolar. Al platicar a mis estudiantes el propósito de mi IAP de entender con más claridad sus necesidades y perspectivas en conjunto con mis explicaciones específicas de cómo planeaba cuidar sus datos personales, deseaba demostrar mi perspectiva y expectativas para permitir una comunicación abierta durante el transcurso de la investigación.

Con el fin de seguir cuidando a mis estudiantes y este IAP, la posición y rol como investigadora tiene que ser reconocida como uno de privilegio y de un ambiente educativo en donde las relaciones verticales, desafortunadamente, son normales. El término relaciones verticales se refiere al control centrado en una sola persona o posición, como señalado en la sección 2.4 La educación horizontal y convivencial. En estas relaciones, naturalmente se encuentra una jerarquía de poder y la toma de decisiones queda como el privilegio de la persona superior en esta escala vertical. Las relaciones horizontales contrastan con este modelo vertical porque buscan igualar el poder y control entre todas y todos. La convivencia escolar es uno de los contextos en el cual la horizontalidad florece.

Entonces, para llegar a una investigación que propicie la horizontalidad y convivencia sana, es crucial ser analíticos de la persona manejando la investigación. El sociólogo Kaltmeier establece que la importancia en el rol que una investigadora asume viene de una perspectiva que espera facilitar relaciones horizontales, pero frecuentemente se equivoca en la aplicación. Enfatiza que es a través de la horizontalidad que nace una investigación, que no es por la inteligencia ni los saberes de una sola persona. “El tópico de una investigación no surge de la inspiración introspectiva de un sujeto-investigador, sino que es producto de interacciones sociales.” (Kaltmeier, 2012, p. 56). Las raíces de las investigaciones son entrelazadas con las interacciones interpersonales, y en su forma más pura nos llevan hacia la convivencia. No es por mérito solo que una persona puede llevar a cabo una investigación, mucho menos sin el involucramiento genuino de las demás personas. La horizontalidad impulsa una transformación necesaria del tema desde los estilos tradicionales y verticales de investigar hacia una investigación que se base en las interacciones sociales con los “investigados”. Esta transformación se permite por elementos como

el encuentro y del diálogo en el campo de investigación. Ahí el interés del investigador choca con los intereses de los investigados. Los últimos tienen que ser concebidos como actores que en la mayoría de los casos ya tienen sus experiencias en el contacto con investigadores y tratan de regular el ingreso al campo de investigación e imponer las reglas y normas en el proceso de la investigación. (Kaltmeier, 2012, p. 57)

Con esta perspectiva, se ve que el enfoque centrado en las y los investigados y sus necesidades es crucial. La investigadora no puede ser la única persona para determinar cómo se realizan los procesos de estudios, sino la participación e incorporación mediante el diálogo, las interacciones y la escucha activa que entre todas se pueden tomar decisiones.

Para esta intervención socioeducativa con el Programa de Inglés para Profesionales, lo anterior implica que yo como maestra no puedo ser la única persona con el poder en las sesiones de clase, y menos en la investigación, porque puede no dar respuesta a la diversidad desaprovechada de las necesidades del alumnado. Es a través de los instrumentos de

recolección de datos, el diálogo y el impulso para la convivencia que las y los estudiantes no solamente pueden aportar ideas, sino que desde el planteamiento de los instrumentos e interacciones interpersonales son reconocidos como los actores principales en esta investigación acción participativa.

Antes de empezar la intervención, el Programa de Inglés para Profesionales era un espacio para las y los empleados del ITESO en donde han podido participar con otros miembros de esta comunidad universitaria en el desarrollo de sus habilidades en inglés. Al inicio, la fuerza guía para la práctica docente para este grupo era animarles a las y los estudiantes para que constantemente pudieran reconocer sus logros y no preocuparse de la culpa por no saber algo o por haberse equivocado. Se veía en la mayoría una inseguridad y miedo que frecuentemente acompaña al alumno al retomar sus estudios de inglés después de mucho tiempo. Por eso, el enfoque era seguir el contenido en su organización y orden de temas del libro. A veces, se añadieron actividades adicionales según la discreción de su maestra, para ampliar el entendimiento de la información propuesta en el libro. Por ejemplo, había momentos durante esos primeros dos años donde incorporaba vocabulario extra para conectar los contenidos más a los contextos laborales de los estudiantes, pero sin pedirles su opinión.

Revisando el patrón de los primeros dos años del Programa de Inglés para Profesionales, se ve mi interés, en mi rol dual como la maestra e investigadora para esta IAP, de acompañar a las y los estudiantes en su crecimiento con recursos adicionales, y cuidar sus niveles de ánimo. Aunque ofrecía buena instrucción y apoyo a los estudiantes en su aprendizaje, no se consideraba pertinente involucrarles en el diseño o elección de recursos adicionales. Al inicio del tercer año de este Programa, el diseño de la intervención socioeducativa me ofreció la oportunidad de involucrar a cada uno de las y los estudiantes en el proceso de análisis de las necesidades comunales e individuales de este grupo. Mi práctica docente desde el inicio de este Programa ha sido para crear cercanía en el contexto educativo, pero a través de la implementación de procesos convivenciales, he decidido ampliar mi práctica docente hasta una en donde promuevo la facilitación de actividades más. Esta decisión implica “cambiar desde el rol de la persona que transmite el contenido a una

facilitadora de procesos, y solo secundariamente, a alguien que brinda recursos de contenido” (Knowles, Holton, & Swanson, 2015, p. 247). Con este cambio, mis acciones como maestra han sido en búsqueda de incorporar más prácticas para incluir a mis estudiantes con el fin de elevar su protagonismo en cada sesión de clase por Zoom mientras intento re-estructurar mi rol.

Un sistema diferente de premios psíquico toma lugar en la facilitadora. Recibir recompensas de controlar las y los estudiantes se reemplaza con recibir recompensas de soltar estudiantes. El acto de soltar es mucho más satisfactorio. Adicionalmente, las facilitadoras se encuentran haciendo un conjunto diferente de capacidades. En vez de cumplir la función de planeadora y alguien que transmite el contenido, que requiere habilidades primeramente de presentar, las facilitadoras efectúan la función de diseñadoras y gestoras de procesos, que requiere la construcción de relaciones, evaluación de necesidades, involucramiento de las y los estudiantes en la planeación, la conexión de estudiantes a los recursos para aprender y animar la iniciativa de estudiantes. (Knowles, Holton, & Swanson, 2015, p. 247)

Así que, gracias al proceso de llevar a cabo la intervención socioeducativa con el fin de poner en práctica una metodología convivencial, el enfoque de mi práctica docente se ha convertido en crear horizontalidad en los procesos del Programa de Inglés para Profesionales, centrándose en involucrar a mis estudiantes en cada paso.

El papel de las y los adultos estudiantes en esta investigación es su participación en una manera directa e indirecta. Día tras día, ellas y ellos estarán participando durante las sesiones de clase compartiendo sus preferencias y necesidades a través de los diálogos intencionales o por sus reacciones y formas de interactuar con las actividades y temas dados. La ética del cuidado es componente de la convivencia que se hace visible hasta un cierto punto en las interacciones y la participación y tiene muchos beneficios para todos en el Programa de Inglés para Profesionales. Por ejemplo, posibilita un entorno de seguridad y el espacio para que las y los estudiantes puedan compartir dudas o comentarios que hacen

referencia de sus necesidades. La confianza sería construida, en gran parte, por el conocimiento que los demás participantes, estudiantes y maestra, buscan en el bien del otro. Por lo tanto, esta ética le da forma en una manera central a la convivencia en una manera fundamental porque empuja a todos involucrados a interactuar con intencionalidad. No habría momentos en los que el alumnado se sienta presionado a aportar porque es lo que debería hacer, ni presionaría a otro compañero a compartir. El impacto de la ética del cuidado sería en los momentos silenciosos o subconscientes: en cómo escucharían uno al otro, cómo compartirían sus dudas, cómo confesarían si no entendieran algo y en cómo se animarían uno al otro de manera genuina.

La manera de llevar a cabo cada sesión de clase, entonces, tendrá que incorporar el modelo de “acción, reacción, reacción ajustada” que propone la autora Fierro-Evans si realmente esta intervención socioeducativa busca responder a las necesidades reales del alumnado de una forma genuina y bien intencionada. (EduinclusivaTV y Fierro-Evans 2019). Ambos estilos de enseñanza tradicional y desde la perspectiva convivencial utilizan el formato donde el docente pone en marcha una actividad para cumplir una meta. A diferencia de lo tradicional, la convivencia empuja al docente a observar la reacción de los estudiantes a la actividad y responder en una manera adecuada. La práctica docente depende de la voluntad y colaboración de las alumnas y los estudiantes para llevar a cabo el proceso de aprendizaje. Si ellas y ellos reaccionan en una manera inesperada por cuestiones de capacidad o emocionales, el docente tiene la oportunidad de ajustar su propia reacción de seguir con la enseñanza en ese momento. Tiene que reflexionar si será beneficioso seguir con los planes originales de interactuar con el currículo, o si mejor hay otra manera de interactuar con los estudiantes y facilitar su acercamiento al contenido. El trabajo principal del docente es buscar maneras de guiar y facilitar los procesos de aprendizaje para que haya participación genuina de todos los estudiantes para la creación de espacios y entornos educativos que sirvan para todos y valoren a todos. La postura ética permite un análisis del valor intrínseco de las y los individuos como co-constructores de los procesos de aprendizaje porque permite a la docente reflexionar acerca del valor de las interacciones, visibles e invisibles, que posibilitan una transformación de la práctica docente. Esa transformación de perspectiva busca

compartir el poder de la toma de decisiones y facilitar espacios educativos por una metodología más responsiva a las necesidades del alumnado.

5. Resultados de la intervención

Introducción y Objetivo General

Esta sección busca describir, interpretar y sintetizar los hallazgos principales de la intervención socioeducativa implementada en el semestre Otoño 2023 a través de la estructura del objetivo principal y los tres objetivos específicos, señalados en la Sección 1.4. El objetivo principal de la intervención era el siguiente:

Implementar una metodología convivencial que responda de maneras prácticas y adecuadas a las necesidades y contextos laborales de las y los de estudiantes adultos estudiantes del Programa de Inglés para Profesionales a través de la incorporación intencional del alumnado en la toma de decisiones de cómo se llevan a cabo las sesiones a lo largo del semestre y en cómo su participación y decisiones aportan a su evaluación.

Los resultados compartidos en este documento ejemplifican procesos convivenciales y una metodología convivencial en el ambiente del Programa de Inglés para Profesionales a través de cambios intencionales en mi práctica docente para incorporar de manera constante a mis estudiantes en cómo se lleva a cabo nuestro curso virtual. Las experiencias de las cuatro etapas durante las trece semanas del semestre de otoño 2023 demostraron una conexión entre la autorreflexión, el acto intencional de incluir a mis estudiantes y la confianza. Gracias a que puse en práctica la propuesta de la ética del cuidado para un trato tierno y respetoso, incluía conscientemente a las y los estudiantes a dialogar acerca de sus motivos para el curso y sus opiniones sobre cómo cerrar el semestre. Esos momentos de dialogar nos llevaron a tomar decisiones juntas y juntos sobre el tema de las evaluaciones y sus posibles contenidos y formatos. Los beneficios de estas interacciones evidencian claramente que una persona puede ser agente de sus propios procesos de aprendizaje. Estoy convencida de que es un cambio que beneficia a todas y todos los involucrados.

A continuación, describo cuatro etapas con momentos que ejemplifican los resultados que descubrí a través de la implementación de esta intervención socioeducativa.

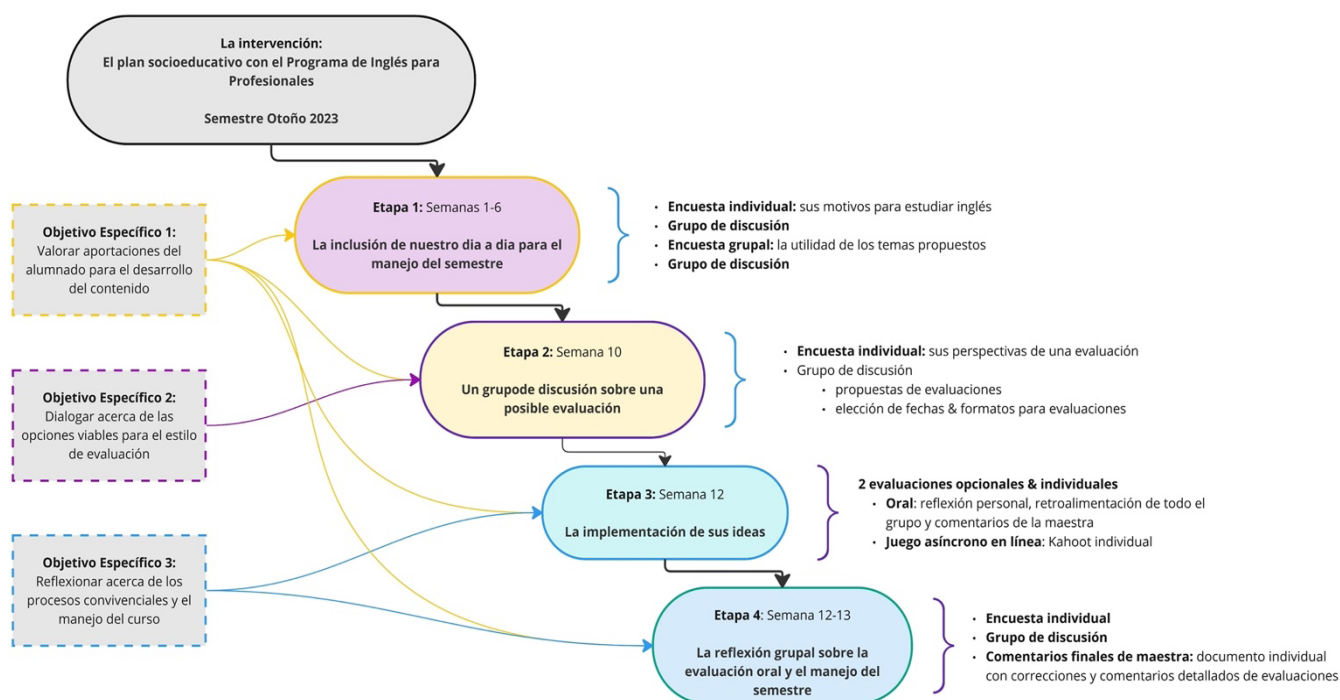


Figura 5-El desarrollo y enfoques de la intervención socioeducativa

Como señalado en la Figura 5, desarrollé con mis estudiantes un plan que respondía a sus necesidades lingüísticas y socioemocionales que conectaba con mis objetivos específicos de esta IAP para poner en práctica procesos convivenciales. Para guiar esta intervención y a mis estudiantes, utilicé estos objetivos y el hábito de cuestionar mis prácticas con preguntas para orientarme hacia la convivencia escolar.

5.1 Objetivo específico 1: Valorar las aportaciones de estudiantes para el desarrollo del contenido

Aprovechar el trabajo en conjunto durante todo el semestre para fomentar la convivencia entre todas y todos con el fin de enfatizar el valor de sus aportaciones en cómo abonan al desarrollo del curso y el contenido que se trabaja.

Como el diseño de esta intervención socioeducativa se basaba en la convivencia escolar, era importante que yo como maestra reconociera cuales aspectos estaban presentes en nuestro contexto del Programa de Inglés para Profesionales con el fin de ver como conectarlos con más intencionalidad y prácticas convivenciales. De esta manera, me

preguntaba cómo hacer visible la participación de mis estudiantes en cada una de nuestras clases. También me preguntaba como su participación pudiera extenderse para incluir más de sus vidas cotidianas con la esperanza de enriquecer nuestras interacciones y conocimientos, además de incorporar más sus dudas y comentarios sobre el contenido visto en el ritmo normal de nuestras clases.

5.1.1 Intervención Etapa 1: incluyendo lo cotidiano y las interacciones: Semana 6

El siguiente extracto viene de una conversación que nació entre dos de mis estudiantes durante una sesión de clase en la primera etapa de la intervención. Mientras ese momento ocurrió durante la sexta semana del semestre, es importante notar que fue un resultado de la práctica constante desde el inicio del semestre para buscar maneras para incluir más a mis estudiantes a través de valorar sus aportaciones. Me parecía esencial promover los aspectos cotidianos con ellas y ellos desde el acto de preguntarles como realmente estaban en cada sesión, ofrecer momentos en donde conectábamos el contenido con sus vidas profesionales y personales y pedirles que comentaran sobre la utilidad de los temas propuestos por el libro según sus necesidades. Todos estos factores trabajaban en conjunto para modelar la importancia de incluir lo más posible todo lo que pertenecía a sus vidas cotidianas a través de distintas actividades durante nuestro curso virtual. Así, esperaba animarles para que sintieran la confianza conmigo y con los demás del grupo para compartir más de ellas y ellos mismos a través del aprendizaje del inglés.

Por eso, fue grato observar que mientras trabajábamos con el contenido del libro según sus preferencias señaladas en la encuesta de sus necesidades (Véase Anexo 5), dos estudiantes conversaron y sus compañeras y compañeros respondían de maneras paralingüísticas para demostrar la confianza, la incorporación de lo cotidiano y las interacciones no verbales que se dieron para el beneficio de todas y todos en un entorno virtual de video conferencias. El cambio en mi práctica docente de conversar intencionalmente con mis estudiantes sobre sus vidas y en conexión con el contenido, permitió el hábito de incluir lo cotidiano generara una confianza para que mis estudiantes

tomaran control de la conversación de una forma natural. Lograron la siguiente conversación (Figura 6) a través de algunas ideas en inglés y en español, según sus habilidades lingüísticas. Este aspecto de conversar sobre sus vidas entre compañeras y compañeros es relativamente normal durante una clase presencial. Sin embargo, ha sido un factor faltante fuera de los momentos elegidos por mí dado el ambiente virtual de nuestras sesiones de clases.

¡El tejuino! La confianza, la incorporación de lo cotidiano y las interacciones paralingüísticas en video conferencias

Evidencia de grabación y mi diario de campo, 4 de octubre, 2023:

Para hacer una actividad de escritura con la gramática de ese día, había mandado a mis estudiantes a las salas pequeñas de Zoom para crear ejemplos individuales con algunas de sus compañeras y compañeros. Como solía dar instrucciones, les dije que les mandaba a las salas pequeñas para que conversaran juntas y juntos sobre sus ideas y les pedía que cada quien subiera unos ejemplos escritos en una publicación en la plataforma Padlet.

Mientras trabajaban en sus grupos, yo revisaba los contenidos y el uso de la gramática de sus ejemplos. Un ejemplo en particular se trataba del tejuino, una bebida tradicional de varios estados de México. Mientras mis estudiantes regresaban a la sesión principal, usé ese ejemplo para conversar con dos estudiantes, Raquel y Carla. Durante el siguiente intercambio, los demás estudiantes llegaron de nuevo a la sesión principal de la video conferencia y aparecieron en mi pantalla de computadora.

Kendra: “Do you like tejuino? Your classmate has it in his example.” (*¿Les gusta el tejuino? Tu compañero lo tiene en su ejemplo.*)

Raquel asintió con su cabeza y sonrió.

Otra estudiante, **Carla**, negó con su cabeza, hizo una cara de disgusto y mientras hacía clic en el botón que muestra una cara con vómito del Zoom.

Kendra (en voz alta): “Oh!” reaccioné con sorpresa

Todos y todos los estudiantes ya habían regresado a partir de este momento y alcanzaron a ver la reacción de su compañera Carla.

Uriel, el estudiante que publicó ese ejemplo, chasqueó con sus dedos para señalar “qué lástima.”

Kendra a Uriel: “Do you know how to say, “lástima” in English?” (*¿Sabes cómo decir “lástima” en inglés?*)

Uriel no me contestó, sino abrió su micrófono y dirigió una pregunta en inglés a su compañera,

Uriel: “What reason you don't like tejuino, **Carla**?” (*¿Qué razón no te gusta el tejuino?¹*)

¹ Redacción incorrecta en la traducción para representar la expresión auténtica de la estudiante

Hanna, otra estudiante, muy amiga de Carla, abrió su micrófono para bromear con **Carla** con la frase,

Hanna: "What's your problem?" (¿Cuál es tu problema?) preguntó con una sonrisa enorme y una mirada que demostraba que no estaba preguntando seriamente.

Todas y todos nos reímos porque sabemos que **Hanna** y **Carla** se llevan muy bien. Además, Carla reaccionó con una sonrisa igual de grande que la de Hanna y de nuevo tuvo una mirada de diversión.

Carla a Uriel & Hanna: "I don't like the masa fermentada. I eat the limón nieve." (No me gusta la masa fermentada. Yo como la nieve de limón.)

Uriel: "Oh, OK." y mostró su pulgar hacía arriba y una sonrisa. Así señaló que la había entendido, en términos de su expresión en inglés y español, además de que estaba contento de dejarla con sus propias preferencias.

Figura 6-¡El tejuino! La confianza, la incorporación de lo cotidiano y las interacciones paralingüísticas en video conferencias

Dejé que esta conversación fluyera porque noté las reacciones genuinas de todas y todos gracias a sus miradas y gestos no verbales visibles por sus cámaras abiertas, además de que vi cómo Uriel se animaba a preguntar a su compañera Carla en inglés, y ellas hizo el esfuerzo para responder a sus preguntas con una mezcla de inglés y español. Mientras tanto en semestres pasados, yo tendría que incitar a cada estudiante para que preguntaran y respondieran. Esta conversación demostró un desarrollo más allá del plan para la actividad. Al diseñar una actividad que les permitía conectar el contenido con sus vidas, en conjunto con la práctica constante de fomentar la participación de cada estudiante durante todo el semestre, llegamos a un momento en donde la confianza entre nosotras y nosotros brotó. Al ver a mis estudiantes interactuar por su cuenta, sabía que podía confiar en Carla, Uriel, y los demás en el manejo de la conversación. De igual manera, Carla, Uriel y sus compañeras y compañeros confiaban uno en el otro a través de la escucha activa e intercambio de sus opiniones en maneras verbales y no verbales según sus habilidades lingüísticas para compartir sus ideas. Mi esperanza inicial fue modelar y crear espacios para intercambios que iban más allá del simple contenido. Este ejemplo de las interacciones sobre el tejuino demostraba que los gustos personales y el contexto de la conversación entre compañeras y compañeros no incitada por la maestra sí abona al contenido del curso, además de los procesos de aprendizaje de mis estudiantes. Esta muestra de la confianza a través de interacciones entre pares en nuestro contexto de video llamadas también aportó al desarrollo de mis niveles de confianza. Como vi que mis estudiantes estaban dispuestos a

compartir sus ideas sin necesitar mi ayuda paso a paso, decidí confiar en ellas y ellos mismos para también animarse a compartir sus perspectivas sobre el manejo de la clase. Por eso, dialogar con mis estudiantes sobre más opciones para el manejo de la clase fue un paso natural en la evolución de esta intervención socioeducativa.

5.2 Objetivo específico 2: Dialogar acerca de las opciones viables para el estilo de evaluación

Dialogar acerca de las opciones viables para el estilo de evaluación y los contenidos evaluados para cada estudiante. El propósito es que cada participante elija una opción que conecte a su contexto laboral y/o personal mientras utilice contenido del libro que se ha trabajado en clase.

A pesar de que este segundo objetivo fuera creado antes de empezar esta intervención socioeducativa, no sabía hasta qué punto iba a ser posible dialogar con ellas y ellos hasta que vi los beneficios de haber incluido a mis estudiantes en una manera que valoraba tanto sus aportaciones. Como la conversación inesperada del tejunio en la sección previa, hacer visibles sus participaciones y ver cómo podíamos conocernos más como personas y como estudiantes me daba más recursos para tomar decisiones e implementar diferentes actividades durante el semestre. Sin embargo, cuando empecé a pensar sobre las opciones para una evaluación para este curso, me di cuenta que, de nuevo, sería aún más benéfico incluir a mis estudiantes en diálogos sobre sus propias evaluaciones.

Por eso, esta siguiente etapa de la intervención se enfocó en un grupo de discusión sobre la posibilidad de una evaluación para este curso virtual. Mi perspectiva originalmente estaba fundada en que yo tenía que decidir todo según lo que entendía del contexto de cada uno de mis estudiantes. Sin embargo, este proceso de maestría ha redireccionado mi perspectiva hacia una que pide a mis estudiantes, con ternura y respeto, que dialoguen conmigo para que podamos tomar decisiones más informadas para el bien de todas y todos. Además, reconozco que no fue un cambio sencillo, sino una transformación en mi práctica docente apoyada por la autorreflexión que ha reorientado la forma en que doy clases. Esta transformación dio paso a una apertura en mí que buscaba hacer más preguntas y escuchar

con más intención para incluir más a mis estudiantes en las decisiones sobre el curso, y que ha desarrollado una confianza en mí misma como maestra, una confianza en las habilidades de mis estudiantes, y un ambiente de confianza que compartimos entre todas y todos en el Grupo 1 del Programa de Inglés para Profesionales.

5.2.1 Intervención Etapa 2: Grupo de discusión sobre una posible evaluación: Semana 10

Día 1: diálogo para la toma de decisiones sobre la posibilidad de tener evaluaciones

En esta sección de resultados, la segunda etapa de la intervención socioeducativa contiene la primera vez que intentamos un diálogo con el fin de tomar decisiones sobre el tema de las evaluaciones. La Etapa 2 fue un resultado de cómo seguía transformando mi práctica docente, y contrasta con el semestre anterior, primavera 2023, en donde yo había permitido que conversáramos sobre posibles opciones y formatos de evaluaciones que yo había diseñado. Esa lista contenía las opciones que me parecían viables según el progreso y las necesidades de mis estudiantes durante ese semestre. Sin embargo, al diseñar la lista de opciones para mis estudiantes, no había permitido que la convivencia en nuestro curso virtual llegara al nivel del diseño de opciones ni que les incluyera en conversación sobre sus opiniones de si tener una evaluación sería benéfico para ellas y ellos.

Por eso, este acto de dialogar en la Etapa 2 representó un cambio en mi práctica docente porque estaba invitando a mis estudiantes a entrar en diálogo conmigo sobre sus perspectivas de una evaluación. Para este diálogo, dependí de mis aprendizajes personales de los grupos de discusiones iniciales del otoño 2022, además de las interacciones durante la Etapa 1 de esta intervención socioeducativa, para confiar en la validez del uso de nuestras sesiones de clase para el proceso de tomar decisiones juntas y juntos. En este primer día del grupo de discusión, mi rol era apoyar la participación de mis estudiantes en nuestro entorno virtual de Zoom y hacerles preguntas para enfatizar la importancia de sus opciones. Por eso, había diseñado dos pasos: una encuesta individual y el grupo de discusión. Primero, la encuesta individual y anónima en donde podían compartir sus perspectivas sobre una evaluación para cerrar el semestre (Véase Anexo 6: Microsoft Forms- Otoño 2023:

Perspectivas sobre una evaluación.) Les pedí que tomaran su tiempo fuera de nuestras sesiones de clase para contestar la encuesta para permitirles el tiempo de reflexionar honestamente sobre las preguntas y las idea de tener una evaluación para terminar el semestre. Darles la encuesta individual previamente al grupo de discusión era con el fin de que nuestro diálogo juntas y juntos se enfocaran en el intercambio de sus ideas y que no fuera la primera vez que habían visto estas preguntas. También les expliqué que, al completar esta encuesta, la meta para el segundo paso era dedicar una sesión de clase para ver los resultados anónimos y compartir cualquier otro comentario, duda, queja o sugerencia sobre este tema de tener una evaluación o no. Durante el grupo de discusión, mi rol principal era escuchar y reiterar sus comentarios y propuestas con el fin de que entendiéramos todas y todos con claridad las propuestas. Mi rol principal era escuchar y reiterar sus comentarios y propuestas con el fin de que entendiéramos todas y todos con claridad las propuestas.

Al inicio de este proceso, buscaba entender si una evaluación sería útil, y en ese caso, luego los posibles formatos para una evaluación. En la siguiente imagen, (Figura 7) se ve que la mayoría de mis estudiantes sí querían un tipo de evaluación sencillo y práctico.

¿Crees que sería útil para ti tener una evaluación este semestre?



Figura 7- La utilidad de una posible evaluación desde perspectiva del alumnado – otoño 2023

Como la mayoría del grupo sí quería una evaluación, continuamos con el grupo de discusión. La estudiante que votó “no” tuvo la confianza para no estar de acuerdo con sus compañeras y compañeros en la encuesta. Después, abrió su micrófono y en voz alta nos compartió que no veía mucha utilidad para ella en lo personal tener una evaluación para

cerrar el semestre. Sin embargo, en el grupo de discusión ofreció una idea sobre un posible formato colaborativo.

“Te diría que no quisiera evaluación porque estoy cerrando mi (programa de) especialidad, pero creo que también ...pudiéramos hacer, no sé, alguna conversación general entre el propio grupo para ayudarnos entre todos. A la mejor, no sé, alguna conversación general sencilla. Algo que podríamos responder y apoyarnos propiamente. Y gracias a todos por su ayuda.”

-Carla, Etapa 2, día 1 del grupo de discusión sobre una evaluación posible

Así veía una opción que era más sencilla que llevar a cabo de un proyecto, además ofrecía una oportunidad de trabajar juntas y juntos, lo cual le apoya en su desarrollo del idioma. Al escuchar la propuesta de Carla, varios de sus compañeros, señalaron que, pese a que habían pensado solamente en opciones individuales, les agradaba el formato colaborativo propuesto por Carla.

