



CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS DE LAS AMÉRICAS

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

“Efectos de la movilidad académica internacional en el proceso formativo de profesores de educación secundaria con especialidad en: lengua extranjera inglés.”

*Tesis que para obtener el Grado de
Doctor en Educación
Presenta*

Marco Antonio Palomares Murillo

Tutor: Dr. Jorge Martínez Sánchez

Ciudad de México

Noviembre, 2021

ÍNDICE

RESUMEN	6
ABSTRACT	7
1. INTRODUCCIÓN	8
JUSTIFICACIÓN	15
CONTEXTO	16
2. MARCO TEÓRICO	19
<u>2.1 El inglés y el maestro mexicano.</u>	19
2.1.1 <u>La política educativa del inglés en México.</u>	19
2.1.2 <u>La enseñanza del inglés en la escuela secundaria.</u>	21
2.1.3 <u>El Marco Común Europeo y la enseñanza del inglés en México.</u>	23
<u>2.2 El profesor de inglés en la escuela secundaria pública.</u>	24
2.2.1 <u>El perfil idóneo del profesor de inglés de secundaria</u>	25
<u>2.3 La formación del docente de inglés en la Escuela Normal</u>	26
2.3.1 <u>La Escuela Normal Superior de México y el inglés.</u>	29
2.3.2 <u>Acciones para el fortalecimiento del nivel de inglés en la ENSM.</u>	31
2.3.3 <u>La movilidad académica internacional y la Escuela Normal Superior de México.</u>	32
<u>2.4 El aprendizaje del inglés en la movilidad académica</u>	34
2.4.1 <u>El filtro afectivo en la movilidad académica.</u>	36
<u>2.5 Choque cultural y la movilidad académica internacional</u>	38
2.5.1 <u>El capital cultural y la movilidad académica internacional.</u>	41

<u>3. MARCO METODOLÓGICO</u>	43
<u>3.1 Enfoque</u>	43
<u>3.2 Alcance cognoscitivo</u>	43
<u>3.3 Técnicas de investigación</u>	44
<u>3.4 Instrumentos para la recolección de datos</u>	44
<u>4. RESULTADOS</u>	46
<u>4.1 Descripción de la población a la cual se refieren los objetivos de investigación</u>	46
<u>4.2 Descripción de la muestra empleada en la aplicación de los instrumentos</u>	46
<u>4.3 Presentación de los resultados</u>	47
<u>4.4 Análisis de resultados</u>	54
<u>5.DISCUSIÓN</u>	56
<u>6. CONCLUSIONES</u>	70
<u>7. APORTACIONES AL CONOCIMIENTO GENERAL</u>	79
<u>8. RECOMENDACIONES PARA INVESTIGACIONES FUTURAS</u>	83
<u>REFERENCIAS</u>	84
<u>APÉNDICES</u>	90

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1. Niveles de referencia entre el MCER y educación básica.....	23
Tabla 2. Temas recurrentes y categorización de la narrativa de los informantes clave.....	48
Tabla 3. Efectos de la movilidad académica en estudiantes de la Escuela Normal Superior de México.....	53

GRÁFICAS

Gráfica 1. Nivel de inglés.....	48
Gráfica 2. Habilidad de comunicación inglés.....	49
Gráfica 3. Causa de la mejora en el nivel de inglés.....	49
Gráfica 4. Aspectos sobre la formación docente.....	50
Gráfica 5. Aplicación de los conocimientos adquiridos.....	50
Gráfica 6. Beneficios laborales.....	51
Gráfica 7. Beneficios personales.....	51
Gráfica 8. Choque cultural.....	52
Gráfica 9. Retos culturales.....	52

FIGURAS

1. Curva W.....	40
-----------------	----

AGRADECIMIENTOS

Este logro se lo debo a todos mis alumnos y compañeros profesores de todos los lugares en donde he tenido la oportunidad de realizarme como docente de lenguas extranjeras. Gracias a ustedes y a las experiencias compartidas, hoy en día soy el profesionalista que soy.

A mi esposo e hijo por robarles tiempo valioso de convivir y disfrutar de las pequeñas cosas de la vida. No más desmadrugadas, Michael; y más idas al parque, Jaime.