Entonces, esa sugerencia del nuevo formato colaborativo empezó una cadena de reacciones entre las y los estudiantes. La siguiente tabla (Tabla 2) es un conjunto de los propuestas y comentarios de las y los estudiantes del formato para una posible evaluación que salieron durante el grupo de discusión. Tanto el formato usado para recabar las propuestas como las intenciones detrás de los comentarios son importantes de señalar en este grupo de discusión porque demuestran la confianza que las y los estudiantes sentían conmigo y el grupo al compartir. Por lo tanto, esta tabla destaca sus aportaciones en categorías que subrayan las diferentes muestras de confianza en términos de competencias emocionales. Estas competencias emocionales serán explicadas con más detalle más adelante en la sección 6.

Tabla 2- Propuestas y comentarios de estudiantes del formato para una posible evaluación

Propuestas & comentarios de las y los estudiantes acerca del formato para una posible evaluación	Como mis estudiantes demostraron el desarrollo de su confianza:
“Lo había pensado más como algo individual contigo, una plática más o menos que abordara los temas. Una conversación, así como muy casual, y que tú vieras más o menos cómo nos va a la hora de responder o de preguntar y de esas cosas.” - Francisco	Espíritu de equipo, autonomía y asertividad en la practicidad en cómo demostrar sus habilidades y recibir retroalimentación a través de una evaluación
“Una charla, porque nos ayudaría a sacarlas del baúl de los recuerdos y volverlas a poner de práctica, que eso es lo importante para mí la práctica es la que nos va ayudando a dominar mejor el idioma. -Marco	
“En lo particular observé cómo que este semestre el grupo anduvo más ocupado, más con tareas. Entonces, lo mejor algo muy, muy práctico, muy sencillo, no sé. Entonces ¿algún escrito?” – Hanna	
“Si tuviéramos algunos errorcitos como los tenemos todos o errorsotes [errores grandes]. Pues sí, es bueno también que nos hagan mención de que oye esto no se dice así o esto va así porque no es la manera correcta de usarse o la palabra o el verbo o lo que sea.” – Marco	
“Yo tengo mucho ese problemita de que cuando escribo en inglés me como las letras, entonces es un problema enorme, pero la práctica, como dicen [es importante.]” -Anna	Autocrítica, Autoconfianza, y responsabilidad en sus reflexiones honestas sobre sus habilidades
“Me cuesta mucho trabajo, sobre todo esta parte de no tener tanto vocabulario. Sin embargo, este en el momento de poder hablar, no sé, sobre esa pregunta [que nos haces en un examen oral], construirla entre todos. Digo, a mí en lo particular, me haría sentir un poco más cómoda.” -Carla	
“Ahorita se me ocurrió, pues puede ser a lo mejor un Kahoot con todos los temas. Es donde también practicamos más y puede ser la tarea de estudiar tres o cuatro temas, dejarlo de tarea y tener a lo mejor un Kahoot independientemente de la calificación o cada quien puede tener una calificación.” – Hanna	Capacidad de adaptación e innovación en la creatividad al aprovechar actividades que solíamos usar en clases
“Se me ocurrió el de como en los videitos que nos mandas que puedes contestar, la pregunta. Digo, si en dado caso, quieren meter algo auditivo.” - Hanna	

Con tantas opciones propuestas por mis estudiantes, vi la necesidad en el diálogo de empezar a tomar decisiones sobre las opciones más útiles para ellas y ellos para cerrar el semestre, tomando en cuenta unos factores prácticos. Señalé con un breve comentario que nuestro límite de tiempo era tres semanas para cerrar el curso, por lo cual no sería buena idea agregar más opciones para el formato de una evaluación. Las y los estudiantes reaccionaron a este dato con varios gestos no verbales, dado que habían cerrado sus micrófonos. Con sus sonrisas y miradas mostraron que habían olvidado que no teníamos

mucho tiempo para llevar a cabo esta etapa de evaluaciones. Una estudiante, también, claramente hizo el gesto con su mano que significa “chiiin” [en este caso, una sorpresa un poco avergonzada por no haber tomado en cuenta algo] que mostraba que se habían emocionado mucho, y era bueno que les había recordado de nuestro horario específico.

Además, para reconocer la diversidad en formatos, propuse un aspecto flexible sobre la elección de estilos de evaluación gracias a una pregunta que me hizo mi estudiante Anna. Mi rol principal en este grupo de discusión era escuchar las aportaciones de mis estudiantes y reiterarlas al final, y por eso mis aportaciones durante esta sesión eran limitados a sonrisas y gestos paralingüísticos para mostrar mi interés o facilitar el orden de aportaciones. Sin embargo, gracias a que Anna me incorporó en la discusión, pude enfatizar a través de mi perspectiva sobre las evaluaciones que, en esta situación, yo no podía decidir por mis estudiantes.

¿Cómo nos ves? ¿Cómo consideras que sería bueno evaluarnos para ti?

-Anna, Etapa 2, día 1 del grupo de discusión sobre una evaluación posible.

“Muy buena pregunta, [Anna]. Es muy, muy importante para mí ahorita escuchar estas ideas [sobre posibles formatos y contenidos de las evaluaciones]. Para empezar a formar no solamente mis opiniones, pero formar opciones que puedo ofrecerles. Puedo tomar las decisiones desde mi perspectiva, pero yo no soy la estudiante aquí.

[Así que] Yo me pregunto: ¿valdría la pena ofrecer las cuatro opciones y cada quien elija una forma?”

-Kendra, Etapa 2, día 1 del grupo de discusión sobre una evaluación posible.

Así, logre compartir un resumen del cambio hacía un manejo más horizontal y convivencial en mi perspectiva sobre la toma de decisiones en mi práctica docente. Además

de reiterar algunas de sus ideas, mencioné opciones para simplificar la gama de los formatos propuestos en términos de vocabulario y gramática.

Al tener esta oportunidad de estar involucrada en el grupo de discusión, esperaba aportar unos aspectos prácticos desde mi experiencia como maestra de inglés. Quería reconocer la diversidad de necesidades y contextos laborales de mis estudiantes para que esta evaluación posible pudiera ser de mucha utilidad y no encerrarles con un sólo estilo de comprobar su trabajo con el contenido del libro de este semestre.

La respuesta de mis estudiantes fue resumida en voz alta cuando dos estudiantes abrieron sus micrófonos para comentar:

“Votamos por las opciones, ¿no?”,

-Carla, Etapa 2, día 1 del grupo de discusión sobre una evaluación posible.

“Será mucho trabajo para ti, [Kendra]. En vez de hacer cuatro opciones de trabajo, yo digo que de las cuatro escojamos una o dos, y con esa nos quedamos, porque también que hagas cuatro exámenes o cuatro formas diferentes, pues también para ti va a ser mucha chamba [trabajo]. También no queremos que sea tan arduo para ti, sino que sea algo, pues justo para todos, incluyéndote todo.”

-Francisco, Etapa 2, día 1 del grupo de discusión sobre una evaluación posible

Gracias a su sugerencia, en ese momento creé una encuesta en Zoom, Figura 8, para que mis estudiantes eligieron dos de las cuatro opciones principales de las propuestas para el formato de la evaluación para cerrar el semestre.

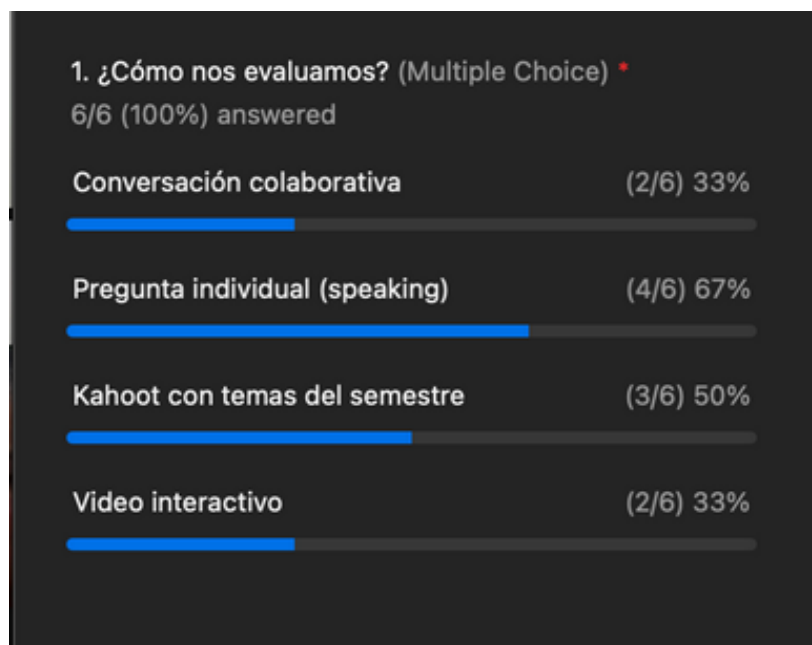


Figura 8-¿Cómo nos evaluamos? Encuesta por Zoom

Concluimos esta primera sesión de diálogo con mis comentarios de agradecimientos por sus aportaciones, y con algunos comentarios para explicar cómo podíamos seguir tomando decisiones juntas y juntos.

“Nos escuchamos, aportamos ideas, y tenemos más ideas y demás ideas que podemos usar en el futuro. También, no descartamos ninguna opción para el Programa en sí, pero llevo esta pregunta individual de speaking y Kahoot con temas del semestre como las ideas para ayudarnos a cerrar el semestre. Déjenme pensar en cómo se puede lograr estos estilos de evaluaciones para regresar con ustedes mañana a dar opciones & seguir dialogando. Me ayuden a pensar creativamente en estos formatos.”

-Kendra, Etapa 2, día 1 del grupo de discusión sobre una evaluación posible.

Aporté que las dos opciones que no fueron elegidas para evaluación podríamos utilizarlas como maneras de repaso e iba a reflexionar sobre sus ideas para regresar a la siguiente clase para aportar más opciones y preguntas sobre los formatos, y luego, contenidos.

Día 2: diálogo para la toma de decisiones del contenido para las evaluaciones

El segundo día del grupo de discusión también dediqué toda la sesión de clase a nuestro grupo de discusión. En esta sesión, hubo dos diferencias a la previa en cuanto al enfoque del diálogo y mi rol principal. A diferencia de actuar como una mediadora del diálogo entre todas las perspectivas generales sobre la utilidad de una evaluación, la sesión fue caracterizada por mi formato de responder a las propuestas de contenido y logística que diseñé en base a las aportaciones de mis estudiantes en la sesión anterior. Guiándome por las preguntas, “*¿De que hablamos en el individual speaking (evaluación oral individual)? ¿Que contiene el Kahoot individual?*,” llevé a cabo la sesión con propuestas que ofrecían opciones específicas que respondían a estas preguntas. Hablé más en esta sesión porque mi rol principal era ser la voz experta sobre cómo poner en práctica las dos evaluaciones: una evaluación oral individual y un Kahoot individual, un juego dinámico en línea.

Al proponer las opciones, mi rol principal regresó a ser facilitadora de la conversación. Utilicé mi pantalla compartida de Zoom para apuntar sus ideas con el fin de ayudar que todas y todos lográramos visualizar los detalles más concretos de opciones de contenidos, formatos y fechas. Seguía mi práctica de facilitar su participación a través de revisar las cámaras y sus miradas, además de confirmar con cada estudiante si tenía alguna aportación. En estas maneras, les devolvía la palabra con el fin de aportar y reflexionar juntas y juntos sobre cuáles aspectos y propuestas respondían mejor a su decisión de utilizar dos evaluaciones prácticas y sencillas para cerrar el semestre.

Retomamos las aportaciones individuales que mis estudiantes compartieron en la encuesta que llenaron antes de empezar este proceso de dialogar juntas y juntos. Como lo señalo en la siguiente figura, Figura 9, fue notable que la mayoría de mis estudiantes vieron utilidad en incluir la mayoría de los temas propuestas.

Para ti, ¿cuál(es) contenido(s) sería(n) útil(es) incluir en una evaluación?

- Unit 8: vocabulario de personalidades
- Unit 8: gramática: adverbios y frequency expressions
- Unit 9: gramática: I like to vs. I would like to
- Unit 9: gramática: going to
- No creo que una evaluación sería útil para mí

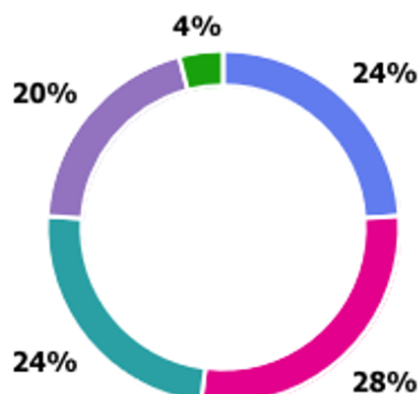


Figura 9-¿Cuáles contenidos serían útiles para ti para una evaluación?

Ese acto de decir sí a todo ha sido un patrón común con ellas y ellos. Especialmente en los primeros años del programa, las y los estudiantes solían decir “sí” a todo, y no compartían una respuesta que realmente demostraba su opinión. Por eso, utilizando sus respuestas individuales de la encuesta, volví a preguntar:

“[Para los contenidos] ¿ofrecemos y repasamos un poco de todo, pero en el momento de las evaluaciones [individuales], cada quien elige?”

-Kendra, Etapa 2, día 2 del grupo de discusión sobre una evaluación posible.

Fue un intento de ofrecerles la oportunidad de aportar con más especificidad para evitar respuestas que contenían la idea de “lo que decida el grupo o maestra está bien para mí”. La mayoría estaban de acuerdo con la idea, pero Carla aportó,

“Tener todos los 5 temas es mucho, quizáselijamos dos.”

-Carla, Etapa 2, día 2 del grupo de discusión sobre una evaluación posible.

No hubo reacción de sus compañeras y compañeros, pero fue otro ejemplo en donde reconocí la importancia de su opinión. Su silencio me impulsó a compartir mi perspectiva de nuevo con el grupo que un posible aspecto de las evaluaciones era que cada estudiante podría elegir formato para honrar la pregunta inicial de la encuesta: ¿Qué es útil para ti?

El segundo día para del grupo de discusión se enfocó en la logística para estas evaluaciones. Guiada de nuevo por la práctica de preguntar a mis estudiantes primero, y después compartir propuestas, les pregunté,

“¿Cómo sabemos que la [evaluación] hicimos bien?”

-Kendra, Etapa 2, día 2 del grupo de discusión sobre una evaluación posible.

Noté que, para esta pregunta, les costó más trabajo a mis estudiantes porque me vieron sin reacción ni comentario. Un estudiante compartió una actividad que le había gustado y que le servía para practicar su inglés. Sin embargo, no logró verbalizar cómo podía medir por su cuenta su respuesta en una evaluación. Estaba esperando que dijeran algunos aspectos del manejo de la gramática y el vocabulario para que pudiéramos construir juntas y juntos una rúbrica, pero fueron conceptos más allá de su experiencia, a diferencia a mi entrenamiento de maestra. Por eso, comenté:

“Creo que es importante que reflexionemos todas y todos en qué es importante, cuáles elementos son importantes para mostrar si vamos bien o no [en una evaluación]. Entonces no sé si ahorita algo se les viene a la mente o mejor retomemos esa pregunta, cuando ya estemos practicando, formando y creando algunas preguntas.”

-Kendra, Etapa 2, día 2 del grupo de discusión sobre una evaluación posible

y seguí con el ejemplo de Kahoot: que es fácil medir el manejo del idioma con un Kahoot individual por como demuestra la respuesta correcta y da puntos según la velocidad después de cada pregunta.

Sobre la logística, mis estudiantes aportaron que era más preferible un Kahoot individual abierto por varios días en vez de tener que jugar el mismo Kahoot en clase. Además, les agradó mi propuesta de crear actividades de repaso con el fin de que me dieran ejemplos suyos para crear diferentes Kahoots que tenían temáticas diversas por la variedad de gramática y vocabulario presentados en las unidades y unos Kahoots más sencillos que se limitaba a un tema gramatical.

Para seguir con la toma de decisiones sobre la evaluación oral individual, hicimos una breve lista de varias opciones para llevarla a cabo. Mis estudiantes y yo dialogamos sobre posibles opciones de asignar días y horarios específicos, utilizar salas pequeñas o dedicar solamente la última media hora de clase para las personas que querían intentar esa evaluación oral (Véase Anexo 7: Co-construcción de nuestro calendario para las evaluaciones opcionales). Mientras platicamos de las opciones y fechas posibles, utilizamos un calendario para construir juntas y juntos un horario para cerrar el semestre con las evaluaciones opcionales. Este aspecto fue un proceso convivencial de crear en conjunto un horario que posibilitara la participación de mis estudiantes en la toma de decisiones sobre sus evaluaciones, además les proporcionó tiempo para tomar las decisiones de si y cómo iban a intentar las evaluaciones opcionales.

Durante la última etapa de esta intervención socioeducativa, dedicamos una sesión de clase al formato de la evaluación oral individual. Fue durante este momento de poner a prueba un formato de las evaluaciones orales opcionales que esta opción se transformó en una evaluación individual con retroalimentación convivencial. Una estudiante se animó a ser la persona que iba a contestar una o dos preguntas mientras las y los demás estudiantes practicaban cómo usar el formato con la escala Likert y la sección para dar comentarios. Durante este proceso de escuchar a su compañera, Mónica, mis estudiantes agregaron un paso al proceso entre la respuesta que daba su compañera y el tiempo que necesitaban para terminar de agregar unos comentarios en el formato de Microsoft. El siguiente extracto viene de mi diario de campo en mis reflexiones en el estilo “on action” después de esta sesión de clase:

Lo que me sorprendió fue cómo dos estudiantes, Anna y Juana preguntaron a Mónica, la estudiante que se animó a intentar la pregunta de práctica, “Entendía que dijiste....” y dijeron la idea en español o le preguntaban en español “¿A dónde vas a ir?” (para seguir con el contenido que acaba de compartir Mónica).

Me encantó este intercambio porque fue un momento que salió naturalmente. Anna, Juana no me pedía permiso de hablar, como tienden a hacer. Interactuaban directamente con su compañera. En muchas de las preguntas en español usaban la gramática de la pregunta original (que Mónica acababa de contestar). Eso demostraba un buen entendimiento a través de sus habilidades auditivas. Además, ofrecía otra oportunidad a Mónica a repetir o agregar más detalles. Ofrecía otra oportunidad a todas y todos entender mejor a través de las preguntas específicas.

Creo que sí dejaré que sea un segundo paso para las evaluaciones. Pondré unos límites de que no repitan las ideas completamente, pero puede preguntar en ambos idiomas, inglés o español. Por ejemplo, pueden repetir la pregunta original en inglés o compartir una duda específica en inglés o español. El o la estudiante que está contestando puede responder con los mismos ejemplos o nuevos. Su respuesta tiene que ser en inglés.

-Diario del campo K. Pearson 10/11/23

Gracias a sus interacciones genuinas y naturales, nuestro plan para la evaluación oral individual mejoró. Al final de esa sesión de prueba, les compartí a mis estudiantes que me había impactado ese intercambio tan natural de preguntar para confirmar y dar otra oportunidad de compartir detalles. Les pedía tiempo después de la clase para evaluar esa adición al formato desde mi perspectiva de maestra, para confirmarles si se quedara o no como parte de la evaluación. Regresé la siguiente sesión de clase con mi respuesta que, sí, era un beneficio para la persona que contestaba y las y los compañeros que estaban dando retroalimentación poder interactuar a través de preguntas después de la respuesta dada. Así

fue como mis estudiantes abonaron de nuevo a las opciones viables para sus evaluaciones a través de su participación.

5.3 Objetivo específico 3: Reflexionar acerca de los procesos convivenciales y el manejo del curso

Reflexionar de manera individual y como un grupo acerca de los procesos convivenciales al final del semestre a través de las experiencias de todas y todos. A lo largo del semestre y a través de las sesiones de clases, los procesos de toma de y de elegir y personalizar la evaluación, ¿mis estudiantes notaron un cambio en el manejo del curso? ¿Sintieron un cambio en el ambiente del grupo?

Los resultados que conectan con este objetivo se pueden dividir en tres momentos del cierre del semestre: primero, que el resultado de los cambios en mi práctica docente que promovían los procesos convivenciales fue una evaluación elegida y diseñada por y para mis estudiantes, segundo, que las reflexiones sobre nuestras experiencias durante el semestre que salieron de manera natural durante la aplicación de la evaluación oral individual. El tercer momento que conecta los resultados con los objetivos de la IAP es que las reflexiones que surgieron durante los momentos diseñados específicamente para la reflexión individual y grupal sobre las perspectivas del manejo del curso evidenciaron los beneficios de incluir a mis estudiantes en el manejo de nuestro curso virtual.

Esta sección se enfoca en las evaluaciones orales porque demuestran con más claridad la implementación y resultados de procesos convivenciales con el fin de analizar las reflexiones de mis estudiantes. Mientras la segunda opción que mis estudiantes eligieron para evaluarse, los Kahoots individuales y opcionales, utilizaron los ejemplos de gramática y vocabulario creados por mis estudiantes, su diseño fue más enfocado en responder a la petición de un estilo de evaluación individual. Cada estudiante tenía la opción de intentar ambos estilos de evaluación: la evaluación oral y los Kahoots individuales con el fin de proporcionarles opciones que les permitieran tomar sus propias decisiones sobre como medir su progreso del semestre.

5.3.1 Intervención Etapa 3: Día 2: evaluación oral y sus procesos convivenciales: Semana 12

El inicio de esta tercera etapa de esta intervención socioeducativa, la implementación de dos estilos de evaluaciones opcionales fue la culminación de las dos etapas previas. Valorar e incorporar las aportaciones de mis estudiantes para el manejo del curso construyó las bases necesarias para poder dialogar juntas y juntos como un grupo sobre la posibilidad y utilidad de una evaluación para cerrar este semestre del inglés. En nuestro caso, llegamos a tomar decisiones como un grupo que sí una evaluación opcional en dos formatos sería la respuesta más útil para las y los estudiantes este semestre.

Dado a esa conclusión de las dos etapas previas, la primera parte de esta sección se enfocaría en la exposición de momentos claves de las evaluaciones orales opcionales. Dedicamos tres sesiones de clases durante la última semana completa del semestre, (semana 12 de 16), para las evaluaciones orales opcionales e individuales con el fin de ofrecer un rango de tiempo adecuado a mis estudiantes tomando en cuenta sus cargos laborales y los nervios que produjera este nuevo estilo de evaluación orales. Empecé cada sesión de clase con recordatorios para mis estudiantes de que elegimos este proceso de evaluación opcional con el fin de que cada estudiante tomara la decisión de cómo podría evaluarse a si mismo. Compartí en una presentación las instrucciones de esta evaluación opcional, las formas de dar retroalimentación, además de unas preguntas de repaso en grupos pequeños para que mis estudiantes tuvieran las oportunidades de recordar nuestros acuerdos para este estilo de evaluación opcional y sentirse preparadas y preparados. (Véase Anexo 8: Las tres sesiones de evaluación opcional oral)

El formato de la evaluación oral opcional que diseñamos juntas y juntos fue lo siguiente compartido en la Tabla 3:

Tabla 3: Etapa 3: el formato y la organización de evaluaciones orales opcionales

Día de la evaluación oral	Contenido del National Geographic WorldLink 1:	Actividades durante cada sesión de Zoom:
Día 1: noviembre 14, 2023	Unidad 8: - adverbs - expressions of frequency - Unit 8 vocabulary: personality adjectives	- Actividad inicial: repaso con el grupo: - de gramática o vocabulario según el contenido de las preguntas en la evaluación oral opcional - Con grupos pequeños de estudiantes: - Preguntas de práctica en salas pequeñas - Con todo el grupo: - Recordatorios de cómo dar retroalimentación - Oportunidad para alguien elegir a hacer la evaluación oral opcional - Oportunidad de retroalimentación y reflexión - Actividad de repaso (por si nadie eligiera hacer la evaluación opcional oral)
Día 2: noviembre 15, 2023	Unidad 9: - Like to + verb - Would like to + verb - be going to + verb - Unit 9 vocabulary: habits in work & personal life	
Día 3: noviembre 17, 2023	Unidades 8 y 9	

Además de utilizar la evaluación oral como una oportunidad para medir su propio progreso con sus habilidades en inglés, mis estudiantes podían tenían la oportunidad de apoyar en la evaluación de su compañera o compañero a través de hacer preguntas adicionales durante la evaluación y al llenar el formato de Microsoft y al hacer preguntas adicionales durante la evaluación. Al final de los tres días para esta evaluación oral opcional, siete de mis ocho estudiantes se animaron a evaluarse de esta nueva manera y demostraron a sus compañeras y compañeros, a si mismos y a mí que entendían la pregunta, sabían cómo contestarla con vocabulario y gramática del libro y podían participar en una evaluación útil según sus perspectivas. Véase Anexo 9 para la transcripción de la evaluación oral de Hanna y Figura 10: Evaluación de Hanna: Procesos convivenciales en las evaluaciones y reflexiones.

Para compartir y dar retroalimentación para sus compañeras y compañeros, cada estudiante tenía acceso al formato de Microsoft (Véase Anexo 10: formato de Microsoft: Our feedback: Nuestra retroalimentación para tu compañer@). El primer paso era a través de la escala Likert donde identificaban el manejo de la gramática y vocabulario del curso, y segundo, una sección de comentarios para identificar lo que su compañera o compañero había hecho bien, en qué podía mejorar y comentarios generales. Además de la oportunidad de evaluar su desarrollo a través de sus habilidades orales, también cada estudiante podía medir sus capacidades auditivas y sobre el manejo de la gramática y vocabulario al escuchar la respuesta oral de su compañero e identificar el uso de la gramática y vocabulario.

Figura 10 representa algunos breves intercambios entre el grupo después de que Hanna hizo la evaluación oral. Los intercambios son notables porque demuestran interacciones entre las y los estudiantes que resultaron de los cambios pequeños que implementé a lo largo del semestre para dar más oportunidades de interacción y conversación durante la clase, además de menos protagonismo de mi rol de maestra que empleaba constantemente en mi práctica docente. A diferencia de evaluaciones pasadas, en donde yo manejaba cada parte de la evaluación, diseñamos juntos esta manera de evaluar con procesos convivenciales en los aspectos de dar la retroalimentación y pedir más información de la estudiante para que tuviera una oportunidad adicional de demostrar sus habilidades orales. Este diseño convivencial permitió que, en varios instantes, demostrado en el Figura 10, mis estudiantes tomaran control naturalmente de los momentos de interacción con sus compañeras y compañeros sin que yo se los pidiera. De nuevo, este aspecto de interacciones naturales entre estudiantes ha sido difícil de lograr en nuestro ambiente virtual de Zoom, por lo que es importante resaltar la siguiente sección de la evaluación individual oral.

Evaluación de Hanna: Procesos convivenciales en las evaluaciones y reflexiones sobre la evaluación

Evidencia de grabación: Día 2 de evaluaciones individuales orales

Hanna ha terminado de contestar una pregunta sobre su personalidad en el trabajo. Kendra la felicitó y sus compañeras y compañeros sonrían a través de sus cámaras prendidas y con micrófonos cerrados para felicitarla. Hanna espera en silencio para los comentarios de sus compañeras y compañeros, según los pasos que establecimos.

Por ser el segundo día de evaluaciones, todo el grupo se ve cómodo al seguir con los pasos establecidos para este proceso.

Kendra: Does anyone need another moment to complete the format [la escala de Likert y escribir retroalimentación, sugerencias y comentarios generales]?

Dos personas señalan que sí.

Kendra: Ok. Tomen un momento más para apuntar lo que se puede. Wonderful! (Maravilloso!) Luego reflexionemos juntos.

Hay un momento de silencio mientras Kendra y los demás compañeras y compañeros de Hanna siguen llenando el formato.

*De repente, **Marco**, un compañero, prende su cámara y abre su micrófono:*

Marco: Hanna!

*Kendra reacciona con sorpresa y una sonrisa mientras señala con sus manos que lo escucharemos a **Marco**, lo cual **Hanna** hace sin esperar la señal de Kendra.*

Hanna: Yes?

Marco: Hanna, I gotta question for you. (Hanna, tengo (informal) una pregunta para ti.)

Hanna: Ok. I listening². (Va. Yo [estoy] escuchando).

Ella sonríe & se acerca a la cámara para señalar que está escuchando atentamente

Marco: I hear that you talking about you are laid back. I don't understand why you are a laid back. Can you repeat again?

(Escucho que [estás] hablando de que eres relajada. No entiendo por qué eres un [persona] relajada. ¿Puedes repetir de nuevo?)

Hanna: Yes! Sure! No problem! (Sí! Claro! Sin problema!) Sonríe y asienta su cabeza.

Hanna: Ok. I am laid-back in my ordinary activity. Example: Payments, *pausa para pensar*, and looking for the other events. In this activity, I organize them by important. It's necessary answer email because I communicate for the other people. It's first.

(Va. Soy relajada en mi actividad ordinaria. Ejemplo: Pagos, y buscando para los otros eventos. En esta actividad, los organizo por importante. Es necesario contestar correos porque comunico por la otra gente. Es primero.)

² Redacción incorrecta en la traducción para representar la expresión auténtica de la estudiante

Mientras **Hanna** contesta, **Marco** demuestra su interacción paralingüística porque también se acerca a la cámara. Esto señala que está escuchando atentamente, la “ve” y al mismo tiempo hace apuntes en un cuaderno mientras asienta su cabeza para señalar que está fijándose en los detalles de la respuesta de su compañera.

Marco: Ok. Thank you!

Carla y Kendra levantan sus manos para mostrar a Hanna y los demás que están aplaudiendo mientras mantienen sus micrófonos en silencio.

Mónica asiente su cabeza para demostrar que estaba muy atenta a todos los detalles que Hanna compartió mientras se mantiene una mirada enfocada en otra parte de su pantalla en donde tiene la escala de Likert.

Francisco y Anna también tienen expresiones que demuestran su enfoque en terminar de llenar la escala de Likert.

Kendra abre su micrófono.

Kendra: Very nice repetition, **Hanna**. (Muy buena repetición, Hanna) And thank you, **Marco** for asking Hanna that question. (Y gracias, Marco, por hacerla esa pregunta.)

Kendra da una señal de bien hecho con su pulgar mientras habla y sonríe hacia los dos.

Hanna sonríe & se baila un poco en su lugar para mostrar que está contenta por su participación y agradece los comentarios de Kendra. **Marco** también sonríe.

Kendra: Does anyone have any other questions for Hanna? (¿Alguien tiene otra duda para Hanna?)

Juana: How are you feel, Hanna? (¿Cómo te estás sientes³, Hanna?)

Hanna: Nervoooooous. (Nervioooooooooosa).

Comparte una sonrisa enorme y se ríe mientras hace una mirada de ¡qué horror! agarrando su cara con sus manos)

Hanna: No creía que me pondría tan nerviosa. Creía que iba a ser más fácil. Y no, no, no, no, no it's very difficult and nervous all the moment. (Es muy difícil y nerviosa en todo momento.)

Sus compañeras y compañeros sonríen y asienten sus cabezas para concordar con ella y simpatizar con ella.

Kendra se ríe y muestra una cara empática que dice sí, lo sé.

Kendra: Yes, that is very normal. The nervous feelings are surprising sometimes, but you spoke well! (Sí, eso es muy normal. Las sensaciones nerviosas son a veces sorprendentes, pero ¡hablaste bien!)

Hanna sonríe y señala que está de acuerdo.

Kendra: And we see that you spoke well. Look! (Y vemos que hablaste bien. ¡Mira!)

Empieza a leer algunos comentarios que acababan de escribir en el formato de Microsoft de sus compañeros en voz alta del formato:

³ Redacción incorrecta en la traducción para representar la expresión auténtica de la estudiante

compañer@ anónimo #1: “Relató muy bien lo que nos quiso platicar con ánimo y alegría.”
compañer@ anónimo #2: “Quizás en el futuro seguir dando más detalles.”
compañer@ anónimo #3: “tantito más despacio”

Kendra: Eso es parte de los nervios. ¡Bien hecho, **Hanna!**

Figura 10-Evaluación de Hanna: Procesos convivenciales en las evaluaciones y reflexiones

De nuevo, fue particularmente impactante ver las interacciones de todas y todos durante la evaluación de una de sus compañeras, además de ver la facilidad con que aportaron sus comentarios y reflexiones sin tener que impulsarles mucho. En esta actividad, fue de igual importancia el tener un momento para evaluarse cada quien en sus habilidades auditivas, además de un momento para que algunas personas se animaran a tomar el examen oral. Dentro de ambos aspectos es necesario reconocer los resultados conectados a la convivencia escolar que se vieron como los intercambios de ideas, preguntas, sugerencias y felicitaciones compartidas en una manera muy natural, lo cual ha sido limitado por los factores de un ambiente virtual y la perspectiva de que el manejo de la clase se lleva a cabo solamente por parte de la maestra. En esta intervención socioeducativa, los procesos convivenciales de incluir intencionalmente a las y los estudiantes para impulsar las actividades resultó en una etapa de evaluaciones muy prácticas, sencillas y llenas de demostraciones de confianza personal y entre todas y todos de nuestro grupo.

5.3.2 Intervención Etapa 3: la retroalimentación de estudiantes a sus compañeras y compañeros en evaluaciones finales: Semana 12

En la sección anterior, se ve un segmento de una de las evaluaciones y el flujo natural desde la sección de preguntas hasta una pequeña reflexión en grupo. Con el fin de seguir demostrando los beneficios de los procesos convivenciales en nuestro ambiente escolar, esta breve sección reconoce la variedad de comentarios que lograron compartir las y los estudiantes durante los tres días de evaluaciones orales individuales. Durante cada etapa de la implementación de la intervención socioeducativa, mis estudiantes encontraron maneras de hacer conexiones más exactas con el contenido y sus vidas, al hacer preguntas precisas y profundas sobre el uso de la gramática y la implementación del vocabulario. Eso demostró el valor de sus aportaciones al curso y a los procesos de aprendizaje de cada estudiante. En particular para esta etapa de las evaluaciones opcionales, mis estudiantes no dependían de

mí para visibilizar la manera en que sus comentarios aportaban al desarrollo de sus compañeros a través de la retroalimentación animadora que les dieron. En esos momentos mis estudiantes demostraban una autoconfianza y una visión que englobaba a sus compañeras y compañeros que les permitía medir mejor el progreso de todas y todos y verbalizarlo con más exactitud.

La siguiente tabla, Tabla 4, comparte varios comentarios que mis estudiantes proporcionaron a sus compañeras y compañeros en el formato de Microsoft. Mis estudiantes se animaron a compartir de manera anónima, y luego con el grupo estas ideas con el fin de animar, dar sugerencias y analizar las respuestas de las evaluaciones orales opcionales. Este paso convivencial de la evaluación permitió que las y los estudiantes adultos de nuevo tuvieran la oportunidad de interactuar con sus compañeras y compañeros en una manera que valoraba sus habilidades del idioma. Llegar a este punto de que mis estudiantes se encargaran un poco de la responsabilidad de dar retroalimentación a las personas que intentaron la evaluación fue un resultado de tres factores combinados. Primero, mi hábito constante de animar a mis estudiantes con sus habilidades de hacer buenas preguntas y un buen análisis del idioma durante nuestras sesiones de clase fortaleció la autoconfianza en cada uno de mis estudiantes además permitió más confianza entre el grupo. Luego, mi decisión de invitar a todo el grupo a aportar retroalimentación en las evaluaciones opcionales fue gracias al desarrollo de mi confianza en mis estudiantes y sus habilidades para tener más agencia en su aprendizaje. Mis estudiantes habían demostrado sus habilidades lingüísticas y de reflexión (Véase de nuevo Anexo 10 y la siguiente Tabla 4) en maneras que impulsaba un buen crecimiento mientras cuidaban al grupo.

Además, compartieron sus comentarios en un formato de Microsoft, que diseñé para que cada persona pudiera aportar de manera anónima con el fin de brindarles un espacio seguro para compartir honestamente. Inmediatamente después de llenar el formato, abrimos un espacio para que cualquier persona pudiera compartir o elaborar sobre cualquier aportación que vimos en el formato. En la previa sección de 5.3.1, Figura 10, se muestran algunos comentarios que las y los estudiantes compartieron en el formato de Hanna. Esta

tabla, Tabla 4, es una selección de todos los comentarios que mis estudiantes escribieron a sus compañeros durante los tres días de evaluaciones. Fueron seleccionados por cuestiones de claridad de sus aportaciones para las tres categorías.

Tabla 4: comentarios entre el alumnado para su retroalimentación

Tabla de comentarios anónimos de las evaluaciones finales: Las y los estudiantes dando retroalimentación a sus compañeras y compañeros		
Para animar:	Para dar sugerencias:	Para analizar la manera de contestar:
• <i>Que confíe más en ella, ¡tú puedes!</i> • <i>no estar nerviosa, porque lo haces muy bien</i> • <i>Cree más en ti, eres muy bueno</i> • <i>Mayor seguridad y sentirse que está en familia</i>	• <i>Que si no sabe cómo se dice alguna palabra trate de explicarla en inglés sin hablar español</i>	• <i>Redactó muy bien todo lo que nos quiso platicar, y sabía muy bien lo que quería decir</i> • <i>Dar más detalles, pero realmente lo hizo muy bien</i> • <i>Se expresó muy bien y usó correctamente the adverbs and frequency expressions (adverbios y expresiones de frecuencia)</i>

Pese que la tabla contiene resultados anónimos, las voces de cada estudiante presente para la evaluación de sus compañeras y compañeros están representadas. En esta manera, demostraron que son una fuente de ánimo, sugerencias y comentarios que brindan apoyo en los procesos de aprendizaje de inglés.

5.3.3 Intervención Etapa 4: Reflexiones sobre las evaluaciones y el semestre: Semana 12-13

Reflexiones en el momento con mis estudiantes

Las primeras reflexiones sobre el proceso de las evaluaciones que salieron eran de forma natural, e inesperadas desde mi perspectiva, como se muestra en la Figura 10: Evaluación de Hanna: Procesos convivenciales en las evaluaciones y reflexiones. En la penúltima semana del semestre mientras aplicamos la evaluación individual oral, mis estudiantes demostraron sus habilidades para expresarse en el momento con el contenido del curso, además de que empezaron a reflexionar sobre el proceso de evaluarse. Este acto de reflexionar sobre sus experiencias y las de sus compañeras y compañeros creó una transición natural desde la etapa de evaluaciones hacia el momento de reflexionar juntas y

juntos. Así logramos compartir sobre el transcurso del semestre y el proceso para mis estudiantes de haber sido involucradas en la toma de decisiones.

Esta siguiente reflexión (Figura 11) viene de un estudiante justo después de que completó su intento con la evaluación individual oral. Después de que sus compañeras y compañeros habían llenado la escala de Likert y escrito comentarios en el formato de Microsoft, abrí mi micrófono en la sesión de Zoom para preguntar a Uriel cómo se sentía al terminar su evaluación.

Reflexión de Uriel: ¿Cómo te sientes al terminar la evaluación?: la confianza individual y desarrollado entre el grupo

Evidencia de grabación: Día 3 de evaluaciones individuales orales

Uriel: I feel... I am a very... (yo siento.....Estoy un muy...⁴) Bueno, en español. Soy una persona muy tímida, me da... me da mucha pena. No sé... y ahorita en la evaluación, este, pues eso me pasó.

[Uriel pausó varias veces en su evaluación, lo cual demostraba sus nervios y que quería decir todo correctamente la primera vez. Es un método que seguido hace para no equivocarse cuando habla.]

Uriel: Pero, yo me siento muy bien con el grupo. O sea, hay... hay más confianza, pues.

Dos estudiantes asientan con sus cabezas para mostrar que están de acuerdo con su compañero, y señalan para no interrumpir.

Uriel: No sé si a ustedes [compañeras y compañeros] les ha pasado, pero cuando vas a un.... bueno, cuando estás en la escuela o en un grupo que sea, estás estudiando algo, no falta quien a veces te diga o te señale o te diga que estás mal o algo así. Como que te agüita.

Sus compañeras y compañeros siguen escuchando con atención con sus cameras prendidas y micrófonos cerrados. De nuevo, varias personas asientan sus cabezas para coincidir con Uriel.

Uriel: No sé, pues, pero me siento muy bien en el grupo. Bueno, pues, siento que me falta mucho, mucho, mucho. Y más que nada, la práctica, practicar el hablar con alguna persona. Digo, la verdad es que no me imagino ir a Estados Unidos y tratar de hablar. Como que, me voy a detener. Como que, ay, no.

Uriel señala con su mano que todavía le cuesta imaginar expresarse en inglés en un nivel más avanzado.

Uriel: Todo se va a poner en blanco, pero espero que no. Espero que todo... todo salga bien. Pero lo siento bien.

⁴ Redacción incorrecta en la traducción para representar la expresión auténtica de la estudiante

Uriel señala su pulgar hacía arriba y sonríe. Cierra su micrófono para mostrar que terminó de comentar.

Sus compañeras y compañeros siguen escuchando con atención & varios asientan sus cabezas y sonrían.

Kendra: Thank you very much. No sé si notaste, pero ahorita cuando estabas diciendo que te falta mucho [por aprender], varias personas reaccionaron como “no lo creo.” ¡Gracias por reaccionar así!

Kendra señala con su mano que su agradecimiento va hacia las y los otros compañeros y responden con sonrisas.

Kendra: Eso es lo que veo y espero que lo noten más y más: Que no solamente se escuchan muy bien, pero también reaccionan y ya se conocen más y más. Y pueden apoyar bastante [a sus compañeras y compañeros] para decir “[Ten] más confianza aquí, por favor!” y “¡A ver! “Qué sepas que sí lo puedes hacer bien!”

Figura 11-Reflexión de Uriel: ¿Cómo te sientes al terminar la evaluación?

Este comentario de Uriel fue muy notable en tres maneras por cómo contrastaba con su participación en semestres previos. Primero, en semestres pasados, Uriel no se había animado a hablar con tantos detalles en español o inglés delante de sus compañeras y compañeros. Anteriormente, necesitaba mucho aliento para compartir un poco, además de que sus aportaciones siempre eran enfocadas en el manejo del idioma. Segundo, sus comentarios reflejaban su experiencia previa a este Programa. Muy pocas personas han compartido sobre sus experiencias de aprender y usar inglés en otros ambientes escolares en el transcurso de este Programa. El tercer resultado que es necesario resaltar de este momento es el desarrollo de la confianza y el cuidado entre las y los estudiantes. Para lograr un ambiente de confianza, las y los demás compañeros tenían que demostrar de manera constante una apertura para escuchar a Uriel y para todo el grupo, además de mostrar una actitud de apoyo y cuidado a través de comentarios directos y reacciones paralingüísticas en vez de burla.

Reflexiones con el grupo sobre los cambios intencionales en mi práctica docente

En esta sección, comparto los cambios intencionales que implementé en mi práctica docente y los logros a través de las reflexiones de mis estudiantes de una encuesta individual y anónima (Véase Anexo 11: End of Semester survey O2023). En la Tabla 1 (Véase la

4. Metodología), listo los doce cambios intencionales que evidencian la transformación de mi práctica docente a lo largo de esta intervención socioeducativa y la IAP. A través de esa lista, diseñé una encuesta para apoyar con la etapa de reflexión al final de esta intervención para entender cuáles eran las perspectivas de mis estudiantes de mi manera intencional de cambiar el manejo del curso durante el transcurso del semestre.

Para diseñar una etapa de reflexión grupal, tenía que preguntarme cómo podría facilitar o promover un espacio durante nuestro curso en donde nosotras y nosotros como un grupo podríamos demostrar nuestras perspectivas. Como parte de la transformación en mi práctica docente, la autorreflexión me permitió darme cuenta de mis tendencias a lo largo de esta intervención socioeducativa, y por eso, ya estaba en el proceso de reflexionar sobre el rol de la convivencia en el día a día del curso. Fue por esa razón que tomé la decisión de utilizar este autoconocimiento para impulsar cambios pequeños, pero intencionales, en como llevaba a cabo cada sesión de clases. Sin embargo, el proceso de reflexión sobre los procesos convivenciales y el manejo del curso no me pareció completo hasta que incluyera de nuevo las voces de mis estudiantes. Desde mi experiencia en las etapas previas de esta intervención socioeducativa, cumplir con el objetivo de reflexionar tenía que mantener un formato convivencial si realmente buscaba una mirada más robusta de los resultados de nuestro grupo.

Con el fin de impulsar un espacio en donde mis estudiantes pudieran reflexionar con profundidad y abiertamente, les di una semana para completar la encuesta en un formato anónimo y dediqué nuestra última sesión de clase para que revisáramos juntas y juntos todas sus aportaciones. De esta manera, esperaba darles tiempo y espacio adecuado para reflexionar sobre sus perspectivas del semestre en términos de mis cambios intencionales y lo que logramos como un grupo. Al poder completar la encuesta individualmente fuera de clase, les ofrecí la oportunidad de tomar el tiempo para reflexionar sin la presión de completar la encuesta durante una de nuestras videollamadas, y tampoco tener que contestarla delante de sus compañeras y compañeros. De manera adicional, la oportunidad de revisar las aportaciones anónimas como un grupo nos permitía compartir cualquier perspectiva sobre todas las ideas resumidas y proyectadas en mi pantalla. Este formato de

revisar juntas y juntos como un grupo les proporcionó a mis estudiantes dos oportunidades: la de compartir con más detalles sobre sus ideas u otra idea que vieran en el resumen de resultados y la de identificarse a través de los comentarios o no. Era importante en mi diseño de esta etapa continuar impulsando la incorporación y confianza genuina de mis estudiantes a través de un contexto seguro para compartir sus reflexiones honestas.

Por tal motivo, esta sección se enfoca en las voces de mis estudiantes y cómo compartieron sus ideas sobre sus experiencias en ese semestre de otoño 2023. Los resultados de sus aportaciones en la encuesta las categoricé en términos de los resultados principales de la intervención: el acto de incluir intencionalmente y la confianza. A través de las siguientes cuatro figuras: Figuras 12-16, comparto la data visual con el fin de subrayar las perspectivas de mis estudiantes sobre los procesos convivenciales y el manejo del curso. De manera adicional, creé preguntas para entender si mis estudiantes notaron los cambios que implementé intencionalmente (Figura 12 y Figura 14) y cuáles eran sus perspectivas sobre los logros como un grupo (Figura 13 y Figura 15).

Primero, la Figura 12 contiene los tres cambios que implementé con el fin de hacer visibles e incluir más a mis estudiantes y sus aportaciones en nuestro curso: más oportunidades de interacciones, una promoción de hacer notable las interacciones no verbales de todas y todos, las oportunidades de dialogar como un grupo para tomar decisiones y un proceso de dialogar sobre evaluaciones. Seis estudiantes, la mayoría del grupo durante el semestre de la intervención en otoño 2023, compartieron que sí habían notado estos cambios intencionales. Esto valida mis intentos para que las maneras intencionales en buscaba de incluir más a mis estudiantes sí eran reconocibles por mis estudiantes.

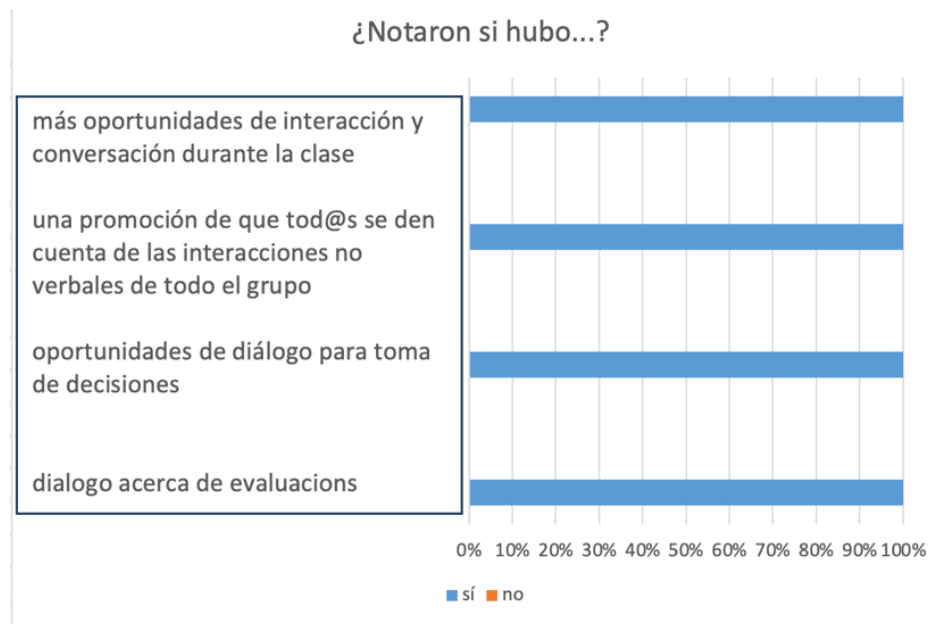


Figura 12-¿Notaron si hubo cambios intencionales para incluirles y sus interacciones?

Expandí la pregunta sobre cómo vieron mis maneras de incluirles desde si notaron qué logramos según sus perspectivas, como se presenta en el Figura 13. En vez de una respuesta de sí o no, buscaba promover más su reflexión, además de entender el nivel de su perspectiva a través de las cinco opciones de completamente en desacuerdo, en desacuerdo, indiferente, de acuerdo y completamente de acuerdo.

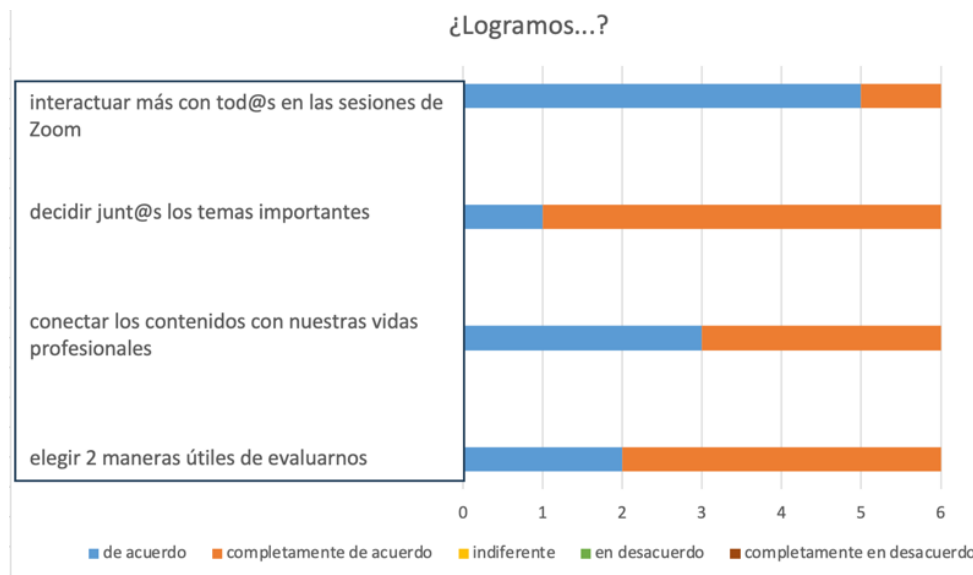


Figura 13-¿Qué logramos? cambios intencionales para la integración intencional de mis estudiantes en mi práctica docente

Igual que la pregunta anterior, la mayoría del grupo que estuvo presente compartió reacciones positivas sobre mis cambios intencionales que les permitía interactuar más con todo el grupo, decidir juntas y juntos sobre la importancia de los temas propuestos, conectar los contenidos elegidos del libro con sus vidas profesionales y elegir dos opciones de evaluaciones.

Los cambios intencionales señalados en la Figura 14 se enfocan más en la construcción de bases para la confianza entre todas y todos mis estudiantes. Las respuestas compartidas sobre la visibilidad de estos cambios y los logros individuales y grupales hablan de la confianza que se desarrolló en nuestro contexto gracias a los cambios intencionales que implementé para integrar más a mis estudiantes en roles principales para la toma de decisiones y en sus interacciones con todo el grupo. Al incluir a mis estudiantes a través de varios cambios en la manera que llevaba a cabo una clase, también reconocí la necesidad de promover la habilidad de mis estudiantes en reconocer por su cuenta sus propios logros, además de emparejar ese esfuerzo con un entorno seguro.

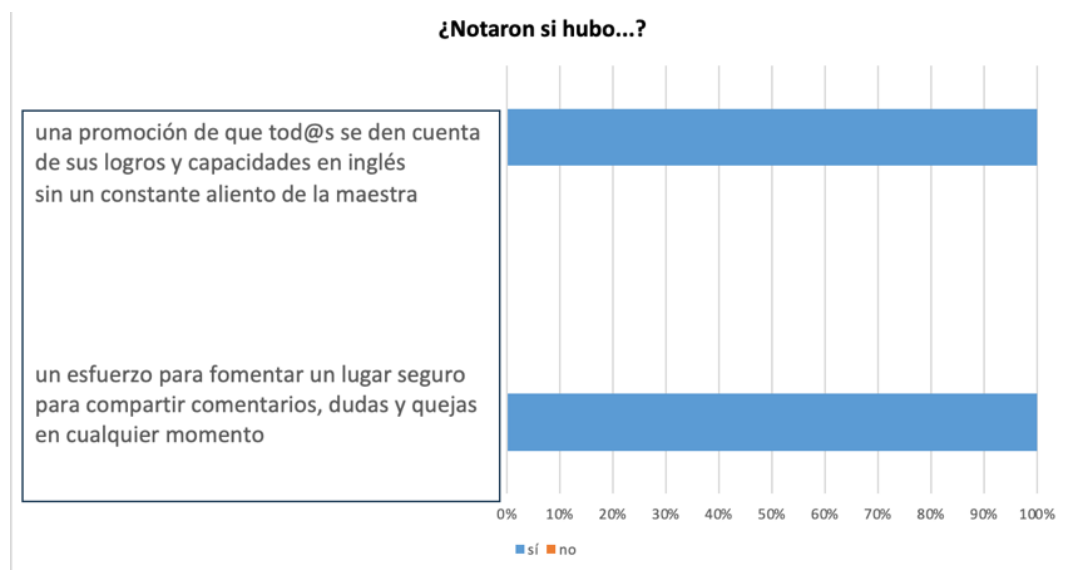


Figura 14-Cambios intencionales para la confianza en mi práctica docente: ¿Notaron si hubo...?

Desde mi trabajo con la autorreflexión, me pregunté cómo podría demostrar más confianza en mis estudiantes en una manera que también promoviera su habilidad de medir y reconocer su progreso. No dejaba de animar a mis estudiantes. Sin embargo, cambié la forma de animarles. En vez de solamente felicitarles por un trabajo bien hecho, también

empecé a incorporar preguntas como, ¿Cómo te sientes al hacer esa actividad? ¿Te fijas en cómo ahora puedes completar una actividad más rápidamente? ¿Cómo puedes reconocer esos momentos cuando notas que te animaste más a hacer una pregunta o compartir una respuesta?

La práctica de facilitar procesos de aprendizaje que permitieran un desarrollo de la autoconfianza y la asertividad en mis estudiantes fue un proceso gradual y constante durante esta intervención socioeducativa. Además de querer saber si habían notado ese cambio intencional, también busqué entender más su perspectiva de logros en este contexto de la confianza. En la Figura 15 se ven los resultados sobre tres de los cambios que más demostraban una perspectiva positiva sobre el desarrollo de la confianza.

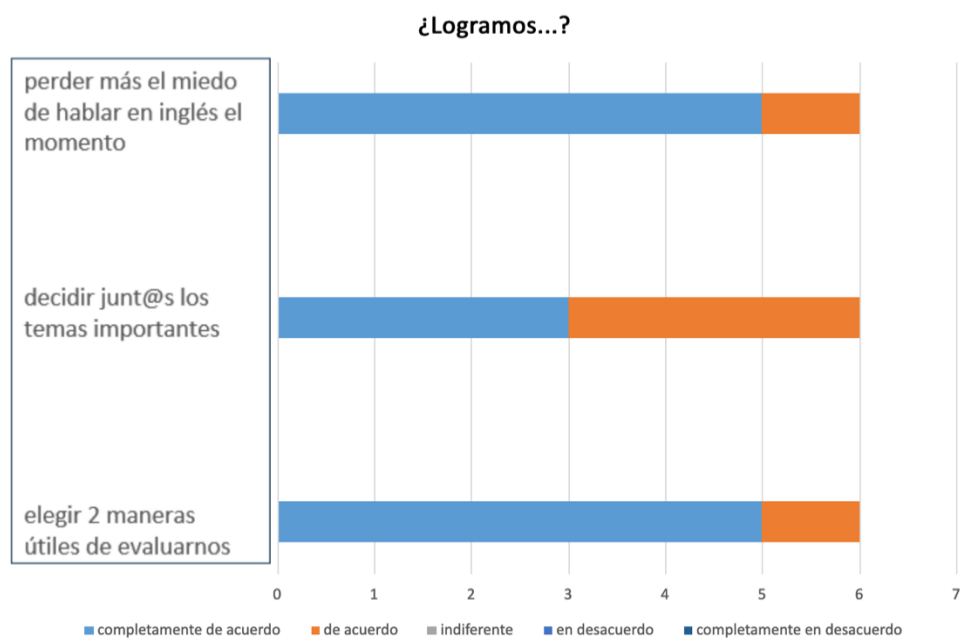


Figura 15-Cambios intencionales para la confianza en mi práctica docente: ¿Logramos...?

Propuse los contextos de lograr perder el miedo de hablar en el momento en inglés, y de nuevo, decidir juntas y juntos los temas importantes y elegir dos evaluaciones útiles. Las y los estudiantes tenían la oportunidad de responder con cinco opciones: *completamente en desacuerdo*, *en desacuerdo*, *indiferente*, *de acuerdo* y *completamente de acuerdo* con el fin de compartir con más exactitud sus perspectivas.

Mis estudiantes compartieron sus perspectivas positivas sobre sus logros en esta encuesta. En nuestra experiencia grupal de trabajar en curso virtual de inglés con profesionales de varios departamentos, el logro de animarse a compartir sus ideas con menos preocupaciones demuestra la importancia de crear espacios en donde la autoconfianza y confianza entre un grupo pueden crecer. Además, es un logro notable que no solamente mis estudiantes de diversos departamentos y experiencias reconocieron que sí estaban incluidas e incluidos en un diálogo sobre como evaluarles, sino que ellas y ellos mismos tenían la confianza para para compartir genuinamente sus perspectivas.

El primero paso de tener tiempo para reflexionar individualmente fue uno de los aspectos que permitió que el segundo paso en esta cuarta etapa, la reflexión grupal, realmente ofreciera un espacio que demostraba de nuevo que mis estudiantes estaban incluidas e incluidos, que podían confiar en que valorábamos sus aportaciones y perspectivas sobre sus experiencias a través de nuestro curso semestral. Como mis estudiantes habían compartido sus reflexiones de forma natural durante la semana de evaluaciones orales opcionales, yo también compartí con ellas y ellos mi asombro y felicidad por haber vivido una etapa de evaluaciones opcionales que habían elegido mis estudiantes. Además, compartí en mi reflexión la importancia de que logramos construir un espacio seguro para aprender juntas y juntos, demostrado por el hecho de que cada persona sabía que había tenido la oportunidad de compartir sus ideas y que sus perspectivas eran valiosas y valoradas porque nos ayudaban a entendernos mejor como un grupo. Los resultados de las cuatro etapas a lo largo del semestre nos comprobaban que también podíamos confiar en nosotros mismos y en los demás porque juntas y juntos habíamos diseñado un lugar seguro para desarrollar habilidades en inglés, además de que los cambios intencionales para incluirles en maneras que reflejaban sus roles significativos en el curso nos habían fortalecidos como un grupo.

5.4 Un marco co-construido para una evaluación horizontal y convivencial

El semestre se acabó con las reflexiones grupales, y de esta manera, cerramos la intervención. Durante las evaluaciones opcionales orales, el enfoque fue en las acciones de

las y los estudiantes: la retroalimentación hecha por las y los compañeros y una reflexión breve de cada estudiante que probó la evaluación. Así, el rol del alumnado fue elevado para tener más responsabilidad en aportar sobre que vieron, escucharon, entendieron y sintieron. Mis estudiantes me comentaron su preocupación de no ser maestras y maestros de inglés, y por eso, no poder compartir comentarios que realmente ayudaran en las evaluaciones. Sin embargo, les recordé que sí tenían las habilidades para identificar lo que hiciera bien su compañera y lo que podría mejorar de manera general y en ciertas situaciones específicas con la gramática y vocabulario del curso. Esa manera de animarles a confiar en sí mismos fue una muestra de mi rol en estas evaluaciones: la facilitación las aportaciones e interacciones durante la evaluación oral, además de ser la voz guía de la retroalimentación y reflexión individual. Con esos dos enfoques, me requería observar en silencio durante la mayoría de las evaluaciones, aportando a través de la pantalla con gestos no verbales para animar a la estudiante tomando la evaluación oral o para señalar en que orden mis estudiantes podían comentar. Los pocos comentarios que sí compartí a mis estudiantes se los mandé por mensaje directo de texto. Eran breves y con el enfoque de animarles mientras sus compañeras y compañeros tomaban unos minutos para terminar sus apuntes. No incluí comentarios específicos ni correcciones con el fin de mantener el enfoque en el logro de intentar una evaluación oral opcional, además quise promover sus propias reflexiones en los momentos justo después de haber terminado la evaluación.

Sin embargo, vi la necesidad de compartir más comentarios concretos y correcciones para mis estudiantes en otro momento. Por eso, cerré el curso mandando un documento de retroalimentación individual a mis estudiantes. (Véase Anexo 12 Retroalimentación individual desde la perspectiva de la maestra). Para complementar los comentarios de sus compañeras y compañeros, apunté el progreso que vi en cada estudiante, mencioné sus resultados de los Kahoots individuales que habían completado y compartí la transcripción de su evaluación oral opcional con correcciones de gramática, vocabulario y pronunciación. Así, agregué mi perspectiva experta como su maestra de inglés para completar el proceso de retroalimentación. Fue de esta manera, al agregar mi perspectiva a las evaluaciones que vi el resultado final que construimos juntas y juntos en esta intervención: un marco para una

evaluación horizontal y convivencial, presentado en Figura 16. Este marco se basa en el ciclo de evaluación a través de la formación de comunidades de práctica (Ruiz Guerrero, 2021), lo cual se explicará más en la sección 6.

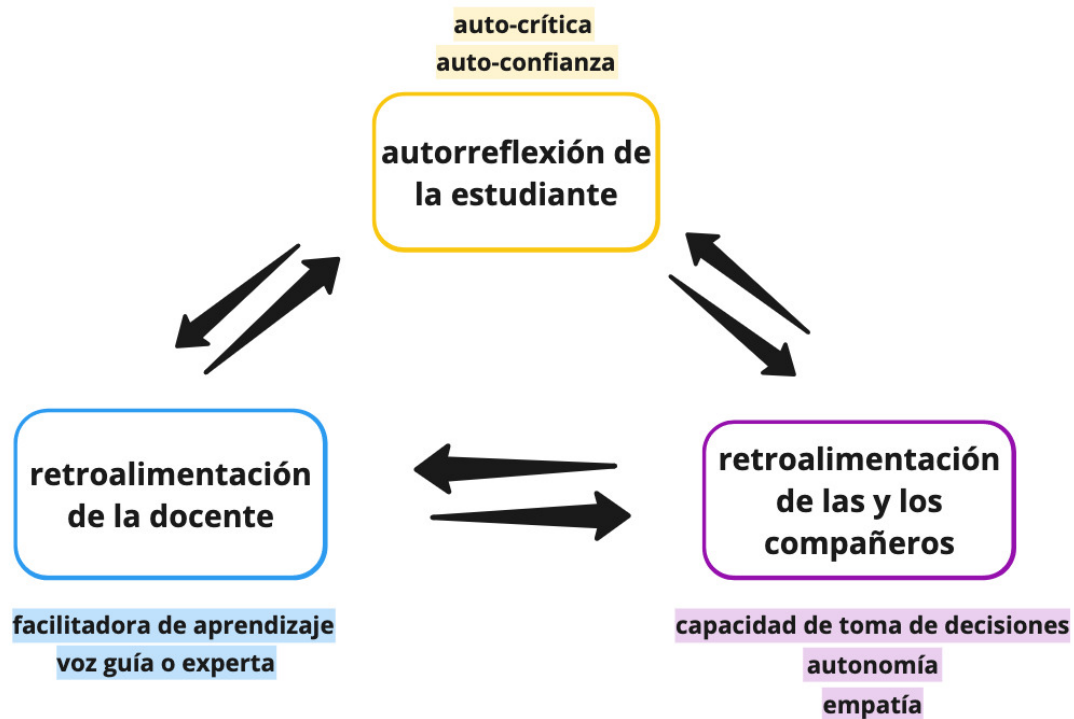


Figura 16-un marco para una evaluación horizontal y convivencial

En nuestro contexto de la intervención, una evaluación horizontal llegó a ser un proceso convivencial gracias a las tres perspectivas: la de la misma estudiante que hizo la evaluación, la de sus compañeras y compañeros y la de la docente. De esta manera, se proporcionó una visión más global de lo que pasó durante la evaluación opcional oral para valorar las aportaciones de cada persona con el fin de ofrecer un proceso de evaluación reflexiva, útil y significativo. El primero paso fue preguntar al estudiante inmediatamente después de su evaluación su percepción de cómo le fue. De esta manera, la estudiante tiene la oportunidad de compartir sus emociones y pensamientos en el momento. Al abrir un espacio para su autorreflexión, promoví su autoconfianza y sus habilidades para medir su progreso, a través de la auto-observación y autocrítica, los cuáles fueron aspectos promovidos a lo largo del semestre. Después, las y los compañeros de la estudiante tenían el espacio para dar retroalimentación. A pesar de no ser docentes ni expertos en el idioma,

enfaticé que cada persona tenía las habilidades necesarias tanto para identificar el uso de la gramática y vocabulario en la respuesta de su compañera cómo para comentar sobre qué hizo bien y cómo podría mejorar. Así, se trabajó las capacidades de la toma de decisiones sobre cómo compartir sus perspectivas, además de la autonomía y empatía al decidir la manera escrita y oral de dar su retroalimentación. Finalmente, agregué mi perspectiva para ayudar a la estudiante a reconocer sus maneras de participar en la evaluación. Mientras sus compañeras y compañeros estaban terminando sus comentarios escritos, aproveché el espacio para mandar un mensaje breve y privado de felicitaciones a la estudiante con el fin de animarla y compartir mi perspectiva de algunos logros personales en su manera de responder y del uso del contenido. Tomé la decisión de facilitar los comentarios y retroalimentación de todos los miembros de grupo en vez de compartir las correcciones o posibles mejoras para mi estudiante delante de todo el grupo. Es importante señalar que facilitar en este caso no significa “hacer más fácil” sino la acción de la facilitación de la logística durante la evaluación opcional oral. De esta manera, mi rol de maestra fue ser la guía de las interacciones entre mis estudiantes durante nuestras sesiones de video conferencias. Limité mis aportaciones al señalar con gestos o decir el orden de quien seguía para compartir sus comentarios. Interactué con mis estudiantes de estas maneras limitadas con el fin de evitar silencios incómodos y enfatizar el rol central de la participación de mis estudiantes. Cómo era un factor que nuestro contexto virtual no favoreciera que mis estudiantes fácilmente podían ponerse de acuerdo quién iba primero, especialmente en actividades nuevas, busqué utilizar mi rol tradicional de tomar decisiones para la facilitación de sus intercambios.

Luego, esperé una semana para compartir mi perspectiva sobre las participaciones individuales de cada uno de mis estudiantes a través de un documento individual con todas las correcciones. Tomé esta decisión con el fin de aprovechar el espacio después de las evaluaciones para procesos convivenciales. Quería crear otra oportunidad para que todas y todos los compañeros pudieran aportar, celebrar y animar a su compañera o compañero al respeto de lo que logró en su evaluación oral opcional. Así buscaba demostrar mi autoconfianza en mis estudiantes para que la confianza entre todo el grupo se viera a través de sus interacciones. Esperaba convertir este proceso de evaluación en uno que, por un lado,

disminuyera la necesidad de depender completamente de la calificación proporcionada por la maestra y, por otro lado, ampliara la responsabilidad de las y los estudiantes y confiara en sus capacidades para dar retroalimentación que abonara claramente a los procesos de medir su desarrollo personal y de los demás en inglés.

6. Análisis y Discusión de los Resultados

Este capítulo busca demostrar relaciones entre los resultados de mi intervención socioeducativa implementada en el otoño de 2023 y las teorías que comprobaron su validez con el fin de ofrecer una perspectiva de la convivencia escolar para futuros proyectos. Los tres objetivos de la intervención (Véase sección 1.4 Objetivos de la intervención socioeducativa) me permitieron poner en práctica aprendizajes sobre la convivencia escolar de esta maestría en el contexto de mi práctica docente con mi grupo de estudiantes adultos en su curso virtual de inglés. Por haber experimentado en primera persona la horizontalidad, diseñé en conjunto con mis estudiantes esta intervención.

La siguiente figura (Figura 17) demuestra mi propuesta para un modelo de convivencia escolar basado en los hallazgos desde el ambiente que construí hasta los aspectos que se tomaron en cuenta tanto en cuestión de inclusión cómo de desarrollo de confianza.

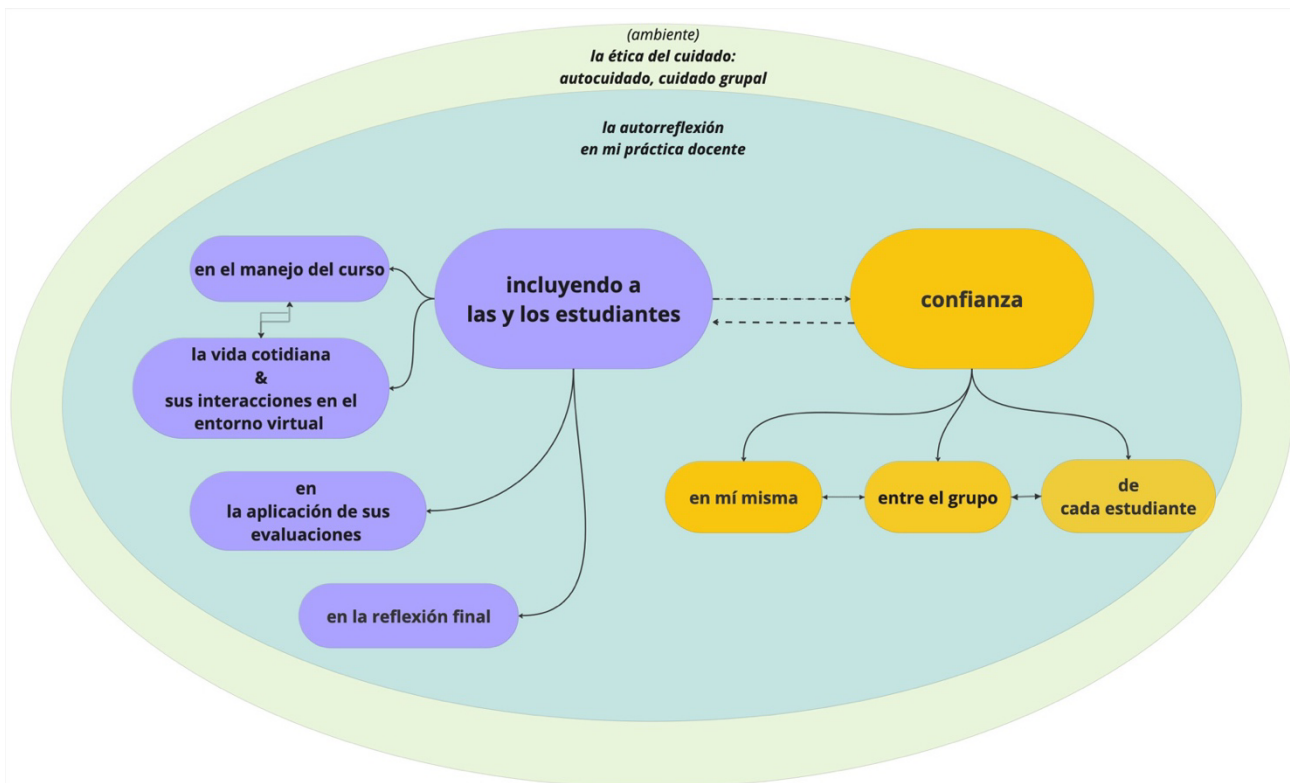


Figura 17-mi propuesta del modelo de la convivencia escolar para la docencia en un ambiente virtual

6.1. La ética del cuidado como un ambiente que promueve la convivencia escolar

Lograr mis tres objetivos de valorar aportaciones del alumnado para el desarrollo del contenido, dialogar acerca de las opciones viables para el estilo de evaluación y reflexionar acerca de los procesos convivenciales y el manejo del curso se logró a raíz de un mejor entendimiento de la ética del cuidado, que permitía el auto cuidado y el cuidado grupal. Señalado anteriormente (Véase 2.1 La ética del cuidado), Arias (2018) propone que un aspecto central en los ambientes escolares debería ser la provención, que promueve la construcción de contextos proactivos en términos del cuidado y ternura hacia nuestras y nuestros estudiantes además de hacia nosotras mismas. De la misma manera, mis tres objetivos fueron fundamentados también por programas de educación socioemocional que tienen una visión centrada en la provención. En sus términos, establecer contextos educativos saludables tiene un enfoque dual: la prevención de problemas del comportamiento y la promoción de competencias sociales y emocionales (Zins y Elias, 2007).

La base del éxito en mi intervención socioeducativa fue gracias a haber desarrollado mi perspectiva de mi trato con mis estudiantes, además de conmigo misma a través de fundamentos de la educación socioemocional como la conciencia del sí mismo, la conciencia social, la toma de decisiones responsables, la autogestión y las habilidades de relación (CASEL, 2023). El éxito en este caso se define por lograr responder a las necesidades de mis estudiantes a través de una metodología convivencial que dependía de implementar y modelar competencias emocionales. Zins y Elias (2007) señalan que estas competencias se enseñan de una manera eficaz dentro contextos educativos que son cariñosos, de apoyo y bien gestionados, lo que era parte de mi meta a través de la construcción de mis objetivos específicos para esta intervención socioeducativa. (Véase 1.4 Objetivos de la intervención socioeducativa y 5. Resultados de la intervención Introducción y Objetivo General).

Tales contextos son estructurados en maneras que animan a las y los estudiantes explorar e intentar nuevas actividades de aprendizaje, los proveen con oportunidades fáciles y accesibles para responder a sus necesidades y problemas personales y los apoyan en establecer relaciones positivas con compañeras y compañeros. Como resultado, las y los estudiantes se sientan seguros y no temen cometer errores. (Zins y Elias, 2007, p. 3).

El éxito en este caso se define por lograr responder a las necesidades de mis estudiantes a través de una metodología convivencial. Al ver los momentos de comunicarnos con saludos, preguntas y aportaciones durante las clases como oportunidades para conocernos más, y por eso, cuidarnos entre todas y todos, no como distractores, desarrollé más una perspectiva que entendía la importancia de incluir a mis estudiantes tanto en el manejo del curso según sus necesidades lingüísticas como sus necesidades socioemocionales. Con esta provención en nuestro contexto, también desarrollé mi sentido más tierno para mi propio autocuidado, lo que favoreció la confianza en nuestro grupo de tres maneras específicas, explicadas en la sección 6.3 La transformación hacia una facilitadora de procesos de aprendizaje.

6.2 La autorreflexión en mi práctica docente

Esta sección de análisis empieza por analizar el proceso de la autorreflexión, que he descubierto como una herramienta para la transformación de mi práctica docente. La autorreflexión ha sido un resultado de la ética del cuidado porque al estar atenta a lo que está pasando alrededor de mí, la provención me impulsó a tratarme a mí y a mis estudiantes con ternura, respeto y apertura. A través de poner en práctica unos ejercicios de autorreflexión durante el diseño e implementación de mi intervención socioeducativa con mis estudiantes, desarrollé cierta habilidad para quedarme con un entendimiento más claro de que pasaba en las clases en términos de mi manejo de las actividades, interacciones entre todos y aportaciones de mis estudiantes. Esta práctica de ejercitar más mi rol de observadora me permitió cuestionarme más y reconocer más la participación de mis estudiantes. Ambas consecuencias de la autorreflexión me ayudaron a hacer cambios hacia una metodología más

convivencial en donde mis primeros instintos solían ser preguntarme cómo podía co-construir con mis estudiantes momentos de aprendizaje.

Desde mi perspectiva, la autorreflexión es un medio transformador para la práctica docente que tiene raíces en una investigación acción participativa (IAP). Este estilo de investigación, como anteriormente señalado en la Introducción, implica que la investigadora se queda en su rol de maestra para que su participación también sea observada junto con la participación del grupo con el que trabaja. Por lo tanto, los cambios en mi práctica docente tienen su origen en los primeros momentos de aprender sobre la convivencia escolar. Junto con una IAP, implican una transformación continua de perspectiva y metodología desde lo vertical hacia lo horizontal. Si realmente buscamos hacer bien por el alumnado, nos toca el trabajo de constantemente estar en una postura de apertura: una en donde a través de la autorreflexión, podemos reconocer nuestras tendencias y ver la realidad de las y los estudiantes con el fin de buscar como ofrecerles oportunidades de aprendizaje significativo.

Para eso, existen las prácticas de llevar a cabo investigaciones como maestra e investigadora en donde las herramientas como la autorreflexión proporcione a la docente oportunidades de crecer en sus habilidades de autoconocimiento para su bien y el bienestar de las y los estudiantes con quienes trabaja. Los aspectos de conocerse como docente y sus tendencias en su práctica docente han de impulsar un deseo y crecimiento para trabajar mejor con el fin de ampliar su perspectiva hacia

una vista que incluya qué enseña, cómo enseña a quién enseña, desde los detalles más pequeños hacia su parte en el panorama global, no solamente de su aula y la materia sino también de su influencia e inversión en los procesos de sus estudiantes.
(Ruiz Guerrero, 2021, p. 66-67)

Es decir, mi deseo de lograr valorar las aportaciones de las y los estudiantes implicaba una transformación radical en mi práctica docente que se basaba en la tradición vertical. A través de mis experiencias en esta IAP, reconocer más mis tendencias para implementar procesos más convivenciales implicó que yo tomara más tiempo para ver como incluía o no a mis estudiantes. Cuando reflexioné, vi que mis tendencias eran más enfocadas en ofrecer actividades diversas según lo que percibía cómo las necesidades de mis estudiantes, pero no

les preguntaba directamente que necesitaban. Reconocí que esperaba que viéramos la utilidad de una actividad solamente cuando se había terminado, y así me di cuenta de que solamente partía desde mi perspectiva, no las de mis estudiantes. De esta manera, llegué a cuestionarme cómo sabía si respondía a las necesidades de mis estudiantes adultas y adultos si no les preguntaba directamente. Así que, con la perspectiva de la provención, decidí abrir espacios de diálogo con mis estudiantes. Este cambio hacia una práctica más horizontal implicaba que tenía que dedicar a mis estudiantes el tiempo para escucharles sin prisa o distracciones, además de encontrar las maneras adecuadas de incluir sus aportaciones en el manejo de un curso. Con la finalidad de cuidar bien a mis estudiantes adultos, un paso inicial y esencial fue la mirada hacia adentro como docente y hacia las y los estudiantes. Sin hacer el esfuerzo para conocernos y reconocer las tendencias de nuestro grupo, no hubiera sido posible empezar a cambiar el manejo del curso hacia uno en donde incluía más a mis estudiantes en la toma de decisiones.

Como señalo en el Capítulo 2 por el trabajo de Espinosa Torres, Castellanos Brieva, Torres Gutiérrez, y Vargas Rodríguez (2020), el deber de una docente tiene como fin la construcción de un entorno en donde están presentes los elementos de motivar constantemente, comunicar de manera eficaz permanentemente y el aprendizaje significativo. Para subrayar esos elementos necesarios, también los autores promueven el desarrollo de la convivencia para que se convierta en un recurso enriquecedor para un curso bilingüe “que no se enfoca únicamente en la formación académica, sino en el desarrollo integral y socioemocional del ser.” (2020, p. 230). La autorreflexión me permitió revisar con más detalles las maneras en que me comunicaba con mis estudiantes y cómo estaba proporcionando actividades lingüísticas para su desarrollo con de su inglés. También, me hizo ver los momentos en que dejé de cuestionarme. Cuando empecé la intervención socioeducativa y retomé la práctica de autorreflexión, noté que mis preguntas iniciales de ¿Cómo incluía a mis estudiantes antes en mis clases por Zoom? entonces crecieron para ser, ¿cómo incluyo a los demás en las decisiones que tomo si realmente estoy buscando facilitar procesos convivenciales en nuestra modalidad virtual? La pregunta que inicialmente me había hecho de ¿cómo estaban representadas las voces de mis estudiantes en nuestro curso

virtual? se convirtió en, ¿cómo estoy permitiendo en el manejo de mis clases virtuales que mis estudiantes se representen o se hagan presentes?

Esta mirada inclusiva, junto con la perspectiva de la ética del cuidado, me impulsaba a verme más como facilitadora, y me retaba a no considerarme la única persona que podía determinar cómo llevar a cabo el curso. En este sentido, la ética de cuidado se une con el propósito de las pedagogías de la inclusión (Carbajal Padilla, 2016) para impulsar una práctica docente que tome en cuenta a sus estudiantes en una manera que reaccione a todas sus necesidades académicas y personales. Así, la autorreflexión sigue demostrando su valor porque, “La convivencia empuja al docente a observar la reacción de los alumnas y alumnos a la actividad y responder en una manera adecuada.” (EduinclusivaTV y Fierro Evans, 2019). En este modelo de acción, reacción, reacción ajustada también representa como la práctica docente depende de la voluntad y colaboración de los alumnas y alumnos para llevar a cabo el proceso de aprendizaje (EduinclusivaTV y Fierro Evans, 2019). Si las y los estudiantes reaccionan de una manera inesperada por cuestiones de capacidad o emocionales, elabora la Dra. Fierro en su presentación educativa, (Véase sección 4.4 Consideraciones éticas de la intervención socioeducativa) el docente tiene la oportunidad de ajustar su propia reacción para seguir con la enseñanza en ese momento. Tiene que reflexionar si será beneficioso seguir con los planes originales de interactuar con el currículo, o si mejor hay otra manera de interactuar con los alumnas y alumnos y facilitar su acercamiento al contenido. “De tal manera, es crucial una constante autorreflexión del docente acerca de su responsabilidad para influir los entornos de aprendizaje tanto en la logística que en el lado emocional” (EduinclusivaTV y Fierro Evans, 2019). Por lo tanto, al detenerme a notar y anotar lo que vi, lo que sentí y lo que escuché, no tenía que depender de fragmentos de mi memoria para tomar decisiones de como seguir con el contenido propuesto. Mis apuntes de mi autorreflexión podían informarme y guiar mis planes de manera más específica.

No fue hasta la etapa 3 de la intervención socioeducativa que vi un ejemplo muy notable de la importancia de la autorreflexión como uno de los factores para los cambios graduales en mi práctica docente. (Véase la sección 5.2.1 Intervención Etapa 2: Grupo de discusión sobre una posible evaluación: Semana 10). Durante los tres meses de trabajar

con el Grupo 1 del Programa de Inglés para Profesionales en la intervención, yo dedicaba tiempo para reconocer cómo yo tomaba decisiones en el momento, cómo yo involucraba a las y los estudiantes durante cada sesión de video llamadas, cuales interacciones noté entre todas y todos y cómo facilitaba espacios para que cada miembro del grupo pudiera participar de manera genuina. Fue a través de esta práctica que pude entender mejor mis propias tendencias y analizarlas para ofrecer mejores oportunidades de actividades y diálogos para y con mis estudiantes.

La autorreflexión a través de la práctica de hacer apuntes de “in-action” y “on-action” (Farrell, 2018) para organizar mis reflexiones durante y al final de cada sesión, me proporcionaba un espacio para dar un paso atrás. (Véase la sección 3.6 Los niveles de la convivencia en el diseño de la intervención socioeducativa). Es decir, en vez de reaccionar solamente en el momento a situaciones que surgían durante una clase, también contaba con el tiempo después de cada clase para anotar lo que había pasado en clase y empezar a reflexionar con calma sobre los posibles factores y soluciones. Esta práctica de reflexionar de manera constante contrastaba con mis tendencias previas como maestra. En años previos, había momentos en clase que sentía que todo estaba pasando muy rápidamente y tenía que actuar de igual o más velocidad para tomar las decisiones o reaccionar a las necesidades de mis estudiantes. Muchas veces mis pensamientos iban a toda velocidad para tomar en cuenta todas las posibles necesidades, dudas y obstáculos para mis estudiantes. Sin embargo, aquella velocidad solamente me permitía llegar a una decisión rápida, no a una que tomaba en cuenta todas las necesidades lingüísticas y socioemocionales de las y los estudiantes.

Con la práctica de hacer apuntes in-action y on-action, sabía que tenía un espacio designado en mi cuaderno para cualquier apunte que quisiera escribir en el momento, que, además, iba a revisar después de que terminara la clase. Así que, esa práctica de revisar mis apuntes de la clase en un tiempo asignado tras cada clase me proporcionaba un espacio mental donde podía revisar los momentos que acababan de pasar con mis estudiantes. Aquí, el hábito de reflexionar sobre mis decisiones y las interacciones de las y los estudiantes con el contenido y con los demás, hizo que me diera cuenta de los logros, fallas, dudas y retos que normalmente no solía identificar con mucho detalle.

Muchas veces al recordar la sesión de clases con las interacciones entre todas y todos y las respuestas compartidas, me quedé sorprendida de la realidad: ¡era visible el progreso de las y los estudiantes! Podía ver con claridad en mis apuntes momentos en donde una estudiante se animaba más a compartir sus ideas en inglés, como otro estudiante interactuaba con sus compañeras y compañeros a través de reacciones paralingüísticas y como otras estudiantes compartían sus dudas sobre el uso del idioma abiertamente. (Véase Anexo 13: Diario del Campo – la claridad en interacciones de estudiantes y sus aportaciones visibles). No hubo un momento claro de quien empezó a creer más en las habilidades de cada estudiante, pero de que yo empezaba a reconocer más sus logros y de que las y los estudiantes también lograban animarse más contribuían a un desarrollo de confianza y más momentos de creer que sí podían expresarse más y de mejor manera en inglés.

6.3 La transformación hacía una facilitadora de procesos de aprendizaje

Hubo un momento clave a través de mi asesoría de la tesis e intervención socioeducativa que cambió mi trayectoria de este plan original de la intervención socioeducativa hacia lo que llegó a ser. Ese cambio fue gracias a preguntas sobre la incorporación intencional de mis estudiantes y los procesos convivenciales. Simplemente, mi asesora me preguntó en dónde se veían los procesos convivenciales en el diseño de esta intervención y cómo había imaginado la incorporación de mis estudiantes en la creación de las opciones. Estas preguntas tan sencillas me impactaron porque reconocí que había recaído en mis tendencias originales de diseñar actividades *para* mis estudiantes en vez de diseñar *con* mis estudiantes.

La transformación de una práctica docente implica reconceptualizar el rol de la docencia. Malcolm Knowles, conocido como el padre de los estudios de andragogía, comparte las implicaciones de ese cambio cuando tome en cuenta cómo se puede incluir a las y los estudiantes con los propósitos de proporcionarles un aprendizaje significativo. Desde su perspectiva, hay una gran diferencia entre una persona que comparte información y alguien con el rol mediar entre el contenido y las personas que quieren aprender, dado que su recompensa y requisitos son distintos:

Recibir premios de controlar las y los estudiantes se reemplaza con recibir premios de soltar estudiantes. El premio del acto de soltar es mucho más satisfactorio. Adicionalmente, facilitadoras se encuentran haciendo un conjunto diferente de capacidades. En vez de cumplir la función de planeadora y la que transmite el contenido, que requiere habilidades primeramente de presentar, facilitadoras hacen la función de diseñadoras y gestoras de procesos, que requiere la construcción de relaciones, evaluación de necesidades, involucramiento de las y los estudiantes en la planeación, la conexión de estudiantes a los recursos para aprender y animar la iniciativa de estudiantes. (Knowles, Holton, & Swanson, 2015, p. 247)

Por lo tanto, en las siguientes secciones de análisis, la transformación de mi práctica docente se destaca por mi elección de conectar más con mis estudiantes a través del diálogo en vez de demostrar mis habilidades de planear y controlar el contenido. Junto con el desarrollo de la confianza en mi vida y las vidas de mis estudiantes, esta sección de análisis se enfoca en los beneficios de incluir a mis estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje.

6.3.1: El acto de incluir a mis estudiantes en el manejo del curso & sus perspectivas sobre evaluaciones

Incluir a mis estudiantes en el manejo del curso empezó desde que decidí implementar el diagnóstico participativo en el otoño 2022, un año previo a la intervención socioeducativo. (Véase 4.1 Diseño, implementación y resultados del diagnóstico participativo con su validación). A través de un grupo de discusión para que mis estudiantes compartieran sus perspectivas sobre el uso del libro National Geographic WorldLink Intro y el manejo del curso, estaba empezando a probar actividades que intencionalmente incorporaran a mis estudiantes. Para ese primer grupo de discusión diseñé preguntas específicas para guiar las aportaciones de mis estudiantes con el fin de responder a dudas mías. Esta experiencia en donde incluía más a mis estudiantes me impulsó a buscar más momentos para replicar espacios de diálogos. Por eso, durante el siguiente semestre, primavera 2023, hice unos cambios a la manera de

llevar a cabo el grupo de discusión para que fueran más intencionales en la manera que me informaran para mi manejo del curso. En vez de esperar hasta el final del semestre para hacer preguntas sobre las perspectivas de mis estudiantes, elegí dialogar con ellas y ellos al inicio de momentos claves del curso. Es decir, para empezar cada nueva unidad con mis estudiantes, les presenté los posibles temas propuestos por el libro con el fin de saber la utilidad de tales temas desde la perspectiva de mis estudiantes. Este proceso de invitarles a reflexionar y aportar sobre los temas fue esencial para mi entendimiento de la convivencia en nuestro curso porque se basaba en acciones que valoraran abiertamente su participación para una co-construcción del curso y respondían a sus necesidades lingüísticas. Cerramos ese semestre previo al diseño de la intervención con esta nueva iteración de mi aplicación de la convivencia escolar en mi práctica docente.

Con estas experiencias de incluir a mis estudiantes en el manejo del curso durante los semestres de otoño 2022 y primavera 2023, llegué al semestre de la intervención socioeducativa, el otoño 2023. Había aprendido que mi decisión de incluir a mis estudiantes permitía momentos de aprendizaje significativo, sin embargo, me hacía falta hacer el proceso más convivencial. A través de mis propios aprendizajes por la autorreflexión y mis experiencias incorporando a mis estudiantes en el manejo de las clases, empecé el proceso de dialogar con más frecuencia con mis estudiantes para entender sus perspectivas, de nuevo, sobre sus motivaciones para estar en el curso, la manera de llevarlo a cabo y finalmente, que tan útil veían una posible evaluación. Lo que resultó fue un semestre de una intervención con cuatro etapas. (Veáse la evolución de Figura 3 a 4: los cronogramas para la intervención socioeducativa hacia Figura 51: El desarrollo y enfoques de la intervención socioeducativa).

Los resultados de este acto de dialogar con mis estudiantes sobre sus perspectivas y motivos eran muy útiles para mí como maestra porque aprendía más de mis estudiantes, a la vez de que podía enfocar nuestra conversación en lo que necesitaban de este programa de inglés para sentirse exitosas o exitosos y lo que les gustaba hacer con el inglés. A través de una encuesta individual para promover el diálogo entre todo el grupo sobre los temas propuestos, (Véase el Figura 9- ¿Cuáles contenidos serían útiles para ti para una evaluación?) las y los estudiantes aportaban sus opiniones sobre el vocabulario, la gramática y sus

necesidades percibidas. De allí, pude ver como empezar a diseñar las clases. Además, la mayoría de las y los estudiantes señaló que una evaluación que se enfocaba en la gramática y vocabulario sería de utilidad para ellas y ellos para medir su progreso este semestre. De allí, pude ver como empezar a diseñar las clases para permitir más oportunidades de aprendizaje significativo con la esperanza de también entender cuáles formatos de evaluaciones serían benéficos para mis estudiantes.

Hubo varios momentos durante el transcurso del semestre otoño 2023 en que no sabía si este empezar la intervención socioeducativa a través de hacer preguntas sobre la motivación de mis estudiantes era suficiente. Esta forma de empezar el semestre para incorporar a mis estudiantes y responder a sus necesidades era muy sencillo comparado con el plan originalmente diseñado. Sin embargo, mi asesora me animaba regresar constantemente a una pregunta de “¿Dónde está la convivencia con tus estudiantes?” para guiarme. Repetimos la práctica de aplicar una encuesta breve antes de intentar el nuevo contenido de una nueva unidad, un hábito que establecimos desde el semestre previo.

Incluir a mis estudiantes en el proceso de tomar decisiones implicaba que tenía que confiar que aportarían opiniones y que querían compartir más detalles para explicar sus perspectivas. Al crear espacios específicamente para incluir sus perspectivas en el manejo del curso, esperaba que sus aportaciones abonaran a una toma de decisiones útiles para su desarrollo del inglés y para el cierre del semestre. Este acto fue otro paso en la transformación de mi práctica docente porque intercambié la seguridad de planear y controlar evaluaciones por una práctica inclusiva. Decidí que era más importante dialogar con mis estudiantes sobre sus perspectivas de una evaluación posible y las opciones en vez de quedarme en la seguridad de tomar todas las decisiones por mi cuenta con mi experiencia como una maestra que sabe identificar las necesidades de estudiantes y diseñar actividades que respondían a ellas. No sabía cómo iban a responder, lo que reconozco pasa cada vez que ofrezco estas oportunidades de compartir sus ideas acerca de los contenidos propuestos. En parte, ha sido un cambio en mi entendimiento de mi rol como docente: que requiere que yo soltara un poco de control y mis suposiciones para que, en cambio, les escuchara con atención, confiando que aprovecharían la oportunidad para estar más involucradas e involucrados en la

conversación sobre cómo y qué querían aprender. Esa confianza de soltar el control del manejo del curso es un cambio en como llevo a cabo mis clases, pero abre las posibilidades para el transcurso del semestre. En vez de tener que saber exactamente mis planes para el semestre, depender solamente de mis observaciones de mis estudiantes o diseñar las actividades que conectaran exactamente con sus habilidades e intereses desde mi percepción, ahora recorro a incluir a mis estudiantes a través del diálogo. “Cuanto mayor sea el nivel de comunicación con el docente, mejor las relaciones entre los actores del hecho educativo y cuando existen buenas relaciones entre los estudiantes y los profesores, el respeto indudablemente seria mutuo” (Torres-Rivera, y Da Silva, 2019, p. 52). Como una herramienta principal, el diálogo entre todas y todos nos permite cómo grupo ampliar nuestras perspectivas desde lo personal hasta lo comunitario. Además, este acto promueve el bienestar de mis estudiantes adultas y adultos.

El estudiante que ha tomado sus propias decisiones y se dedica a lo que realmente le interesa tiende a dedicar más tiempo al estudio, ya que en ello experimenta cierto bienestar, como consecuencia tiene más probabilidades de tener éxito en los estudios y de encontrar después un trabajo satisfactorio. (Bisquerra Alzina, 2013, p. 165)

La ética del cuidado promociona el cuidado grupal, pero para llegar a tal nivel de interacciones, tenemos que empezar con un conocimiento que toma en cuenta a los demás. Permite más creatividad en cómo piensan sobre las maneras en cómo pueden aprender, además promueve una creatividad que me permite jugar más con los planes para las siguientes clases.

Utilizando la información compartida por mis estudiantes en Etapa 1 de la intervención socioeducativa, empecé a diseñar actividades con el contenido propuesto por el libro. Nos enfoqué más en los contenidos de vocabulario y gramática que señalaron de más utilidad, diseñé clases para cubrir todos los aspectos de esta unidad. Igual que en los dos previos semestres, mis estudiantes señalaron que mantenían una disposición para probar cada aspecto: vocabulario, gramática, lecturas, audios, escritura y habilidades orales. El ritmo

del curso era que yo diseñaba las clases para nuestra video llamadas, pero siempre con el hábito de preguntar a mis estudiantes para sus comentarios, dudas, quejas y sugerencias.

Extendí esta práctica de siempre dialogar con mis estudiantes adultas y adultos en la Etapa 2 de la intervención con el fin de tomar decisiones sobre una posible evaluación. Tengo que admitir que esta parte de la intervención fue la más difícil para mí porque tenía que poner a prueba mi confianza en mis estudiantes en un contexto más amplio que preguntarles sobre la utilidad de temas propuestas. En ese momento, seguir con mi transformación de maestra tradicional hacia una facilitadora de aprendizajes implicaba entrar en un proceso convivencial aún más profundo. Esta profundidad se veía en términos de una asertividad y autorreflexión de mis estudiantes para pensar críticamente en un diálogo abierto sobre los detalles más técnicos para una evaluación. Sabía que había recibido votos a favor de las evaluaciones en general en nuestro curso previamente en la encuesta sobre sus motivaciones, pero no sabía cómo ofrecerles a mis estudiantes buenas opciones con el contenido del presente semestre. Ahí fue mi error. De nuevo, estaba intentando crear opciones para mis estudiantes cuando tenía la opción de volver a preguntarles qué querían. A pesar de que la mayoría compartió que sí vieron las evaluaciones de utilidad para su desarrollo del inglés al inicio de semestre, no era suficiente para poder decir que les incluí. Preguntarles su opinión en un grupo de discusión era una manera directa para comprobar el valor de incluirles a ellas y ellos como agentes de su propio aprendizaje en esta situación. Por eso, en vez de llegar con ellas y ellos para presentar una lista de opciones viables para una evaluación, diseñé dos oportunidades para que mis estudiantes compartieran sus perspectivas. Primero, les compartí una encuesta breve en los días antes del grupo de discusión en que donde les pedí que compartieran sus perspectivas sobre una evaluación para cerrar el semestre y cuáles aspectos y formatos serían útiles. A través de esas preguntas que diseñé para guiarles en considerar por su cuenta una posible evaluación, tenían el tiempo y espacio para contestar de manera anónima y abiertamente. Llegamos a una clase dedicada al grupo de discusión con sus ideas para promover la conversación entre todas y todos.

A pesar de no saber cómo responder a la pregunta ¿Cómo terminaremos el semestre con evaluaciones?, no sentía tanta angustia como en otros momentos de mi experiencia

como maestra. En este contexto, sabía que era más importante estar enfocada en el día a día de mis clases para estar atenta a todas las oportunidades de incluir con mis estudiantes en vez que tener un plan concreto que controlara cada aspecto del curso.

6.3.2: La incorporación de la vida cotidiana e interacciones en nuestro entorno virtual

Por ser un grupo que ha trabajado juntos más de dos años a través de videollamadas, veía la necesidad de intencionalmente darnos el espacio para compartir la vida real a través de momentos de conversaciones en español, tanto como en inglés para que las y los profesionales de este grupo no se definan por sus departamentos distintos, sino por nuestro curso en común. Inicialmente, empecé esta práctica de saludarnos parcialmente por mi perspectiva personal que es de buena educación saludarse, pero también con mi perspectiva de maestra de ampliar el vocabulario de mis estudiantes a través de expresiones más genuinas. En inglés, es muy común contestar, “I’m fine” (*estoy bien*) a la pregunta, “How are you?” (*¿Cómo estás?*) sin pensar en tu estado emocional, sabiendo que siempre tenían la opción de cambiar a español para agregar más detalles. Por eso, mucho antes de empezar este IAP con mis estudiantes, les había animado a utilizar una expresión honesta de sus emociones y descripciones más detalladas en inglés. Ahora, es común que contesten que están “busy, hungry, overwhelmed, content, excited” (*ocupadas u ocupados, hambrientos, abrumadas o abrumados, contentas o contentos, emocionadas o emocionados.*) Gracias a saludarnos y compartir con honestidad, ha sido un proceso de reconocernos más y entender el contexto del otro al otro lado de la pantalla a través de la implementación de más vocabulario específico en inglés.

Incluir a mis estudiantes en varias maneras ha sido esencial a la transformación de mi práctica docente. A través de cambios pequeños, como dedicar más tiempo a los saludos y hacer preguntas con más intencionalidad a mis estudiantes sobre sus vidas, esta práctica se ha convertido en una que se replica entre las y los compañeros de mi grupo y no solamente depende de mí. En este sentido, se ve la propia incorporación de mis estudiantes cuando se animaron a agregar su voz a la conversación. Una persona hace una pregunta a uno de sus

compañeras o compañeros después de que respondía a una pregunta mía. Antes en nuestro ambiente de videollamadas, las y los estudiantes adultos esperaban que yo les saludara individualmente antes de abrir sus micrófonos. Ahora, es más común que una persona convierte la conversación que empecé con una de sus compañeras hacia una conversación entre varias personas.

En los momentos que nadie aporta en voz alta durante los saludos, ahora también es muy común ver a varias personas reaccionar a sus compañeros con gestos y caras, es decir, reacciones paralingüísticas. Este ha sido otro aspecto de incluir a mis estudiantes que no había tomado en cuenta antes en nuestro entorno virtual. Las experiencias de tomar clases presenciales permiten una facilidad de interacciones de tantos estilos desde lo corporal hasta verbal entre cualquier persona dentro del salón. Sin embargo, en la bidimensionalidad de una pantalla, las interacciones entre las personas se reducen.

En conjunto con la misión del ITESO, esta IAP me ha impulsado a buscar como mis prácticas puedan enriquecer el aprendizaje por “modelos docentes centrados en el estudiante y que incorporan en forma sistemática tecnologías de información y comunicación como mediaciones que posibilitan nuevas y mejores interacciones de todos los actores” (ITESO, 2005, p. 25). Por eso, ahora me enfoco en como incluir a mis estudiantes a través de facilitar conversaciones e intercambios que salgan naturalmente por las actividades en clase y las reacciones verbales o no de todas y todos mis estudiantes. Entendía mejor con cada sesión de clase que las interacciones entre todas y todos se veían distintos a una clase presencial. Sin embargo, podía nombrar y hacer referencia a las reacciones paralingüísticas en nuestro ambiente de videoconferencias para hacerlas visibles y fomentar ese estilo de la integración de mis estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje. Este hábito de comentar, “veo por tu cara que te quedas con una duda,” “veo que a tus compañeras y compañeros les pareció un ejemplo muy interesante,” o “gracias por señalar que estás de acuerdo con tu compañera” hice con el fin de valorar sus aportaciones en todas las formas, además con la esperanza de que entre todas y todos notaran más las formas silenciosas de

apoyo, animo e interacciones que evidenciaban pequeñas muestras de confianza entre compañeras y compañeros en nuestro curso virtual.

Cómo se vio en los momentos como la conversación inesperada del tejuino (5.1.1 Intervención Etapa 1: incluyendo lo cotidiano y las interacciones: Semana 6), además por hacer visible las interacciones paralingüísticas, el acto de “voltear” hacía una compañera o compañero y empezar una conversación utilizando su inglés se hizo una opción más posible en nuestra modalidad virtual gracias a mi práctica consciente de hacer preguntas sencillas e intencionales sobre sus vidas a través del contenido en clase. Este acto de incluir a mis estudiantes en los momentos normales de las clases fue una de las bases para sus niveles de confianza.

6.3.3: La incorporación de mis estudiantes en la aplicación de sus evaluaciones

La tercera etapa en esta intervención socioeducativa fue la aplicación de los formatos de evaluación que las y los estudiantes del Grupo 1 del Programa de Inglés para Profesionales eligieron. (Véase sección 5.3.1 Intervención Etapa 3: Día 2: evaluación oral y sus procesos convivenciales).

Es importante notar que, en esta experiencia, la horizontalidad en mi práctica docente seguía muy conectada con la ética del cuidado. Para seguir un tratamiento tierno y respetuoso de mis estudiantes, en la etapa dos, les involucré en la toma de decisiones sobre cómo querían estar evaluados. Para hacer realidad sus decisiones, les cuidaba porque no les traté como maestras y maestros para los procesos de crear la evaluación. Hubiera sido una manera superficial de entender la horizontalidad, cuando realmente ese acto representaría un cargo adicional para el alumnado en un área en donde no tenía experiencia.

Entonces, mi respuesta fue una facilitación de la participación de mis estudiantes en la aplicación de sus evaluaciones a través de contextos más adecuados y conocidos. Su incorporación en esta parte de la intervención fue diseñada en tres maneras para las últimas clases del semestre:

- lecciones de clase diseñadas para repasar el contenido de las evaluaciones,
- la participación opcional para la evaluación individual,
- la participación obligatoria de cada estudiante en la retroalimentación de sus compañeras y compañeros.

Era esencial durante la toma de decisiones para sus evaluaciones opcionales enfatizar que no podríamos obligar a ninguna o ningún estudiante a participar en una evaluación que no quisiera.

Los profesionales docentes deben promover la responsabilidad de cada miembro del aula respecto a sus compañeros, su familia y la sociedad, y así desarrollar el compromiso ético (Escámez Sánchez y Gil, 2001). Sus intervenciones tienen que orientarse a crear disposiciones que faciliten ocuparse de los otros, a estimular la voluntad de participación real en los asuntos públicos, que coloca a los miembros de la comunidad política como protagonistas; que pasan de individuos objeto de ayuda a sujetos de colaboración entre ellos. (Vázquez Verdera y Escámez Sánchez, 2010, p. 6)

Por eso, desde mi perspectiva de maestra, era importante honrar la decisión de cada estudiante de intentar la evaluación o no, pero sin dejar que evitaran repasar el contenido del semestre. De esa manera, logramos como un grupo mantener el ritmo normal de cerrar el semestre con un repaso, además de agregar una muestra de la participación genuina en dos opciones de evaluaciones que elegimos juntas y juntos.

De esa manera, empezamos el cierre del semestre en el Grupo 1 del Programa de Inglés para Profesionales. Primero, el repaso para todas y todos los estudiantes, les daba la oportunidad durante cada video llamada para que cada estudiante interactuara con el contenido de manera individual, y luego como un grupo. Diseñé actividades para repasar la gramática y vocabulario de las dos unidades del semestre. Con el fin de seguir desarrollando su confianza en sus habilidades, hubo actividades para aplicar reglas gramáticas y revisar su expresión en escritura, conversaciones y preguntas de práctica. Utilicé los ejemplos escritos que las y los estudiantes llegaron a compartir durante las clases de repaso para formar las

preguntas de la evaluación individual oral y varias preguntas del juego individual de Kahoot. (Anexo 14: Los ejemplos escritos de mis estudiantes en su evaluación del Kahoot).

6.3.4: El rol central de mis estudiantes en la reflexión para cerrar el semestre

La cuarta etapa de la intervención socioeducativa se diseñó para la reflexión grupal. Esta etapa tenía el propósito de cerrar el semestre con el proceso convivencial de compartir en conjunto nuestras experiencias sobre la evaluación opcional oral y el manejo de todo el contenido del semestre, con énfasis en que mis estudiantes tuvieran la oportunidad de aportar antes de que yo compartiera mi perspectiva cómo maestra. Para permitir una vez más la implementación de sus habilidades autorreflexivas, diseñé una encuesta anónima (Anexo 11 y la sección Reflexiones con el grupo sobre los cambios intencionales en mi práctica docente) con el fin dual de que tuvieran la oportunidad de reflexionar fuera de nuestras sesiones por Zoom y para dedicar una sesión completa a revisar juntas y juntos sus aportaciones. Al promover el protagonismo de mis estudiantes, promoví de nuevo el marco horizontal y convivencial que construimos en la aplicación de las evaluaciones orales opcionales. (Véase Figura 15: un marco para una evaluación horizontal y convivencial). Así, resalté su participación individual y también su trabajo con sus compañeras y compañeros en las evaluaciones orales opcionales, además a lo largo del semestre.

Este énfasis de incluir a mis estudiantes en la reflexión para que ellas y ellos tuvieran la primera palabra demuestra el rol del silencio intencional en mi práctica docente. El silencio puede permitir la autorreflexión que, en términos de una revisión con pensamiento crítico, puede hacerse con empatía y autoconfianza. A la vez, el silencio intencional de la docente ofrece una invitación a la participación a las y los estudiantes para que sepan que sus pensamientos también son parte de nuestros procesos de aprender. Este rol central en sus procesos de aprendizaje también se ha explicado de esta manera, “En el fondo ellos tienen que asumirse también como sujetos del discurso. Y no como repetidores del discurso o de la palabra del profesor.” (Freire, 1976, p. 31)

De esta manera, seguía demostrando la transformación en mi práctica docente. La reflexión grupal me permitía implementar una combinación del silencio y preguntas específicas en la encuesta para promover de nuevo la confianza de todas y todos a través de la visibilización de la participación de mis estudiantes, además del valor de sus aportaciones en la toma de decisiones y los procesos de su aprendizaje. Los lineamientos del ITESO lo explican de esta manera,

El papel del profesor se reconfigura. Su acción en la interacción educativa sólo cobra sentido en la medida en que asista, medie, ayude, facilite. La enseñanza deja de ser concebida como una acción unilateral del profesor, concretada ordinariamente en la transmisión de información y se convierte en una cuestión de ambientes o situaciones para el aprendizaje. Es decir, del diseño y puesta en escena de contenidos, acciones, espacios, tiempos y recursos para que el estudiante realice el aprendizaje. (Morfin Otero, 2005, p. 22)

El acto de incluir a mis estudiantes constantemente durante el curso resultó en cambios que intencionalmente implementé porque reconocimos la riqueza de perspectivas y opciones para llevar a cabo el curso que nos ofrecía la diversidad de sus perspectivas. A pesar de haber manejado bien las clases previamente sin incorporar tanto a mis estudiantes, sus aportaciones enriquecieron mi rol como maestra. Su rol central en tomar decisiones y reflexionar críticamente y con empatía se convirtió en un impulsor para los futuros cursos.

6.4 La confianza: un resultado inesperado en tres formas

A diferencia a los demás conceptos que identifiqué con sus roles centrales en esta intervención con mis estudiantes, (Véase

2. Marco Conceptual), la confianza fue un resultado que me tomó por sorpresa en cómo se desarrolló de manera gradual y en tres formas distintas. Sin embargo, antes de hablar de los tipos de confianza que resultaron gracias los cambios intencionales en mi práctica docente en esta investigación acción participativa, es importante señalar lo que significa este concepto y enunciar porque tener confianza como un resultado sería beneficioso. Como aspecto de bienestar, la confianza es central en los procesos de aprendizaje, en particular porque el acto de aprender es tanto personal como social. Para entender mejor el rol de la confianza, la tenemos que ver en su contexto del bienestar.

Una medida de bienestar social es el nivel de confianza social en una comunidad. Las personas que consideran que viven en un contexto de alta confianza tienen niveles más altos de bienestar. Esto es perfectamente lógico, ya que el nivel de confianza de la comunidad produce efectos sobre la percepción de seguridad. (Bisquerra Alzina, 2013, p. 92)

El intercambio natural y no promovido por mí durante las evaluaciones orales opciones (Véase Figura 10: Evaluación de Hanna: Procesos convivenciales en las evaluaciones y reflexiones) tanto como los comentarios de mi estudiante que señalaba su nivel de confianza en el grupo (Véase *Figura 11: Reflexión de Uriel: ¿Cómo te sientes al terminar la evaluación?*) eran señales de esa seguridad que Bisquerra menciona. Desarrollar la seguridad en ti misma y los demás es crucial para que los procesos de aprendizaje sean significativos y positivos.

La confianza en esta IAP es un término que conecta estrechamente con otras competencias emocionales, que son “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007, p. 69). Cabe señalar que incluir a mis estudiantes para que tuvieran más agencia en sus propios estudios siempre ha incorporada también sus aspectos emocionales. En mi vivencia durante la intervención socioeducativa de encontrar y diseñar opciones de evaluaciones con mis estudiantes, la confianza se demostró en aspectos socio-personales tanto como tecno-profesionales

(Bisquerra Alzina y Pérez Escoda, 2007). Los cambios intencionales para incluir más a mis estudiantes permitían el desarrollo de la confianza en maneras que abonaban a las vidas personales y profesionales de mis estudiantes y la mía.

Así que, compartí en la sección previa resultados de la intervención socioeducativa que señalan que los procesos convivenciales que puse en práctica permitían el desarrollo de la confianza en tres maneras. Además, de ser logros grupales y personales para nosotras y nosotros del Programa de Inglés para Profesionales, esos resultados señalan oportunidades para crecimiento intrapersonal e interpersonal. Las siguientes secciones compartirán los tres estilos de confianza que florecieron en nuestro contexto virtual: en mí como maestra, entre nosotras y nosotros como un grupo y al nivel individual de las y los estudiantes adultos de este grupo.

6.4.1 La autoconfianza en mi práctica docente como resultado de la autorreflexión y los procesos convivenciales

Esta sección se enfoca en uno de los resultados personales que noté durante la intervención socioeducativa. Resultó de hacer el acto dual de reconocermé y reconocer a los demás a través de la autorreflexión y la facilitación de procesos convivenciales para incorporar a mis estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje. Desde su modelo para competencias emocionales, Saarni (1999) relaciona la autorreflexión con las habilidades para desarrollar e implementar planes con confianza. Entre más reflexione un individuo, mayor es su potencial de conocerse y confiar en sí mismo en nuevos contextos. En mi experiencia, cuando empezaba a poner en práctica la autorreflexión, no sabía cuáles beneficios ni resultados tendría. Sin embargo, poco a poco veía cuando no sabía la manera más útil de proceder con algún contenido propuesto por el libro, en vez de elegir opciones según mi propio criterio como maestra, estaba más dispuesta a preguntarles a las y los estudiantes adultos cómo veían la utilidad de temas y actividades de mi clase desde la perspectiva de sus necesidades y profesiones. Esta disposición de confiar en el acto de dialogar con mis estudiantes me sorprendía porque me dejaba con una sensación de tranquilidad. Me señalaba que mis esfuerzos de cuidar, incluir y estar presente con mis estudiantes en todos

los demás momentos en nuestro curso habían creado un ambiente de seguridad y confianza que me reafirmaba mi toma de decisiones.

Wells denota esta diferencia entre el rol del docente que sigue el contenido propuesto contrastado con uno en el que confiamos en nuestras y nuestros estudiantes para guiar su clase.

Como enseñantes de aula, sentíamos la gran responsabilidad de ‘cubrir todo el currículo’. Sin embargo, lo que acabamos reconociendo es que habíamos pasado por alto el hecho de que no estábamos solas, de que cubrir el currículo también exigía la colaboración activa de los estudiantes. La pregunta que entonces nos empezamos a plantear era si confiábamos lo suficiente en los estudiantes para que nos guiaran en el cumplimiento de esta responsabilidad. (Wells, 1999, p. 311)

Con el tiempo, no solamente cambié mi manera de diseñar actividades *para* mis estudiantes sino *con* ellas y ellos *sobre* sus necesidades, pero también mis reacciones a situaciones inesperadas se volvieron más tranquilas. Me había dado el tiempo para cuestionar mis tendencias como docente, gracias a mi práctica de la autorreflexión, así que al conocerme y cuestionar mis prácticas más, desarrollé una confianza de que no era necesario tener todas las respuestas.

Este acto de revisar continuamente lo que pasó en clase a través de la autorreflexión también me ofrecía una vista más clara de las interacciones y capacidades de cada estudiante. Entre más reflexionaba en cómo llevé a cabo la sesión de clase, entendía con más claridad la diferencia entre cuando tomaba decisiones para mis estudiantes y como se sentía y se veía distinto tomar decisiones con el fin de incluir mis estudiantes. A pesar de no saber cómo responder a las preguntas ¿Cómo terminaremos el semestre? ¿Implementar evaluaciones sería de utilidad? Y ¿qué estilo de evaluación se puede utilizar para todas y todos en este grupo?, el desarrollo de mi autoconfianza me sorprendió porque no sentía tanta angustia como en otros momentos de mi experiencia como maestra. Aprendía que era más importante estar presente en las interacciones y actividades y dispuesta a dialogar con mis estudiantes durante cada clase en vez que tener un plan concreto de cada aspecto del curso. Esa

autoconfianza, es decir, mi propio conocimiento y habilidad de creer en mí sin importar la situación en el curso, también hizo crecer mi confianza en las habilidades de mis estudiantes.

6.4.2 La evolución de la confianza: de manera individual hacia una entre todas y todos

A través de confiar más en mis propias habilidades como maestra y en mis estudiantes por los procesos convivenciales, fue notable la confianza de mis estudiantes. La confianza individual y la confianza que entre todas y todos desarrollaron simultáneamente a raíz de dos aspectos claves: mis esfuerzos para crear un espacio seguro para las aportaciones de cada estudiante en conjunto con mi facilitación de las interacciones e intercambios positivos con sus compañeras y compañeros en nuestro contexto virtual.

Como mencionada anteriormente, cuando el Programa y el Grupo 1 se formaron, (Véase la sección 3. Marco contextual de la intervención socioeducativa) la perspectiva era que mi rol como maestra era animarles principalmente y luego enfocarme en su producción del inglés. Como las maestras del Programa, dejamos la idea de evaluaciones a un lado porque reconocimos el gran logro y reto central para muchas y muchos estudiantes era regresar a tomar clases de inglés. Sin embargo, ese contexto no es el contexto en dónde se encontró este grupo de adultos estudiantes ni al inicio de la Etapa 1 de la intervención ni al cerrar la Etapa 4 gracias a los procesos convivenciales que implementé y la participación de mis estudiantes. Para la convivencia,

es fundamental la generación de espacios para la enseñanza y aprendizaje con referencia a la diversidad e inclusión en la escuela, que integren la participación de toda la comunidad educativa con objeto de generar diálogos y construir acciones colectivas al respecto. (Espinosa Torres, Castellanos Brieva, Torres Gutiérrez, y Vargas Rodríguez, 2020, p. 212)

Como modo de trabajar, la convivencia es una transformación de perspectiva, entorno, y en turno, ofrece una transformación para los involucrados porque implica un cambio radical en los procesos de aprendizaje del rol del docente, más el de las y los estudiantes.

Entre más yo ofrecía espacios en nuestras clases para que compartieran sus ideas en formatos de comentarios, quejas, dudas y sugerencias, reconocía con sorpresa y alegría que el desarrollo en cada estudiante no se veía solamente en su manejo del idioma, sino también en la confianza individual que cada estudiante sentía la seguridad de compartir sus ideas en español e inglés delante de sus compañeras y compañeros había sido un logro enorme. A la par de ofrecer estos espacios, también entendía la importancia de no dejar de animar a mis estudiantes mientras ellas y ellos pusieran a prueba si podían confiar en los demás del grupo cuando querían aportar algo. Modelaba reacciones de estar emocionada y agradecida por sus aportaciones, además demostraba una manera de corregirles sin regaños o una sensación de culpa. Esas reacciones permitían que mis estudiantes pudieran compartir sus ideas sin pena o preocupaciones innecesarias. Shields, profesora de liderazgo educacional, habla de la importancia de las condiciones que creamos para nuestros estudiantes. Cuando construimos espacios en que se sientan que pertenecen a un lugar, permitimos que nuestras y nuestros estudiantes vean la importancia de su participación y puedan construir relaciones significativas en vez de sentir la necesidad de esconder quienes realmente son. Es decir, un ambiente escolar tiene que reflejar las realidades de sus estudiantes tanto en las interacciones con el contenido que en las interacciones intrapersonales. Solamente así podemos decir que ofrecemos contextos en donde el éxito escolar florece porque nuestro enfoque es el alumnado (2004).

Con esta mirada, mi práctica docente se ha enfocado en un cuidado grupal para mis estudiantes adultas y adultos. Como he modelado una práctica docente horizontal y convivencial, las y los adultos estudiantes del Programa de Inglés para Profesionales han confiado más en que yo realmente hablo en serio cuando pido que nos compartan sus “dudas, quejas, comentarios y sugerencias” y al escuchar lo que quieran aportar, respondo con palabras y acciones. Para poner esto en términos de algunas competencias emocionales, la confianza que percibí desarrollarse como grupo se veía a través de la asertividad y autocontrol de cada estudiante saber cuándo necesitaba hacer una pregunta o quería hacer una aportación con el fin de conectar sus ideas a las actividades. El ejemplo más claro de esa confianza demostrado por todo el grupo fue durante el diálogo grupal sobre los propuestas

y formatos posibles para una posible evaluación durante la segunda etapa de la intervención socioeducativa (Véase Tabla 2- Propuestas y comentarios de estudiantes del formato para una posible evaluación). Allí, el desarrollo de su confianza se veía a través de sus actos personales de confiar en poder compartir sus ideas, además de su visión que tomaba en cuenta a su compañeras y compañeros del grupo. Esos actos visibles de confiar en sí mismos demostraba un nivel de autocrítica, autoconfianza y asertividad (Bisquerra Alzina y Pérez Escoda 2007).

Sin embargo, la confianza entre todas y todos no estaría presente sin el esfuerzo de cada uno de mis estudiantes a lo largo del semestre. Este grupo de estudiantes había llevado un promedio de dos años trabajando junto en nuestras clases de video llamadas. Al trabajar juntas y juntos por tanto tiempo de manera virtual se llevaban bien, pero sus interacciones quedaban limitadas por los aspectos dos dimensionales de estar conectadas y conectados a una plataforma digital. Es en estos contextos que las reacciones e interacciones paralingüísticas pueden abonar al ambiente grupal. No me había dado cuenta de la importancia de este aspecto hasta empezar la práctica de notar y apuntar lo que veía durante cada sesión de clase. A través de mis apuntes y algunas grabaciones de las clases, reconocí como ciertas personas estaban respondiendo a sus compañeras y compañeros a través de gestos. Por no haberlo tomado en cuenta antes, introduje a mi práctica docente el hábito de verbalizar cuando vi esas reacciones porque eran momentos de conexión entre mis estudiantes que demostraban que estaban apoyándose. Empecé con unas frases sencillas como, “Veo que ____ (*nombre de estudiante*) está de acuerdo contigo y tu respuesta. ¿Viste su sonrisa?” Así, utilicé frases como una facilitación de intercambios de gestos o comentarios direccionados de una estudiante a la otra. De estas maneras, buscaba unirnos más como un grupo a través de reacciones en común e interacciones posibles entre estudiantes que, a través de una pantalla, generalmente no se convertían en momentos de conexión. Otra frase que implementé con este fin es, “Creo que también ____ (*nombre de estudiante*) tiene esa misma duda por como veo su reacción.” En esas situaciones, establecía una conexión entre mis estudiantes para que vieran que no estaban a solas en ese momento de no entender algo. Mis estudiantes empezaron a escuchar que sus formas de interactuar con los demás también

se extendían hasta los gestos paralingüísticos, y muchas veces, servían como maneras de apoyar o animar a alguna compañera o compañero cuando compartía alguna respuesta o idea en inglés. (Véase *Figura 6-¡El tejuino! La confianza, la incorporación de lo cotidiano y las interacciones paralingüísticas en video conferencias!*) Como resultado, no solamente las y los estudiantes confiaban más en sus propias habilidades, sino confiaban en sus compañeras y compañeros para apoyarse mutuamente. Desde una confianza individual nació una confianza más profunda entre todas y todos nosotros los miembros del grupo.

6.5 Una evaluación horizontal y convivencial co-construida: el rol de las emociones, la docente y sus estudiantes

Esta sección tiene el propósito de analizar los beneficios del marco propuesto en 5.4 Un marco co-construido para una evaluación horizontal y convivencial y la Figura 15: un marco para una evaluación horizontal y convivencial. Mi propuesta de una evaluación que incorpora tres niveles de perspectivas representa la convivencia escolar porque promueve una metodología horizontal. Los tres niveles de perspectivas: la autorreflexión de la estudiante, la retroalimentación de las y los compañeros y la retroalimentación de la docente suman para crear una visión más completa de lo que realmente pasa durante la evaluación, además de que entretengan las responsabilidades de cada persona en el grupo. De esta manera, es importante analizar los roles de la docente y sus estudiantes, además de reconocer el papel que juegan las emociones en los espacios educativos.

6.5.1 El rol de las emociones en una evaluación horizontal y convivencial

La vivencia que tuvimos como un grupo durante la intervención del otoño 2023 (Véase 5. Resultado de la intervención) resultó en este marco horizontal y convivencial para una evaluación en donde todas y todos compartieron sus perspectivas. Este proceso fue gracias en gran parte por nuestro desarrollo de la confianza a lo largo del semestre. Para mí, el proceso de una evaluación opcional oral me ofreció la oportunidad de confiar de nuevo en mis estudiantes adultas y adultos en dos maneras: primero, confiar en su decisión de hacer o no que la evaluación fuera una representación de sus capacidades de tomar las mejores decisiones posibles para sí mismos. Dos, también me proporcionó la oportunidad de confiar

en sus habilidades de evaluar su propia participación en la evaluación opcional oral, además de retroalimentar la participación de su compañera o compañero en la identificación específica del uso de la gramática y vocabulario necesario y en comentarios generales. Gracias a mis maneras de confiar en mis estudiantes, este estilo de evaluación les proporcionó oportunidades de autorreflexión e intercambios animadores con empatía entre todas y todos.

6.5.2 Los roles de la docente y sus estudiantes en una evaluación horizontal y convivencial

La segunda oportunidad en el proceso de la evaluación opcional oral fue una transformación en mi rol de la maestra y los de mis estudiantes. En vez de que yo llevara a cabo la evaluación para mis estudiantes, desde los grupos de diálogo para tomar decisiones sobre la evaluación (Véase sección 5.2.1), mis estudiantes tenían la responsabilidad de elegir sí, no o cómo querían una evaluación opcional. Así, desde ese momento, mi rol se convirtió en ser la voz guía para promover conversaciones, aportar sobre los aspectos más técnicos de una evaluación y facilitar las aportaciones de mis estudiantes durante la evaluación opcional oral mientras el rol de mis estudiantes se elevó hasta un nivel más prominente para impulsar el diseño de la evaluación y ser las personas principales para participar en las evaluaciones.

De esta manera, se forma una comunidad de práctica, que transforma la metodología vertical hacia una que sigue con los propósitos generales de la educación para construir conocimiento y desarrollar competencias, pero lo hace en una manera que las y los integrantes estén rodeados y apoyados por las personas que conocen y en cuyas opiniones confían y valoran. (Ruiz Guerrero, 2021). El énfasis equitativo en el rol de las emociones para la construcción de un contexto convivencial y seguro sirve para subrayar su importancia en los espacios educativos. Como señala Saarni (1999), las emociones son funcionales y sirven para impulsarnos a actuar. De tal manera, iniciamos, modificamos, mantenemos o terminamos nuestra relación con las circunstancias particulares en que estamos participando.

Fierro, Carbajal y Martínez-Parente (2020), elaboran sobre el rol de las emociones para llamar la atención al rol de la docente para que sea consciente que su labor va más allá

de la instrucción de un contenido porque juega con todos los aspectos y maneras de interactuar con otras personas:

La práctica pedagógica es compleja, porque moviliza todos los sentimientos humanos: amor, cuidado, solidaridad, valentía y sacrificio, así como miedo, deseo de poder, celos, desprecio, rechazo, etc. La docencia, además, es una profesión que maneja constantemente normas y valores, administra la justicia, interpreta contenidos y propuestas de política... Fabrica jerarquías de excelencia y desigualdades, concede o cancela oportunidades (P. Perrenoud, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, pp. 129-130). Esta condición del docente está fuertemente relacionada con las formas de trato hacia los alumnos, las cuales dependen en gran medida del manejo de los propios sentimientos hacia unos y otros. (p. 40)

Por lo tanto, este marco que propongo de una evaluación horizontal y convivencial enfatiza la necesidad de construir en conjunto la confianza personal y grupal para que las y los estudiantes reconozcan que pueden tomar decisiones sobre la utilidad del contenido, desarrollar sus habilidades y medir su progreso gracias a un ambiente educativo seguro.

Las oportunidades para que mis estudiantes participaran en la toma de decisiones para su bien personal y grupal nos demostraron los beneficios de haber elevado su nivel de responsabilidad y protagonismo. Esta experiencia compartida con mis estudiantes fue un contraste a muchas experiencias que he tenido en mi vida escolar cómo maestra y estudiante bajo una metodología vertical. Allí las etapas de evaluaciones eran notablemente estresantes o con expectativas específicas impuestas y la reacción de las y los estudiantes era una desde un cumplimiento forzado hasta una decepcionante. Ruiz Guerrero (2021), doctora en asesoría para el aprendizaje autónomo, describe las repercusiones negativas de las prácticas verticales de esta manera,

Estos tipos de proyectos que vienen de un modelo vertical, en los cuales la gente a cargo tiene toda la información y toma todas las decisiones y solamente involucran y tienen expectativas de la gente en los niveles inferiores, tienden a no tener un impacto en el núcleo del asunto. La gente deja de invertir energía en proyectos en los que no se sienten completamente comprometidos y si no hay un cambio real en el corazón de la gente involucrada, las practicas usualmente retornan a lo que eran antes. (2021, p. 14)

Entonces, para responder a las necesidades de las y los estudiantes, tanto nuestra vivencia de la intervención del otoño 2023 cómo la cita previa demuestra la necesidad de incluirles en todos los aspectos del manejo del curso. A lo largo de esta IAP, todos mis cambios pequeños, pero intencionales fueron para disminuir mi protagonismo como maestra mientras edificaba la confianza personal y grupal de mis estudiantes con el fin de ver los beneficios de su participación en aspectos como la toma de decisiones. Estos cambios intencionales también responden a los principios y criterios que ITESO busca para sus docentes.

El ITESO está convencido de que en la era del conocimiento el sistema de enseñanza requiere de un nuevo modelo educativo que lejos de atar a los individuos a la red de prescripciones e interdicciones sociales para restringir y automatizar su funcionamiento en la sociedad, movilice su potencial para que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa, a través de nuevos horizontes de convivencia y superación. (ITESO, 2005. p. 11)

Es a través de acciones intencionales que facilitan el aprendizaje e impulsan la integración responsable y genuina de sus estudiantes que la docente se aleja de las prácticas de una metodología vertical y se redirecciona hacia una metodología horizontal y convivencial. En vez de distanciarse de sus estudiantes a través de actuar cómo la única persona que puede instruir y evaluar, además de disminuir la agencia de sus estudiantes en sus procesos de su propio aprendizaje,

Los docentes han de promover la autonomía personal del alumnado, que no es otra cosa que el aprendizaje que mejora los niveles de la conciencia y de las decisiones personales (Escámez, 2007) en los asuntos que a uno le conciernen. (Vázquez Verdera & Escámez Sánchez, 2010, p. 6)

De esta manera, este estilo de una evaluación convivencial y horizontal proporciona a las y los docentes un marco para analizar sus propias tendencias de llevar a cabo evaluaciones e implementar cambios intencionales para que sus estudiantes sean involucrados en maneras que promueven la autorreflexión, la autonomía, su capacidad de tomar decisiones y la empatía.

7. Conclusiones

Para concluir este trabajo sobre la investigación acción participativa, esta sección tiene dos propósitos. El primero es explorar los hallazgos encontrados en la aplicación de mi intervención socioeducativa a partir de sus raíces en las problemáticas (Véase Sección 1.1 Problema identificado desde una perspectiva convivencial) y los objetivos específicos propuestos (Véase Sección 1.4 Objetivos de la intervención socioeducativa) para profundizar los alcances y límites. Como su segundo propósito, señala posibles aplicaciones y áreas de indagación para futuros estudios.

7.1 Los hallazgos a la luz del planteamiento del problema

Las problemáticas que establecí al inicio de esta investigación acción participativa se enfocaron en la dificultad de responder a una diversidad de necesidades dentro del grupo de estudiantes adultos en el Programa de Inglés para Profesionales. Este Programa inició como la respuesta del Departamento de Lenguas a una petición para un curso de inglés para un grupo pequeño de un solo departamento, pero antes de que empezara el primer curso, varias personas de otros departamentos habían expresado su interés y se unieron al programa. Dada la incorporación de más estudiantes de distintos enfoques profesionales en poco tiempo, este curso inicial buscó ofrecer una enseñanza igualitaria a través de un solo libro de texto, *National Geographic WorldLink Intro*. Con este fin, se esperaba que esta oportunidad de un curso particular para las empleadas y empleados de la institución sirviera para responder a la necesidad de desarrollar habilidades básicas en el inglés para comunicarse en tareas cotidianas en sus contextos profesionales.

Al inicio de mi IAP, cuestionaba la utilidad de los temas proporcionados por el libro *WorldLink Intro*, además de que vi que, como grupo, no tuvimos una meta específica y en común fuera de “mejorar con el inglés” para guiar el curso. Por eso, llevé a cabo los primeros cursos en la modalidad virtual siendo guiada más por las actividades y temas del libro que por las motivaciones y necesidades de las y los estudiantes de mi grupo. Como docente, sabía que algo nos hacía falta en el curso para realmente permitir aprendizajes significativos para mis estudiantes, pero no sabía qué hacer para responder a las necesidades distintas de mis

estudiantes adultos. Mi primera reacción fue deshacernos del libro. Sin embargo, desde el diagnóstico participativo (Véase sección 4.1 Diseño, implementación y resultados del diagnóstico participativo con su validación) cuando me animé a preguntar directamente a mis estudiantes sus perspectivas del libro, aprendí cómo el libro les parecía un recurso personal y para el grupo que estábamos utilizando para trabajar bien juntas y juntos.

Desde el momento del diagnóstico participativo, decidí poner más a prueba los procesos convivenciales de dialogar con mis estudiantes e incluirles más en la toma de decisiones sobre el manejo del curso. A través de la intervención de esta IAP (Véase sección 5), los hallazgos demuestran que utilizar un libro para un grupo con diversos contextos no presenta un problema cuando la práctica docente sea convivencial con el fin de buscar cómo incluir a las y los estudiantes en el manejo del curso. Más bien, con la convivencia escolar, se puede encontrar las maneras para transformar una práctica docente como mi vivencia con mis estudiantes durante la intervención socioeducativa. Mis procesos de aprender sobre la convivencia escolar y ponerla a prueba en los cambios intencionales que hice para incluir a mis estudiantes, causaron una transformación en mi forma de llevar a cabo clases. Mis tendencias de manejar un curso se convirtieron en unas que no solamente respondían a las diversas necesidades, sino también promovían un ambiente en que mis estudiantes confiaran en sus habilidades y las y los demás compañeros para tomar un rol más activo en su aprendizaje del inglés. En esta manera, la intervención socioeducativa claramente demostró que el incluir intencionalmente a mis estudiantes adultos en diálogos sobre el manejo del curso sí permitió procesos de aprendizaje más significativos para ellas y ellos.

Por ejemplo, ahora veo que el uso de un libro de texto para todo el grupo es un recurso para empezar a dialogar con las y los estudiantes sobre sus motivaciones y necesidades. Así, el libro ofrece un contexto en común para todas y todos, dando un marco dentro del cual se puede trabajar como un grupo. Sin embargo, este marco no debería ser tan rígido y estricto que no pueda ser modificado para responder a las necesidades de las y los estudiantes. Al contrario, a través de una práctica docente convivencial que busca la facilitación del aprendizaje y por las perspectivas de las y los estudiantes de sus propias

necesidades, desarrolladas por la autorreflexión, la capacidad de tomar decisiones y una ética del cuidado, el libro puede servir para ofrecer un camino hacia una meta compartida.

Invitar a las y los estudiantes para que se involucren más en el manejo de un curso no significa ponerles en el rol de docente, dado a que no tienen ese entrenamiento para tener un panorama global para tomar todas las decisiones desde el entrenamiento de una docente. Sin embargo, ampliar sus responsabilidades en su rol de estudiante es lo que enriquece el curso. Desde sus perspectivas cómo estudiantes, mis estudiantes compartían sus ideas, preocupaciones y dudas que servían como la base para crear una evaluación opcional y significativo en la intervención socioeducativa. En este procedimiento convivencial y horizontal, los roles del alumnado tanto cómo el de la docente son modificados para que la maestra pueda responder a las aportaciones de sus estudiantes y guiar. Esta facilitación de los procesos de aprendizaje se ven al ofrecer oportunidades con el propósito de crear en conjunto actividades y espacios de aprendizaje significativo. Durante esta IAP, estas oportunidades centraban en donde abriera espacios para escuchar las aportaciones de mis estudiantes y cómo agregaba mi perspectiva de docente con el fin de seguir promoviendo la convivencia la utilidad en las actividades para que se pudieran traducir en acciones para nuestro curso virtual.

La intencionalidad para incluir a las y los estudiantes requiere una disposición de parte de la docente de no siempre seguir sus propios planes y escuchar con mucha atención. Desde la perspectiva de un modelo tradicional de la enseñanza, dialogar con las y los estudiantes sobre sus necesidades y el manejo del curso se ve como una pérdida de tiempo porque no se aprovecha el tiempo para cubrir más del currículo. Sin embargo, es precisamente en esos momentos de “perder tiempo” que yo recibía aportaciones valiosas de mis estudiantes que hubiera perdido si no hubiera dedicado el tiempo para hacerles preguntas con el fin de escucharles atentamente. En esos momentos de intencionalmente abrir espacios para que escuchara las perspectivas de mis estudiantes, sus comentarios me ayudaban a ver como apoyarles en maneras más específicas que si hubiera seguido diseñando actividades solamente desde mi perspectiva de maestra. El incluir al alumnado intencionalmente representa un hallazgo central en el entendimiento de la convivencia escolar: que la

convivencia no es un recurso que se puede aplicar a una actividad o grupo para que haya mejor colaboración, sino es el medio con que se busca desarrollar lazos más profundos entre las personas para que los procesos de aprendizaje sean más significativos.

7.2 Futuras aplicaciones e implementaciones

Al escribir este texto, ha sido difícil para mí distanciarme de la narración de los resultados de la intervención socioeducativa porque no he dejado de trabajar con este grupo en el Programa de Inglés para Profesionales. Desde el proceso de diseñar juntas y juntos evaluaciones opciones como respuesta a las necesidades de mis estudiantes, veo el diálogo con mis estudiantes sobre el manejo de nuestro curso virtual como una parte central de mi forma de dar clases. Sus aportaciones constantes son un recurso continuo que me informan cada sesión de clase. Sin sus perspectivas, ahora creo firmemente que no sería posible ofrecerles actividades y espacios en donde podrían desarrollar su inglés en maneras que realmente respondan a sus necesidades profesionales y personales con el idioma.

Gracias a mi vivencia con el Grupo 1, llevo conmigo un aprendizaje de confiar e incluir a mis estudiantes que ha abonado en mi confianza. Puedo usar estos resultados para avanzar con mis estudiantes en las nuevas etapas de programa. No tendré que saber todo ni haber planeado todo antes de empezar; podré empezar con el componente esencial de saber que cuento con mis estudiantes. Por haberlos incluido, podemos depender de nosotras y nosotros mismos para descubrir juntas y juntos lo necesario para este Programa. Mi conclusión es que gracias a la autorreflexión, la incorporación intencional de mis estudiantes por medio del diálogo, el marco de una evaluación formal, horizontal y convivencial, fueron los recursos que ayudaron a construir en conjunto con mis estudiantes un curso que respondiera a sus necesidades personales y profesionales.

Con este privilegio de seguir trabajando hasta el presente con el Grupo 1 del Programa del Inglés para Profesionales, se han presentado algunas oportunidades para poner a prueba de nuevo ciertos aspectos de las cuatro etapas de la intervención. En el semestre del otoño 2024, un año después de crear juntas y juntos el nuevo modelo convivencial para una evaluación, se presentó la oportunidad de continuar incluyendo a mis estudiantes en diálogos

para entender sus motivos y necesidades. Esta oportunidad de seguir implementando los aprendizajes de la intervención nos llegó a través de dos aspectos: la integración de varios miembros nuevos y el pilotaje de un nuevo libro. Por eso, he tenido una oportunidad constante de incluir las perspectivas de mis estudiantes a través de diálogos y encuestas breves a lo largo del otoño 2024. Este acto intencional de incluirles nos ha brindado como un grupo las maneras para comunicarnos con más apertura sobre que sí o no funciona con el nuevo libro, además ha aportado un espacio seguro en nuestras video llamadas para seguir desarrollando nuestras habilidades de conocernos y construir juntas y juntos un ambiente seguro y de aprendizaje significativo para todo el alumnado.

Cómo este proyecto se enfocó más en la incorporación de las y los estudiantes adultos a través de procesos convivenciales para ver los resultados para nuestro contexto virtual, mis objetivos de mi intervención socioeducativa no incluían el rol y las implicaciones de las emociones en los contextos de la enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeras para todas las edades. Me encantaría ver en futuros proyectos más investigación sobre el desarrollo y enseñanza de las competencias emocionales dentro de un curso de inglés como idioma extranjero, tanto para niñas y niños como adultos. Otro posible enfoque para futuras investigaciones podría ser sobre los cambios intencionales en la práctica docente en los contextos virtuales que se necesitan para proveer procesos de aprendizaje significativo.

Para mi contexto del trabajo en el Programa de Inglés para Profesionales, una posible aplicación podría ser para la elección de un nuevo libro de texto entre todas y todos o la co-construcción de una trayectoria concreta para un cierre del Programa hacía un certificado. Otra posibilidad sería construir en conjunto un puente curricular que una los niveles principiantes del Programa con las opciones avanzados que se ofrece en el Departamento de Lenguas de cursos, clubs de conversación y clases privadas.

Las aplicaciones de mi intervención socioeducativa que más llevo conmigo como transformaciones en mi práctica docente hacia una más convivencial son los siguientes:

- la disposición de dialogar con mis estudiantes antes de tomar decisiones sobre cómo responder a sus necesidades,
- mi predisposición a cuestionar mis tendencias como maestra a través de la práctica de la autorreflexión,
- la importancia de verbalizar y modelar para mis estudiantes una perspectiva de crecimiento y no de perfección en un curso de inglés para estudiantes adultas y adultos,
- la importancia de verbalizar las interacciones paralingüísticas en nuestro contexto virtual de videollamadas con el fin de hacer visible el apoyo e intercambios no verbales entre las y los compañeros,
- La comprensión de que el acompañamiento y la convivencia son posibles en varias maneras: entre docentes, entre docentes y estudiantes y entre estudiantes

Esta investigación acción participativa empezó con la pregunta de si los procesos convivenciales podían abonar una mejora en las maneras de llevar a cabo un curso virtual de inglés básico para las necesidades diversas de mis estudiantes adultas y adultos. Buscaba poner a prueba la convivencia escolar para nuestro curso a través de los aspectos de la incorporación de mis estudiantes a través de hacer visible su participación y el acto de dialogar con ellas y ellos. Gracias a cuestionar mis tendencias como docente con el fin de valorar a mis estudiantes y promover actividades que realmente respondieran a sus necesidades lingüísticas, desarrollamos hábitos y nuestras habilidades para confiar más en nosotras y nosotros mismos. Esta confianza fue un resultado directo de incluir a mis estudiantes para que tuvieran un rol más activo en su propio aprendizaje, y entre más crecieron nuestros niveles de confianza, también creció la facilidad de incluir a mis estudiantes adultos y adultas en el manejo del curso. Sin estos procesos convivenciales, reflexivos e inclusivos, el manejo de nuestro curso se hubiera quedado cómo un ambiente educativo transaccional controlado por mi percepción de las necesidades de mis estudiantes. Mi vivencia con los procesos convivenciales resalta que tan esenciales son para que florezca aprendizaje significativo. Por eso, la diversidad de necesidades personales y profesionales de mis estudiantes resultó ser un recurso enriquecedor por mi transformación hacia una

práctica docente más convivencial en dónde la reflexión personal y grupal, el diálogo y la toma de decisiones entre todas y todos son centrales.

Referencias

- Arias, E. (2018). Un acercamiento a lo radical de la convivencia. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(1), 59-68. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.1.2018.04>
- Blanco G., R., (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3),1-15.[fecha de Consulta 10 de Noviembre de 2022]. ISSN: . Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Blog de Educación Social de Nuevas Tecnologías. (2010, 4 junio). Educación horizontal vs vertical. *Educación Para Transformar La Sociedad: Reinterpretando La Realidad*. Recuperado 30 de marzo de 2023, de <https://educnet.wordpress.com/2010/06/04/educacion-horizontal-vs-vertical/>
- Bisquerra Alzina, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar: Cinco pilares para el desarrollo del bienestar personal, social y emocional*. Editorial Síntesis, S.A.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10(), 61-82.
- Carbajal Padilla, Patricia (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En Nelia Tello y Alfredo Furlán (coords). *Violencia Escolar: aportes para la comprensión de su complejidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Seminario Universitario Interdisciplinario sobre la Violencia Escolar (SUIVE), pp. 52-81.
- EduinclusivaTV, & Fierro Evans, C. (2019, 16 diciembre). Seminario Internacional en Convivencia Escolar. Octubre 2019 [Vídeo]. YouTube. Recuperado 3 de octubre de 2022, de <https://www.youtube.com/watch?v=Af1pglrHV3Q>
- Espinosa Torres, D., Castellanos Brieva, J., Torres Gutiérrez, M. & Vargas Rodríguez, H. (2020). Las mil y una infancias: retos y aportes a las discusiones actuales. En G. Araque & C. A. Contreras (Eds.), *Materiales digitales contextualizados: fomentando la convivencia escolar a través del aprendizaje del inglés como lengua extranjera* (1.ª ed.). Fundación Universitaria Compensar.
- Equipo editorial, Etecé. (2021, 5 agosto). *Trabajo Colaborativo - Concepto, características y ejemplos*. Concepto. <https://concepto.de/trabajo-colaborativo/#ixzz8zJzijN5B>
- Farrell, T. S. C. (2018). Reflective Practice for Language Teachers. *The TESOL Encyclopedia Of English Language Teaching*, 1-6. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0873>

- Fierro Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Fierro Evans, C., Carbajal Padilla, P., & Martínez-Parente Zubiría, R. (2010). *Ojos que sí ven : casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*. https://www.researchgate.net/publication/49111329_Ojos_que_si_ven_casos_para_reflexionar_sobre_la_convivencia_en_la_escuela C Fierro Evans P Carbajal R M artinez-Parente Zubiria prol de A Furlan J
- Fierro-Evans, C., & Fortoul-Ollivier, B. (2022). Mejorar la convivencia: Una relectura analítica de experiencias innovadoras en escuelas latinoamericanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 15-45. <https://www.redalyc.org/journal/140/14070424002/html/>
- Freire, P. Educación y Cambio. (2015, 21 enero).Issuu. https://issuu.com/carlosmoralescordero/docs/freire-paulo_educacion-y-cambio
- ITESO. (2005). El modelo educativo del ITESO: un conjunto de principios y criterios que orientan los procesos de aprendizaje de los programas de licenciatura (ITESO's educational model). Guadalajara: ITESO.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). (2003). Misión y Orientaciones Fundamentales del ITESO [Conjunto de datos; PDF]. https://iteso.mx/fr/web/general/detalle?group_id=30156
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). (2019). Programa de Inglés para Profesionales del ITESO [Conjunto de datos; PDF]. https://iteso01-my.sharepoint.com/:w:/g/personal/kpearson_iteso_mx/EWsUKAW97pImtXhplbJQgEBpjhZElhoCDoNfSoLSP0Mzg?e=fquCT7
- Kaltmeier, O. (2012). Elementos para un análisis de constelaciones en el proceso de investigación, en Myriam Rebeca Pérez Daniel y Stefano Sartorello (coords.) Horizontalidad, diálogo y reciprocidad en los métodos de investigación social y cultural. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Universidad Autónoma de Chiapas
- Koehler, A. A., & Meech, S. (2021). Ungrading Learner Participation in a Student-Centered Learning Experience. *TechTrends*, 66(1), 78-89. <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00682-w>
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The Adult Learner.: The definitive classic in adult education and human resource development* (8.a ed.). <https://eric.ed.gov/?id=ED428293> (Obra original publicada 1998)

- Lee, E., & Hannafin, M. J. (2016). A design framework for enhancing engagement in student-centered learning: own it, learn it, and share it. *Educational Technology Research and Development*, 64(4), 707-734. <https://doi.org/10.1007/s11423-015-9422-5>
- Morgan, J., & Douglas, N. (2018). *World Link Intro: Developing English Fluency* (National Geographic & S. Stempleski, Eds.; 3.a ed.).
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA73442579>
- Pérez Galván, L. M., & Ochoa Cervantes, A. D. (2017). La Participación de los estudiantes en una escuela secundaria. Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 179-207.
- Proverbios 27:16-18 (BLP). (s. f.). Bible Gateway. <https://www.biblegateway.com/passage/?search=Proverbios%2027:16-18&version=BLP>
- Rojas-Díaz, Darío F., & Nail, Oscar R. (2022). Schoolwide climate self-efficacy teaching for pre-service teachers. *Formación universitaria*, 15(1), 47-56. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100047>
- Ruiz Guerrero, L. A. (2021). Finding a Pathway to a Language Learning Advising Through Teacher Autonomy within an Ignatian Pedagogical Model in a Mexican Private University.
- Saarni, C. (1999). The Development of Emotional Competence. <https://ci.nii.ac.jp/ncid/BA41352782>
- Scholl, S. M. (2020). Gestión de conocimiento para acelerar el aprendizaje de segundo idioma en adultos. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).
- Shields, C. M. (2004). Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109-132. <https://doi.org/10.1177/0013161x03258963>
- Torres-Rivera, A., & Da Silva, R. F. (2019). Aprender a Convivir en Educación Superior desde la Práctica Docente, para una Sociedad Democrática. *Formación universitaria*. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062019000200051>
- Vázquez Verdadera, V., & Escámez Sánchez, J. (2010). La profesión docente y la ética del cuidado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15518482001.pdf>

Voller, P. (1997). *Autonomy & Independence in Language Learning: Roles and Relationships* (P. Benson, Ed.; 1.^a ed.). Addison Wesley Longman Limited.

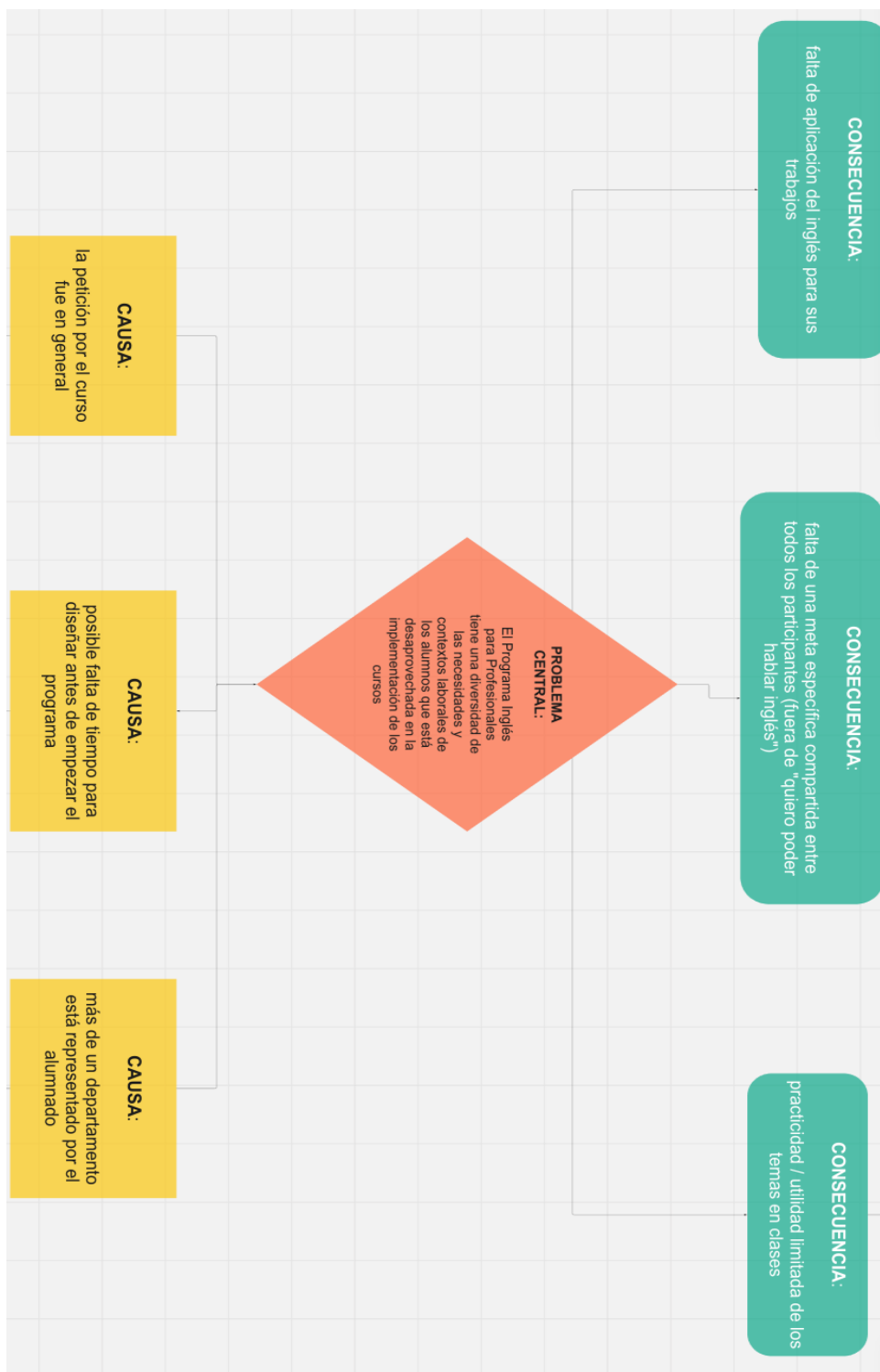
Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Socio-Cultural Practice and Theory of Education: Volume 0* (Ilustrado.). Cambridge University Press.

What Is the CASEL Framework? - CASEL. (2023a, marzo 3). CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

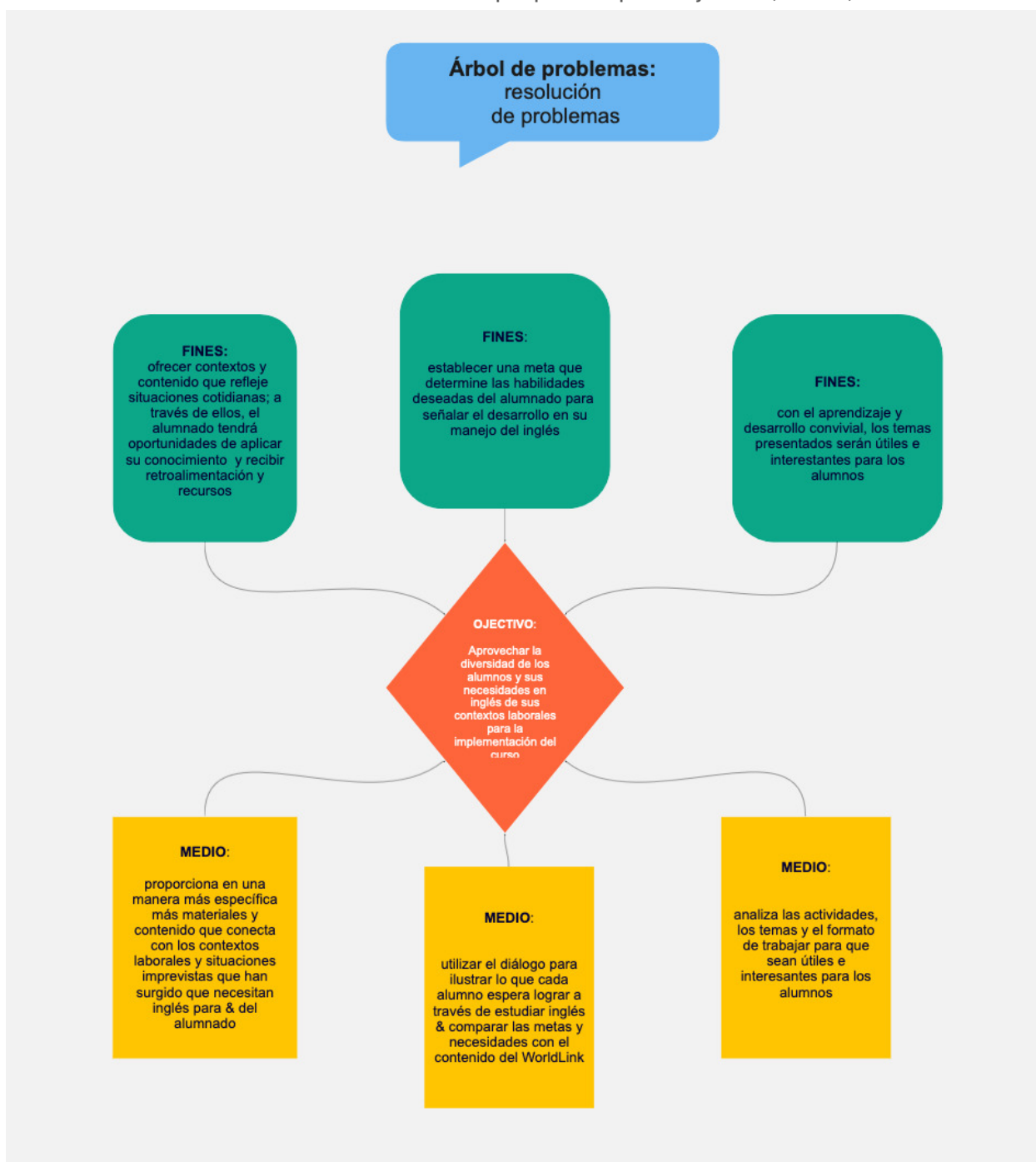
Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students. *Journal Of Educational And Psychological Consultation*, 17(2-3), 233-255. <https://doi.org/10.1080/10474410701413152>

Anexos

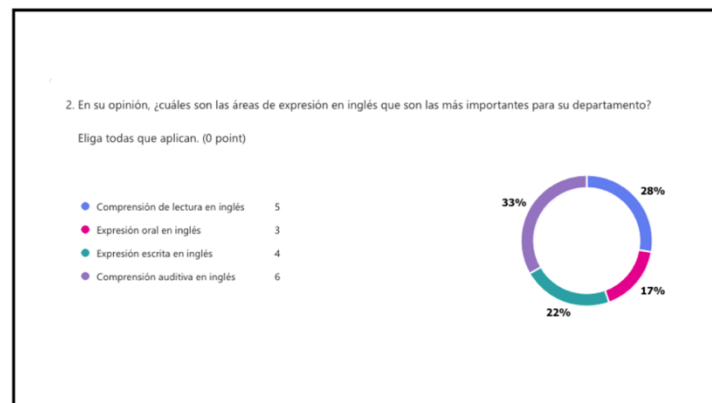
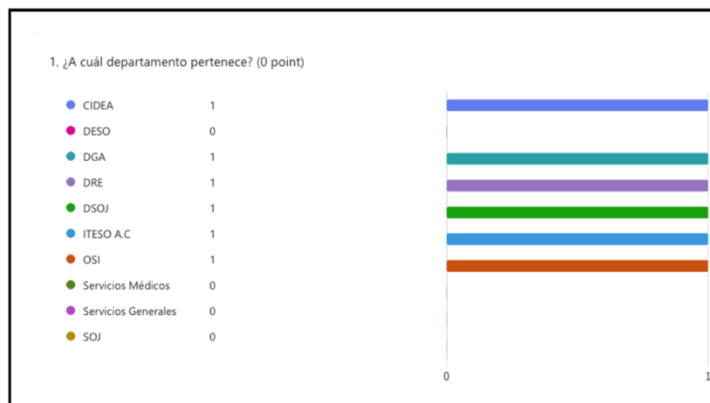
Anexo 1- Árbol de Problema- Causas, Problema Central, Consecuencia



Anexo 1.1- Árbol de Problema-Resolución propuesta por Objetivos, Fines, Medios



Anexo 2: Diagnóstico participativo O2022: Encuesta y resultados - jefes de departamentos representados



3. Explique brevemente las respuestas de la pregunta anterior. ¿En cuáles tareas laborales se encuentra la mayor necesidad de expresión y comprensión en inglés?

6 Responses

ID ↑	Name	Responses
1		Lectura de literatura de naturaleza técnica y comunicación con proveedores de tecnología de información por vía escrita frecuentemente y de manera oral ocasional
2		En esta área la comprensión auditiva y la expresión son de mayor necesidad ya que se tienen reuniones en inglés o llamadas telefónicas. La comprensión de lectura o expresión escrita no son tan importantes.
3		Por un lado, interacción escrita en inglés --atención por correo electrónico, búsqueda y uso de información--, por el otro, y sobre todo para personal académico, utilización de información en inglés y eventualmente exposición de proyectos e interacción con personas en otro idioma.
4		Estamos con una apuesta de fortalecer las competencias de lectura, expresión y comprensión del inglés para ampliar la posibilidad de revisión de materiales de tendencias educativas, así como para abrir más diálogos con personas de otras universidades en términos de práctica educativa.
5		En el contacto con autoridades y empresarios
6		Lectura de literatura y materiales bibliográficos y de referencia en inglés

4. El cargo laboral del empleado que está cursando el Programa de Inglés podría ser caracterizado por:

Eliga todas las opciones que aplican (0 point)



5. Explique brevemente cualquier detalle pertinente o aclaración de sus respuestas de la pregunta anterior para comprender mejor el contexto laboral de los empleados de su area que están en el Programa.

6 Responses

1		[redacted] está en la coordinación de desarrollo de software, por lo cual sus tareas cotidianas tienen que ver con la creación y adecuación de programas para el uso de la comunidad universitaria, lo que implica levantar requerimientos, realizar programación en diversos ambientes y la realización de pruebas de funcionalidad a esas mismas aplicaciones. Todo lo anterior implica que en algunos casos tendrá que revisar literatura en inglés y tener comunicación con los proveedores de las plataformas digitales para la resolución de algún problema.
2		En el puesto de [redacted] no hay interacción con alumnos, con coordinadores y profesores sí, pero hasta ahora todo es en español.
3		Las personas en formación tienen como encargo tareas administrativas y académicas; en casi todos los casos el proceso está enmarcado en su desarrollo personal y profesional y no necesariamente por necesidades vinculadas a sus tareas actuales.
4		por el momento se trata de lecturas de temas pertinentes a nuestras áreas de estudio y acción, también la posibilidad de participar en conferencias o diálogos uno a uno con ponentes y expertos de otras universidades de habla inglesa.
5		Video llamadas o contacto con empresarios.
6		Las funciones de [redacted] están muy relacionadas al uso de TIC, y la mayor parte de la bibliografía y la interacción con proveedores se da en inglés.

Anexo 3: Diagnóstico participativo O2022: primer grupo de discusión con mis estudiantes

Grupo de discusión: Kendra's Master's project

1. ¿En su opinión, los diferentes temas que hemos visto (**Personal Descriptions/ Behavior/Shopping/ Vacation/ Heroes / Memory**) son útiles para sus contextos laborales o para razones personales?
2. ¿A través de cuales tipos de actividades el libro les ayuda desarrollar su expresión en inglés?
3. ¿Hay actividades o maneras de llevar a cabo la clase que son difíciles o frustrantes?
4. ¿Qué tan útiles son los proyectos para su desarrollo de inglés? ¿para utilizar el inglés en sus trabajos?
 1. Primavera 2022 Speaking & Writing Project: My Professional Video
 2. Otoño 2023: Writing Project: A Past Experience
5. ¿En su opinión, valdría la pena quitar el libro del curso o modificar la manera en que se usa?

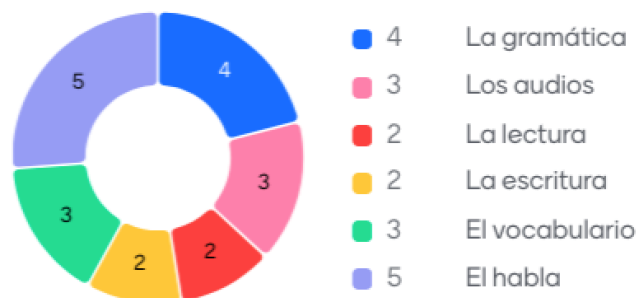


PEARSON, KENDRA VICTORIA

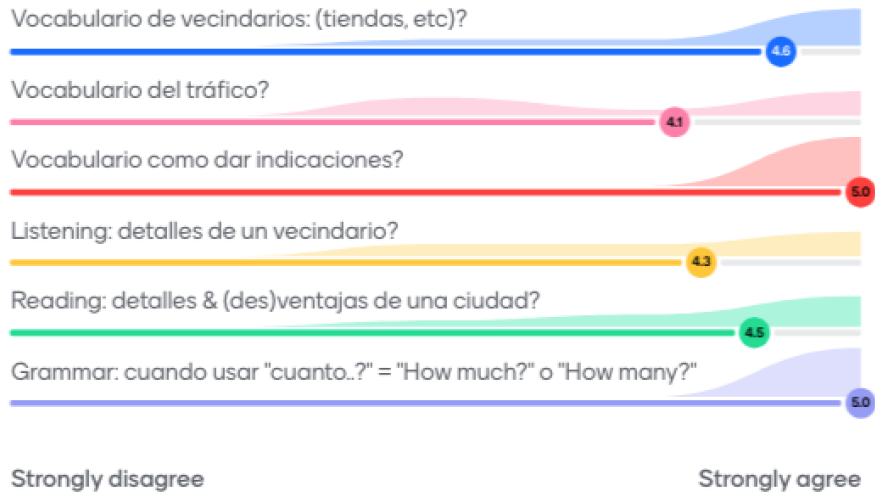
2022-11-18 15:37:40

Anexo 4: Encuesta de Mentimeter: Primavera 2023 Class Format ¿Para ti, es útil...?

¿Cuál(es) son tu(s) enfoque(s) para este semestre?



¿Qué tan importante es aprender de...



Join at [menti.com](https://www.menti.com/join/52488928) | use code 5248 8928



¿Cómo podrías utilizar estos temas de "Unit 7: city life" en tu vida profesional y/o personal?

10 responses

Toda la información es importante para poder desenvolvernos correctamente en nuestra vida diaria, sobre todo cuando estamos en algún otro país que no es el nuestro, es importante saber escuchar y dar indicaciones.

Me sentiria con mucha confianza saber preguntar correctamente sobre como llegar a algún lugar, preguntar por los lugares mas emblematicos de la ciudad etc.

Is very important to now when tu talk
and when describe the places en things

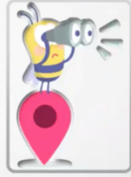
Lo considero importante, ya que estamos ampliando nuestro vocabulario y comunicación con los demás, se puede utilizar tanto en nuestras vacaciones, como hasta recibiendo invitados en nuestros trabajos y darles indicaciones de nuestro lugar de origen.

Se puede usar estos temas para
extender el vocabulario y ampliar la
conversación con cualquier persona.

Anexo 5: Cuatro estilos propuestos de evaluaciones individuales: primavera 2023

Las ideas de Kendra para terminar Unidad 7:

- Conectar el vocabulario & la gramática de "giving directions" con la gramática de "how much? & how many?"
- Seguir cumpliendo los deseos para el curso mencionados el semestre pasado
- Involucrarles más a ustedes, las y los alumnos, en la toma de decisiones de cómo seguimos trabajando con el contenido, sus necesidades y los deseos




PEARSON, KENDRA ...

How can we use the grammar / vocabulary from Unit 7?

Deseos desde la vista departamental:

- Más comprensión auditiva, de lectura y oral en inglés
- conversaciones formales y breves en eventos
- **Formatos de correos profesionales**
 - *indicaciones para caminar por el campus*

Del grupo: Inglés para Profesionales

- la oportunidad de pensar más por su cuenta en como expresarse (sin apoyo instantáneo)
- Utilizar el libro
 - *Como base para el contenido del curso*

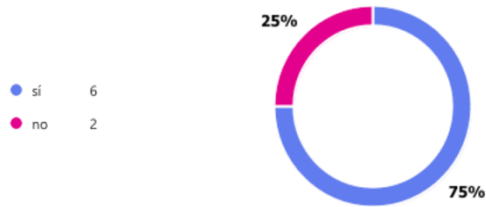
Possible Opportunities:

1. Escuchar & crear "telephone calls", audios
 1. asking for **directions**,
 2. information about **quantities** (*how much / how many*)
2. Escuchar & crear conversaciones formales y breves
 1. About **directions** dentro de un edificio & en el campus
 2. information about **quantities** (*how much / how many*)
3. Leer & crear correos professional
 1. about **directions**,
 2. information about **quantities** (*how much / how many*)
4. Finish Unit 7: tráfico & ciudades
 1. Vocabulario, audio y lectura

PEARSON, KENDRA ...

Anexo 6: Microsoft Forms- Otoño 2023: Perspectivas sobre una evaluación

2. ¿Crees que sería útil para ti tener una evaluación



4. (Una pregunta del cuestionario del inicio del semestre) ¿Qué tipo de evaluación crees que podrí ayudarte para seguir desarrollando tus habilidades en inglés este semestre? elige una respuesta, por favor

8 Responses

More Details

ID ↑	Name	Responses
1		Ninguna. No creo que una evaluación sería útil para mí
2		una combinación de un par de estas opciones
3		Otro estilo de evaluación
4		una evaluación individual (proyecto) de mis habilidades escritas (con gramática y vocabulario)
5		una combinación de un par de estas opciones
6		una combinación de un par de estas opciones
7		una evaluación individual (proyecto) de mis habilidades escritas (con gramática y vocabulario)
8		una evaluación individual (proyecto) de mis habilidades escritas (con gramática y vocabulario)

3. ¿Por qué crees que sí o no sería útil tener una evaluación este semestre?

8 Responses

ID ↑	Name	Responses
1		Creo que cada quien sabe de su avance
2		Para medir el progreso que tengo en el dominio del idioma inglés
3		Para reforzar lo aprendido
4		Para saber mi nivel de conocimiento
5		Para saber realmente que tanto he aprendido
6		Si me gustaría una evaluación por que puyedo ver donde como voy y donde necesito estudiar más
7		La vdd me es indiferente si hacemos evaluación o no, yo me adapto.
8		Repaso de lo aprendido

5. Si contestaste "otro estilo de evaluación" o "una combinación de un par de estas opciones" en la pregunta previa, explica brevemente cuales características y objetivos tendría. Puedes brincar esta pregunta si contestaste con una opción que no fuera "otra opción" o "una combinación"

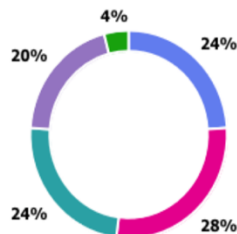
4 Responses

ID ↑	Name	Responses
1		Prueba de habilidades orales y auditivas
2		Podría ser una conversación individual con la maestra
3		De varias habilidades donde se demuestre lo aprendido
4		me gustaría: evaluación individual(prueba/examen) comprensión de lectura y gramática y vocabulario hacer la evaluación mas completa

5. ¿Para ti, cuál(es) contenido(s) sería útil incluir en una evaluación?

elige todas las respuestas que te ayuden a contestar bien

- Unit 8: **vocabulario de personalidades** (talkative, reserved, laid-back, thoughtful etc) 6
- Unit 8: **gramática: adverbios** (always, often, hardly ever) & **frequency expressions**: (all the time, sever... 7
- Unit 9: **gramática: I like to (me gusta) vs. I would like to (me gustaria)** 6
- Unit 9: **gramática: going to (voy a ...) for future plans & predictions** 5
- No creo que una evaluación sería útil para mí 1

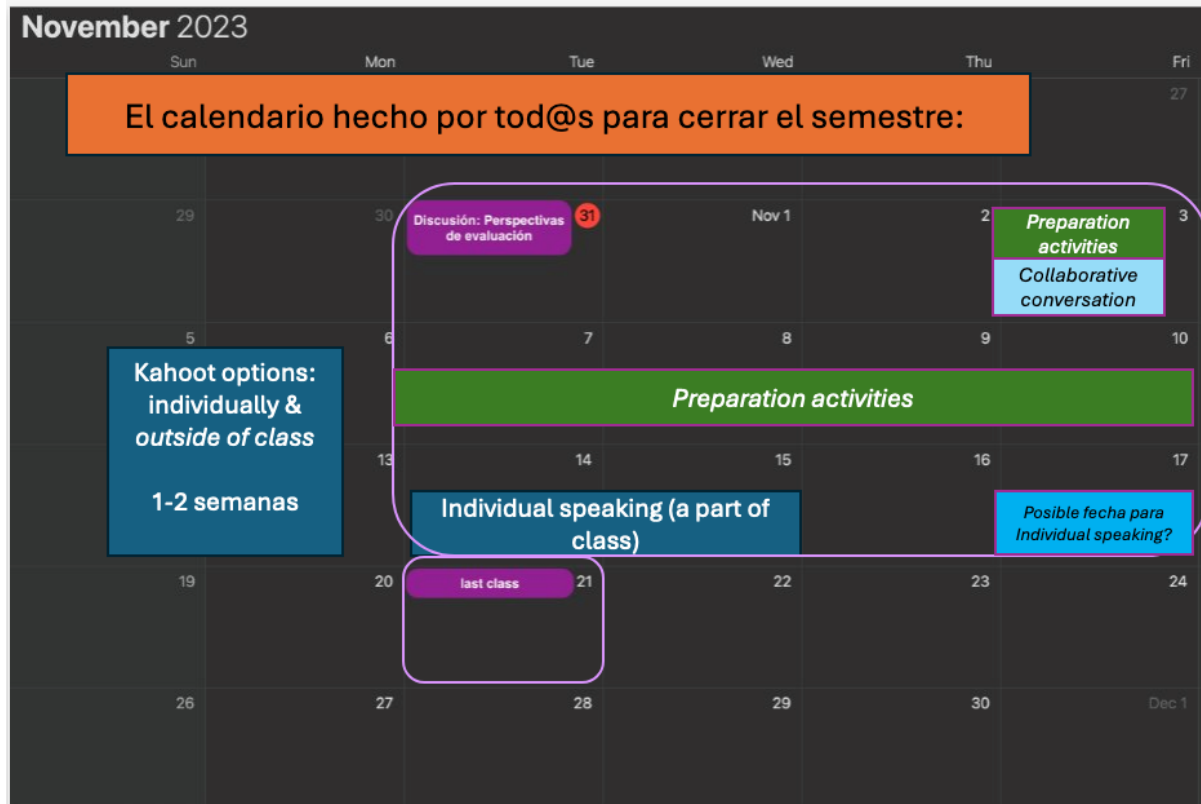


7. ¿Cuáles dudas, quejas o comentarios tienes al respecto de este tema de evaluaciones para cerrar este semestre?

8 Responses

ID ↑	Name	Responses
1		Como he comentado el avance es personal y nos apoyamos propiamente con todos los compañeros. Gracias por tu apoyo Kendral!!!
2		Ninguna
3		Muchas gracias por todas las actividades que nos preparas para continuar con nuestro aprendizaje. Muchas gracias
4		Ninguna
5		Nada, solo me preocupa que según yo si estoy aprendiendo y con la evaluación se evidencie lo contrario =p
6		ninguna
7		Considero que en este semestre fue complicado para todos, no se que tan oportuno sea una evaluación
8		Ninguna

Anexo 7: Co-construcción de nuestro calendario para las evaluaciones opcional



Anexo 8: Las tres sesiones de evaluación opcional oral

Today is:
Tuesday,
November 14th, 2023

• **Today's objectives:**
• **Unit 8 review & evaluation options**

- Grammar review: Unit 8
- Speaking practice
- Individual speaking evaluation & Listening Practice:
 - Unit 8 content

1

Warm-up questions: Unit 8

1. Use **three times a week** in this sentence: "We take our English class."
 - a) We **three times a week** take our English class.
 - b) We take **three times a week** our English class.
 - c) We take our English class **three times a week**.
2. How often do you drink beer? (Choose the answer with the best grammar)
 - a) Never drink beer. = I never drink beer.
 - b) I drink frequently beer.
 - c) I **sometimes drink beer**.
 - d) Beer always is delicious.
3. Make this sentence true for you: I go to ITESO **two** times a week because I work in my house.
 I go to ITESO three times a week because I can do home office two times a week.
 I go to ITESO two times a week because I go to my class.

2

Speaking Practice in breakout rooms: Unit 8 content

Pick 1+ question each!

good feedback:

1. What do they do well?
 1. ¿Qué hicieron bien?
2. What can they improve?
 1. ¿Qué pueden mejorar?
3. What suggestions do you have?
 - ¿Cuáles sugerencias tienes?
4. What examples of grammar or vocabulary did you hear?
 - ¿Cuáles ejemplos de la gramática o vocabulario escuchaste?

1. What do you do more than twice a week?
2. What do you never do?
3. Are you a careless person or a thoughtful person?

3

Feedback reminders :

1. **NO** tienen que ser expert@s o maestr@s para poder dar buena retroalimentación! :)
 1. Escuchen lo mejor que pueden
 2. Escriban comentarios honestos y útiles
2. ANTES de empezar, vemos junt@s cual(es) pregunta(s) elige tu compañer@.
 - Así, vamos a identificar la gramática en que deberíamos enfocarnos ANTES de que conteste.
3. Cuando termine, pueden hacer preguntas (en español o inglés) para que repita una sección/idea.
 - **NO pueden repetir exactamente lo que dijo para confirmar.**
 - Buenas preguntas:
 - ¿Quién mencionaste? ¿A dónde? **Who did you mention? Where?**
 - ¿Puedes repetir la idea acerca de la frecuencia? Can you repeat the idea about the **frequency**?

4

Question options for evaluation: Unit 8 content

1. How often do you go shopping? What other activities do you frequently do?
2. What do you eat several times a week? Do you eat meat one time a week?
3. What is your personality? Are you a workaholic or a laid-back person?

5

Future tense: adverbs Collaborative game!

• Entre tod@s hay que elegir la respuesta correcta

- Prenden sus cámaras y usen 1, 2, 3 o 4 dedos para señalar cual es la repuesta correcta
- En el juego, Kendra hará clic en la respuesta que ustedes la señalen
- Tienen **30** segundos para decidir la respuesta correcta

<https://wordwall.net/resource/16871325>

6

Today is:

Wednesday,
November 15th, 2023

• Today's objectives:

- **Unit 9 review & evaluation options**
- Listening Practice:
 - Unit 9: Future Tense
- Kahoot opportunity
- individual speaking evaluation

7

Speaking Practice in breakout rooms: Unit 9 content

Pick 1 question each!

- What do you like to do to relax?
- What would you like to do this week or weekend?
- What are you going to do on the three-day weekend?

good feedback:

1. What do they do well?
1. ¿Qué hicieron bien?
2. What can they improve?
1. ¿Qué pueden mejorar?
3. What suggestions do you have?
• ¿Cuáles sugerencias tienes?
4. What examples of grammar or vocabulary did you hear?
• ¿Cuáles ejemplos de la gramática o vocabulario escuchaste?

9

Today – Tuesday, before class



13

Available Kahoots:
today – Tuesday, 21 @ 2pm



1. Unit 8: Adverbs and Expressions of Frequency

2. Unit 8 - adverbs, frequency expressions, vocabulary

3. Personality Descriptions/Adjectives

4. Unit 9: Like to, Would like to, Be going to, vocabulary

5. Unit 9 - Going to

Reminders:
Todas estas ligas de Kahoot son para evaluaciones opcionales :)

Puedes elegir cualquier / todas las opciones para medir tu progreso con estos temas

Entre hoy y martes, 21 de noviembre a las 2pm es cuando estarán abiertas estas ligas

desde la página de Kahoot, Kendra puede ver un reporte de como te

15

Warm-up questions: Unit 9

1. He _____ the house.
a) like to paint
b) **likes to paint**
c) liking to paint
d) is like to paint
2. Would you like to visit Cancún? (Choose the answer with the best grammar)
a) Yes, I wouldn't like to visit Cancún.
b) I would liking to visit Cancún.
c) **My brother would like to visit Cancún.**
d) No, I wouldn't like to visit Cancún.
3. Make this sentence true for you: I am going to stay home during vacation because I don't have a plan to leave.
e) I am going to clean the house because I don't have time in this moment.
f) On the long weekend, I am going to the beach because I need to sleep and eat a lot. I need a break!

8

Feedback reminders :

1. **NO** tienen que ser expert@s o maestr@s para poder dar buena retroalimentación! :)
1. Escuchen lo mejor que pueden
2. Escriban comentarios honestos y útiles
2. ANTES de empezar, vemos junt@s cual(es) pregunta(s) elige tu compañer@.
- Así, vamos a identificar la gramática en que deberíamos enfocarnos ANTES de que conteste.
3. Cuando termine, pueden hacer preguntas (en español o inglés) para que repita una sección/idea.
- **NO pueden repetir exactamente lo que dijo para confirmar.**
- Buenas preguntas:
 - ¿Quién mencionaste? ¿A dónde? **Who did you mention? Where?**
 - ¿Puedes repetir la idea acerca de la frecuencia? Can you repeat the idea about the frequency?

10

Before class activity:
2 questions:
How can you answer?

14

Feedback reminders :

1. **NO** tienen que ser expert@s o maestr@s para poder dar buena retroalimentación! :)
1. Escuchen lo mejor que pueden
2. Escriban comentarios honestos y útiles
2. ANTES de empezar, vemos junt@s cual(es) pregunta(s) elige tu compañer@.
- Así, vamos a identificar la gramática en que deberíamos enfocarnos ANTES de que conteste.
3. Cuando termine, pueden hacer preguntas (en español o inglés) para que repita una sección/idea.
- **NO pueden repetir exactamente lo que dijo para confirmar.**
- Buenas preguntas:
 - ¿Quién mencionaste? ¿A dónde? **Who did you mention? Where?**
 - ¿Puedes repetir la idea acerca de la frecuencia? Can you repeat the idea about the frequency?

16

Question options for evaluation:

Unit 8 options:

1. How often do you go shopping? What other activities do you frequently do?
2. What do you eat several times a week? Do you eat meat one time a week?
3. What is your personality? Are you a workaholic or a laid-back person?

Unit 9 options:

1. Do you like to run in the park in the morning? What activities do you like to do?
2. Would you like to visit Cancún? Where would be a great place for a vacation?
3. Are you going to go to dinner tonight? What are you going to do this weekend?

17

Anexo 9: la transcripción de la evaluación oral de Hanna

Kendra begins instructions:

Kendra: Unit 8- Question 2: What is your personality? Are you a workaholic or a laid-back person? (*Unidad 8- Pregunta 2: Cómo es tu personalidad? Eres una persona adicto al trabajo o eres una persona relajada?*)

Transcript of Hanna's answer: (*Transcripción de la respuesta de Hanna*):

The truth is I have two personalities in my work. Why? Because I am very workaholic when I have an activity because everything has to be all very well. (*pause*)

(La verdad es que tengo dos personalidades en mi trabajo. ¿Por qué? Porque estoy muy adicto al trabajo cuando tengo una actividad porque todo tiene que ser todo muy bien.)

But and the other activities ordinary in my day, I am laid-back. The example: It is because I organize by the important. Answering emails, payments, and more. (*pause*)

(Pero y las otras actividades ordinaria en mi día, estoy relajada. El ejemplo: Es porque organizo por la importante. Contestando correos, pagos y más.)

I would (*pause to correct pronunciation*) like to be more relax-ed (*incorrect pronunciation*) in the important events, but I cannot because I am always very responsibility. It's all.

(Me gustaría...gustaría ser más relajada en los eventos importantes, pero no puedo porque siempre soy responsabilidad. Es todo.)

Questions and interactions with classmates: (*Preguntas e interacciones con compañeros*)

Francisco: Me, Hanna. Usually, did you take a work at home? (*Yo, Hanna. ¿Usualmente tomaste un trabajo en [llevaste trabajo a tu] casa?*)

Hanna: Home? (*¿[a] Casa?*)

Francisco: (*repeats question*) (*repite la pregunta*)

Hanna: In this moment I work in the office and the home. Two options in this moment. (*En este momento trabajo en la oficina y en la casa. Dos opciones en este momento.*)

Pause between these two exchanges (Pausa entre estos dos intercambios)

Marco: Hanna, I gotta question for you. (*Hanna, tengo (informal) una pregunta para ti.*)

Hanna: Ok. I listening. (*Va. Yo [estoy] escuchando.*)

Marco: I hear that you talking about you are laid back. I don't understand why you are a laid back. Can you repeat again? (*Escucho que [estás] hablando de que eres relajada. No entiendo por qué eres un [persona] relajada. ¿Puedes repetir de nuevo?*)

Hanna: Yes! Sure! No problem. (*Sí! Claro! Sin problema!*) Sonríe y asienta su cabeza

Ok. I am laid-back in my ordinary activity. Example: Payments, (*pause to think*), and looking for the other events. In this activity, I organize them by important. It's necessary answer email because I communicate for the other people, it's first.

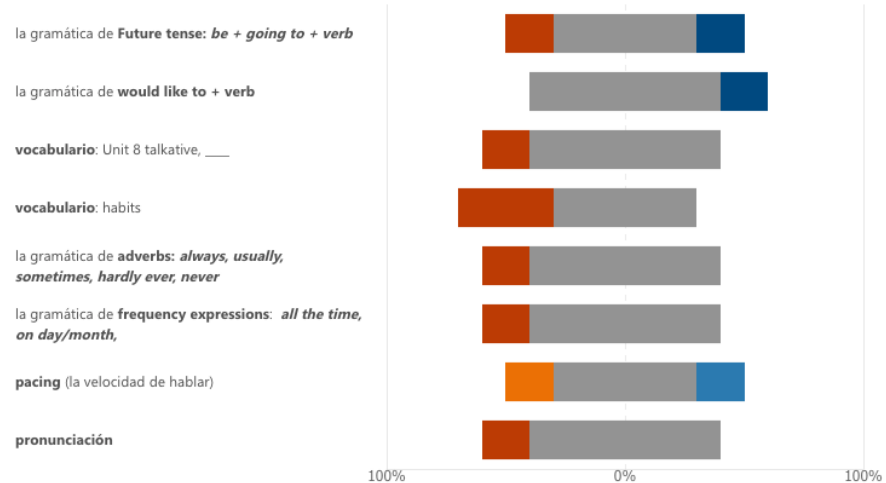
(*Va. Soy relajada en mi actividad ordinaria. Ejemplo: Pagos, y buscando para los otros eventos. En esta actividad, los organizo por importante. Es necesario contestar correos porque comunico por la otra gente. Es primero.*)

Marco: Thank you.

Anexo 10: formato de Microsoft: Our feedback: Nuestra retroalimentación para tu compañer@

1. Mi compañer@ usó bien...

■ No. Hubo muchos errores
 ■ Yes, pero hubo algunos errores
 ■ Yes. (Casi) sin errores
 ■ I don't know / No sé
■ No hubo evidencia



2. ¿Qué hizo bien tu compañer@ _____?

5 Responses

ID ↑	Name	Responses
1	anonymous	Hablo rapido
2	anonymous	Compartió con ánimo y alegría su participación.
3	anonymous	Redactó muy bien todo lo que nos quiso platicar, y sabía muy bien lo que quería decir
4	anonymous	Describió muy bien sus actividades
5	anonymous	She's a good student, she used many details

3. ¿Qué podría mejorar tu compañer@ _____?

5 Responses

ID ↑	Name	Responses
1	anonymous	Nada
2	anonymous	Hablar y expresarse más despacio
3	anonymous	Dar más detalles pero realmente lo hizo muy bien
4	anonymous	dar un poco más de detalles
5	anonymous	I think she can talk a little bit slowly Is difficult for me understand everything

4. ¿Cuáles sugerencias tienes?

5 Responses

ID ↑	Name	Responses
1	anonymous	no
2	anonymous	Todo bien.
3	anonymous	Que siga igual de trabajadora =)
4	anonymous	sugiero que hable un poco más pausado
5	anonymous	Just a big congratulation for her

5. Otros comentarios, dudas, etc para tu compañer@

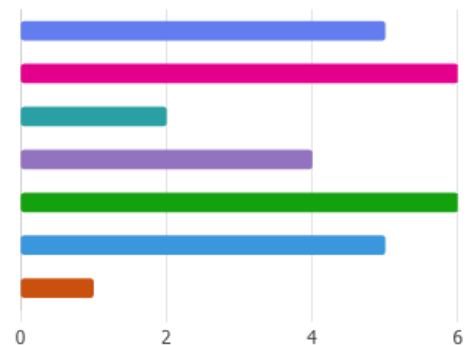
3 Responses

ID ↑	Name	Responses
1	anonymous	no
2	anonymous	Todo bien para mí
3	anonymous	lo hizo muy bien!

Anexo 11: End of Semester survey O2023

1. Cuál(es) contenido(s) fue(ron) de más utilidad para TI este semestre?

- practicar adverbios de frecuencia (**always, never, sometimes, etc**) 5
- practicar expresiones de frecuencia (**all the time, once, twice, etc**) 6
- practicar el **vocabulario de personalidades** 2
- practicar el **vocabulario de hábitos** 4
- practicar future tense: **be going to + verb** 6
- practicar **like to + verb** & would **like to + verb** 5
- Other 1

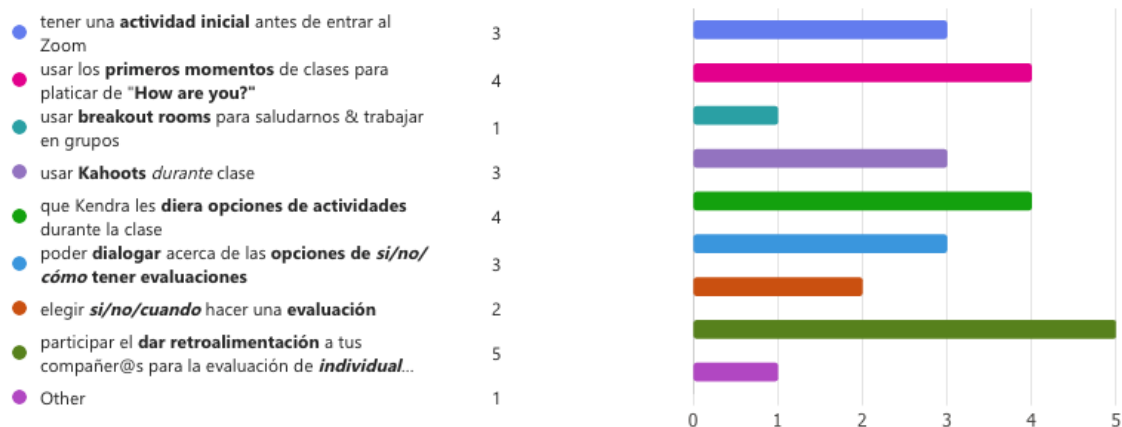


2. Si contestaste "other" para los contenidos de la clase, O te gustaría explicar algo acerca de cualquier contenido, usa este espacio:

6 Responses

ID ↑	Name	Responses
1		Ninguna
2		Todo muy bien gracias
3		Todo muy bien.
4		Agradezco que se nos invite a pensar mas en ingles y buscar sinónimos para explicar alguna idea
5		Todo me agradaron, ya que me ayudaron a crecer mi vocabulario
6		Ejercicios del tema

3. Cuál(es) aspecto(s) fue(ron) de más utilidad para TI este semestre?

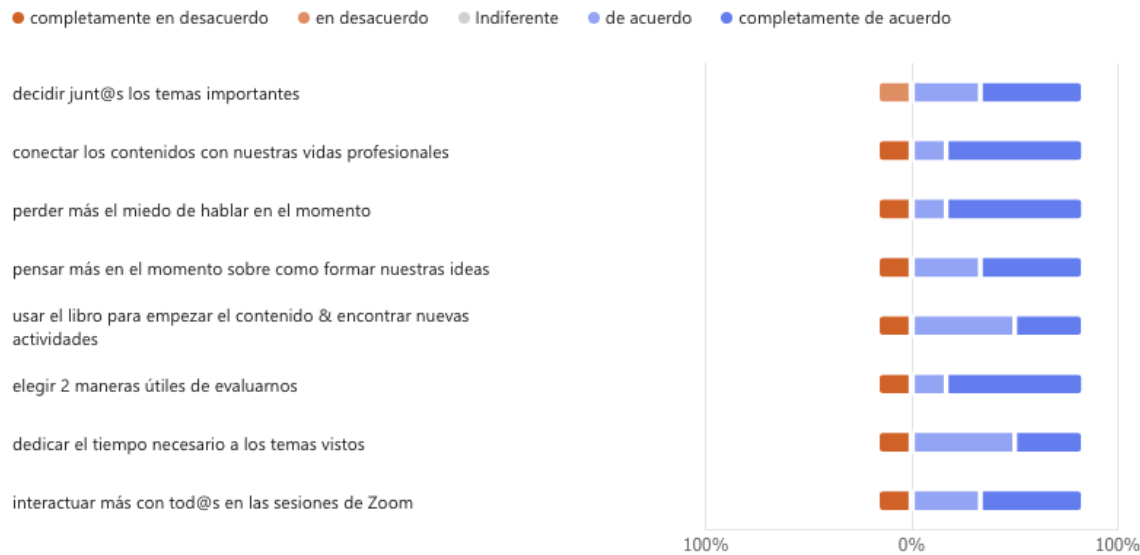


4. Si contestaste "other" para los aspectos de la clase O te gustaría explicar algo acerca de cualquier aspecto, usa este espacio:

6 Responses

ID ↑	Name	Responses
1		Ninguna
2		Ninguna
3		Todo muy bien.
4		reducir cada vez mas el uso del español durante la clase
5		Todas las herramientas fueron muy útiles
6		Práctica

5. Logramos...



6. Si te gustaría explicar algo acerca de cualquier de los posibles logros, usa este espacio:

6 Responses

ID ↑	Name	Responses
1		Nada
2		Me gusta mucho cuando platicamos todos juntos y nos escuchamos
3		Todo muy bien.
4		agregue palabras nuevas a las ya conocidas
5		Este semestre me senti muy bien con los trmas vistos
6		Interactuar con los compañeros al hacer nuestra autoevaluacion

7. ¿Notaste los siguientes cambios de este semestre?

● sip ● no ● sabeee :/

más opciones en actividades

dialogo acerca de evaluacions

oportunidades de diálogo para toma de decisiones

más oportunidades de interacción y conversación durante la clase

oportunidades de compartir más con l@s compañer@s

menos protagonismo de la maestra (una reducción en el rol central de la maestra)

más apertura de la maestra en compartir sus gustos, experiencias, perspectivas

momentos en donde la maestra hizo más visible el rango de sus emociones genuinas- positivas y negativas

una promoción de que tod@s se den cuenta de las interacciones no verbales de todo el grupo

Una promoción de que tod@s se den cuenta de sus logros y capacidades en inglés sin un constante aliento de la maestra

un esfuerzo para fomentar un lugar seguro para compartir comentarios, dudas y quejas en cualquier momento

una promoción de un entorno educativo disfrutable en las sesiones de Zoom



8. ¿Crees que los cambios de este semestre fueron útiles?

● sip ● no ● sabeee :/

más opciones en actividades

dialogo acerca de evaluacions

oportunidades de diálogo para toma de decisiones

más oportunidades de interacción y conversación durante la clase

oportunidades de compartir más con l@s compañer@s

menos protagonismo de la maestra (una reducción en el rol central de la maestra)

más apertura de la maestra en compartir sus gustos, experiencias, perspectivas

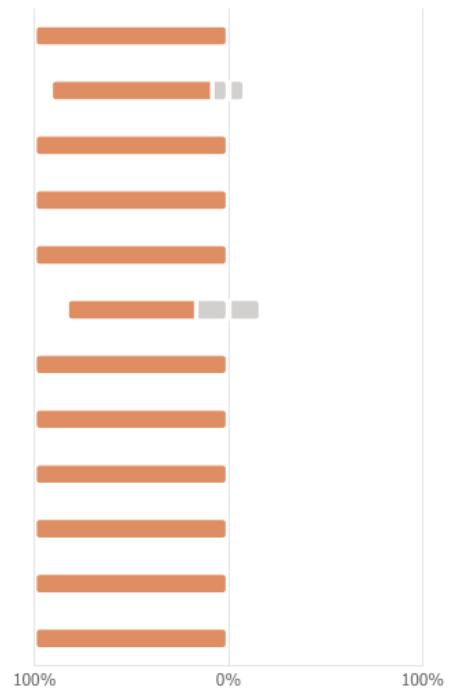
momentos en donde la maestra hizo más visible el rango de sus emociones genuinas- positivas y negativas

una promoción de que tod@s se den cuenta de las interacciones no verbales de todo el grupo

Una promoción de que tod@s se den cuenta de sus logros y capacidades en inglés sin un constante aliento de la maestra

un esfuerzo para fomentar un lugar seguro para compartir comentarios, dudas y quejas en cualquier momento

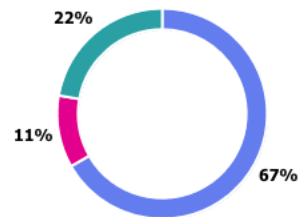
una promoción de un entorno educativo disfrutable en las sesiones de Zoom



9. ¿Cuándo estás disponible para nuestra celebración para cerrar el semestre?

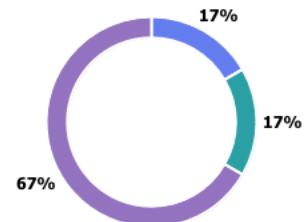
apunta todas las fechas posibles :)

viernes, 1/12 en la noche	6
domingo, 3/12 en la tarde	1
jueves, 7/12 en la noche	2



10. Para nuestro convivio y celebración, prefieres que:

vamos a un restaurante	1
vamos a la casa de alguien (cena de "traje")	0
vamos a un bar	1
cualquier opción está bien :)	4



11. ¿Cuáles dudas, comentarios, sugerencias y/o quejas tienes acerca de este semestre?

6 Responses

ID ↑	Name	Responses
1		Ninguna
2		Nada, que tengo que organizarme para lograr estar el próximo semestre pues el horario se me está complicando un poco. Pero muchísimas gracias por todo el apoyo Kendra =)
3		Gracias por ser una maestra extraordinaria, nos impulsas y nos guías al conocimiento del idioma.
4		i just got to say Kendra thank you so much you're a great teacher but a better person.
5		Muchas gracias por todo Kendra, eres increíble y gracias a tu gean apertura e ingenio, seguimos aprendiendo
6		Intentar hablar en inglés solamente

Anexo 12: Retroalimentación individual desde la perspectiva de la maestra

Individual Speaking Evaluation- Hanna Transcript & Corrections National Geographic Worldlink 1 - Unit 8 content November 15, 2023
Hi Hanna! Thank you for completing your individual speaking evaluation! You did very well because: • You used Unit 8 vocabulary & adverbs correctly! • You spoke with complete sentences! • You had clear pronunciation and good pacing! • You only had a few errors, and you corrected some of them! • You spoke even though <i>a pesar de que</i> you were nervous! • You paused to think, and you repeated your ideas well 😊 Corrections are highlighted in yellow. Extra words or phrases are crossed out. Please let me know what questions you have. Again, congratulations!
Suggestions: • How can you continue to add details? • How can you speak more slowly? (When we are nervous, we speak quickly. Speaking slowly can help others understand AND clarify pronunciation.) • Check the <u>underlined</u> words for pronunciation tips

Unit 8- Question 2: What is your personality? Are you a workaholic or a laid-back person?

Transcript & corrections:

The truth is I have two personalities in my work. Why? Because I am very workaholic when I have an activity because everything has to be all very well. (*pause*)

But and the other ordinary activities ordinary in my day, I am laid-back. The example: It is because I organize by the important importance. Answering emails, payments, and more. (*pause*)

I would (*pause to correct pronunciation*) like to be more relaxed in the important events, but I cannot because I am always very responsibility. It's all.

Questions from classmates:

Francisco: Me, Hanna. Usually, did you take a work at home?

Hanna: Home?

Francisco: (*repeats question*)

Hanna: In this moment I work in the office and the home. Two options in this moment.

—

Marco: Hanna, I gotta have a question for you.

Hanna: Ok. I am listening.

Marco: I hear that you were talking about you are laid back. I don't understand why you are a laid back. Can you repeat again?

Hanna: Yes! Sure! No problem. Ok. I am laid-back in my ordinary activity. For/ An example: Payments, (*pause to think*), and looking for the other events. In this activity, I organize them by important importance. It's necessary to answer email because I communicate for the other people, it's first.

Marco: Thank you.

Questions YOU asked:

Hanna: What is your favorite supermarket?

Juana: I sometime go to, *¿como se dice? el mercado*, Mercado de Abastos.

Hanna: It's good this *de abastos*.

Juana: Yes. Thank you, Hanna.

—

Hanna: Congratulations 😊 And, what is your favorite seafood: octopus, fish, or shrimp?

Carla: It is impossible to choose one. *Es todo. Son deliciosos* (All of them. All of them are delicious.)

Individual Kahoots:

You completed an individual Kahoot!

1. Adverbs and Expressions of Frequency

Great job with understanding adverbs! I see some errors in the word order for adverbs. Sin embargo, veo que lograste conectar correctamente las ideas en la mayoría de los Kahoots y con diferentes velocidades. Desde mi perspectiva, eso es genial porque representa cuando te dejaste pensar y comprobar las opciones y la respuesta correcta. Thank you for doing good work!

General comments from Kendra about the semester:

Hanna, thank you for your participation this semester!

Me da mucho gusto haberte acompañado durante otro semestre. Te agradezco por como compartes tus dudas de las reglas gramaticales porque nos sirven repasar y aclarar esos detalles. Así y con tus aportaciones más específicas y con más detalles has demostrado que sigues desarrollando tu inglés.

Con las correcciones que ves arriba en la evaluación de individual speaking, espero que puedas ver detalles que te ayudan concretar un poco más tus ideas y entendimiento de expresiones y reglas. Me da gusto ver que a través del semestre te animas a compartir más y has podido implementar la gramática y vocabulario a través de muchas actividades. Además, me encantó ver como has apoyado a tus compañeras y compañeros durante este semestre. No siempre abres tu micrófono para hacerlo, pero he notado en como los escuchas y reacciones, además de como aportaste a la retroalimentación de las evaluaciones de individual speaking. (Te animo ver cómo puedes prender tu cámara más porque eres muy expresiva, y eso aportó bastante para tus compañer@s, también! La verdad es que me ha ayudado a mí entender cómo vas con la información, también.)

Te animo enfocarte en cómo puedes seguir agregando detalles y ejemplos cuando hablas. Logras conectar dos ideas bien con “because” “and” & “but” en una sola frase. Has podido practicando la habilidad de pausar y pensar por tu cuenta. Creo que es importante mantener ese hábito también para dejar que tod@s tengan la oportunidad de procesar tus ideas y poder responder. 😊 Que sigas buscando más descripciones y palabras para expresarte cuando no sabes/no te acuerdas de una traducción.

Seguiremos trabajando en la primavera con nuevos contenidos, pero espero que también encontremos maneras de seguir repasando y ampliando tu uso del inglés.

Anexo 13: Diario del Campo – la claridad en interacciones de estudiantes y sus aportaciones visibles

Saw some Ss nodding their heads in underst.
+ some expressions of nodds

18 / 10 / 23

I verbalized several times the reactions of Ss when they responded non-verbally to classmates

"I see Ss 2+3 enjoyed that + comment"

"I see Ss 3 matching the answer."

→ I need to verbalize that more

→ How can I facilitate these spaces more → breakfast rooms = time to check in AND time to practice

→ In what other verbal/signal ways can I continue to encourage Ss to interact not just w/ me in the main session, but w/ everyone?

small changes I've made in the past month

→ When Ss asks me, "how do you say?" I have started to say sometimes, "let's ask your classmates" "does anyone know?" or I will mention Ss who I see seem very engaged if they want to share an idea or Q

facial express.

interaction inicial: al empezar solamente Ss 1 + 2

↳ Ss 1 entró la llamada + le pregunté como estaba. Dijo que era "very... good" explicó q pauso pq se acordaba que "very fine" le habia dicho no funciona. " "

Le pregunté (algo que a veces les pregunto)

~~¿why are you fine/good?~~

• KVP: "What's good about today?"

• Ss 1: Me contesta en inglés que tiene su clase de la mañ

• (Ss 2 enters as she is answering)

• KVP: "That's right! You are in your 1st sem, right"

• Ss 1 nods + I notice that Ss 2 has been listening + reacting w/ interest. I see he wants to ask a question, but hesitates.

• KVP: "Ss 2, you can join the convo!"

"What do you want to ask Ss 1?"

• ↳ w/ that Ss 2 asks Ss 1 what she is studying. Ss 1 responds in Eng + checks translation w/ me. I only gave her a thumbs up b/c convo continues w/ Ss 2. He is able to reply w/ positive affirmations (That is good for you + your family/etc)

↳ The back + forth in ENGLISH about their real life was great + natural, and I "stepped back" w/ inviting Ss to

SNZZ

18 / 10 / 23

Communicate directly w/ classmate

Anexo 14: Los ejemplos escritos de mis estudiantes en su evaluación del Kahoot

Padlet

Kendra + 3

End of semester practice: Unit 8 content

adverbs, expressions of frequency, personality vocabulary questions & a

Questions with adverbs

+

Questions with expressions of frequency

+

How can you use these ADVERBS to create 2+ questions?

ADVERBS OF FREQUENCY

Percentage	Adverb	Example Sentence
100%	ALWAYS	You are always late.
90%	USUALLY	We usually go to the cinema on Sunday.
70%	OFTEN	He often cooks pasta.
50%	SOMETIMES	We sometimes order pizza for dinner.
30%	HARDLY EVER	She hardly ever smiles.
10%	NEVER	They are never at home when we call.

WORD ORDER

Form	Structure	Example
POSITIVE	SUBJECT + FREQUENCY ADVERB + VERB	He often cooks pasta.
NEGATIVE	SUBJECT + BE + FREQUENCY ADVERB + VERB	You are always late.
QUESTION	AUXILIARY + SUBJECT + FREQUENCY ADVERB + VERB	Are you always late? Does he often cook?

Use NEVER and HARDLY EVER with positive verbs

- He **isn't** never late. (Incorrect)
- He **is** never late. (Correct)
- They **don't** hardly ever go to the library. (Incorrect)
- They **hardly** ever go to the library. (Correct)

test-english.com

Does the child brush his teeth **three times** a day? Yes, he does. He brushes his teeth after breakfast, lunch and dinner.

Does the child brush his teeth _____ a day? Yes, he does. He brushes his teeth after breakfast, lunch and dinner.

a) three times CORRECT
b) twice X
c) several times X
d) once X

How often does she use her cell phone? She uses her cell phone **all the time**, it is impossible to work with her.

How often does she use her cell phone? She uses her cell phone _____, it is impossible to work with her.

a) hardly ever X
b) once in a while X
c) all the time CORRECT



WorldLink 1 Unit 8 - adverbs, frequency expressions, vocabulary

Kahoot in progress

Kahoot finished
[View results](#)
4

Kahoot finished
[View results](#)
1

2 plays · 5 players

[Host live](#)
[Assign](#)
[Play solo](#)

majority of examples created by students!

A public kahoot

Questions (15)

1 - Quiz

Does the child brush his teeth _____ a day? Yes, he does. He brushes his teeth after breakfast, lunch and dinner.

	three times	✓
	twice	✗
	several times	✗
	once	✗

2 - Quiz

How often does she use her cell phone? She uses her cell phone _____. It is impossible to work with her.

	hardly ever	✗
	once in a while	✗
	all the time	✓
	once a day	✗

[Hide answers](#)