Agradezco también la fortuna de haberme cruzado en el camino del Dr. Jorge Martínez Sánchez, quien ha sido un tutor comprensivo y me ha brindado sabios consejos y mostrado caminos interesantes. Sus seminarios siempre fueron un espacio de inspiración y guía para la construcción de esta tesis.

Asimismo, agradezco a la Dra. Maricruz Aguilera Moreno, una de las mentes más brillantes con las que he tenido la oportunidad de trabajar. Gracias “Miss Maricruz” por su generosidad y darme luz en los momentos más oscuros. Usted ha sido una de mis más grandes modelos a seguir.

También, agradezco a mis lectores, a mi hermano César Palomares Murillo y a mi amiga y confidente Guillermina Montes de Oca Rodríguez, gracias por brindarme su tiempo y valiosas aportaciones para el enriquecimiento de este estudio.

Finalmente, este proyecto de investigación no hubiera tenido sentido sin la maravillosa experiencia que me ofreció la beca Fulbright - García Robles y que, sin duda, cambió mi vida por completo.

¡A todos ustedes y la vida, mil gracias!

RESUMEN

Con el interés de comprender los efectos de la movilidad académica internacional en el proceso formativo de profesores de educación secundaria con especialidad en lengua extranjera: inglés, e identificar las áreas académicas, profesionales y personales que se vieron fortalecidas en los participantes, se realizó esta investigación etnometodológica. Se tomó como caso específico a los estudiantes de la Escuela Normal Superior de México egresados entre los años de 2014 a 2016 que participaron en una o ambas becas de movilidad académica: *“Proyecta 100 mil”* y/o *“Verano de Profesionalización para Docentes de Inglés”*.

Se partió de la hipótesis de que el participante experimenta procesos culturales, sociales, afectivos y cognitivos durante su estancia en los E.E.U.U. que contribuyen a su formación como futuro docente, ya que el profesor de inglés en México, en lo general, carece de entendimiento profundo de la cultura del idioma que enseña y, en muchos casos, el docente no tiene suficientemente desarrolladas las habilidades de expresión oral, comprensión auditiva y del uso del discurso.

Los resultados destacados fueron que el estudiante desarrolló habilidades de comunicación en el idioma extranjero gracias a la interacción social. Además, pudieron interiorizar saberes sobre la cultura estadounidense y desmitificar estereotipos.

Un aspecto sobresaliente sobre el área personal es que esta experiencia los empoderó. El participante desarrolla resiliencia y confianza en la toma de decisiones; así mismo, la estancia en el extranjero le aporta capital cultural para la obtención de un mejor empleo. Estos futuros maestros se convierten, también, en motores de cambio en sus comunidades educativas ya que promueven oportunidades similares a compañeros y alumnos.

ABSTRACT

This ethnographic study was carried out in the interest of understanding the effects of international academic mobility on the formation of secondary school teachers with a specialty in teaching English as a foreign language, and in order to identify the academic, professional, and personal areas that were strengthened in the participants.

Participants were students from Escuela Normal Superior de México who graduated between 2014 and 2016 and participated in one or both academic mobility scholarships (100,000 Strong; Summer Professional Development for English Teachers).

The study arises from the hypothesis that participants experience cultural, social, emotional, and cognitive processes during their stay in the United States that contribute to their formation as future educators. English teachers in Mexico, generally, lack a deep understanding of the cultures and language which they teach, and in many cases these same educators do not have sufficiently developed skills in oral expression, auditory comprehension, and the use of discourse.

The notable results were that students developed communication skills in the foreign languages thanks to social interaction. They were able to internalize knowledge about American culture and demystify stereotypes.

One salient result in the personal development of participants is that this experience empowered them. Participants developed resilience and confidence in decision-making, as well as that the stay abroad provided 'cultural capital' to obtain a better job. These future teachers also become engines of change in their communities, promoting similar opportunities to peers and students.

1. INTRODUCCIÓN

En nuestro país han sido pocas las investigaciones que hablan de la formación de docentes de lenguas extranjeras. Tradicionalmente han sido las casas editoriales y los organismos de certificación, quienes dictan el perfil del profesor. Estos, evidentemente, muchas veces motivados por intereses económicos.

En la Ciudad de México, existen sólo dos instituciones públicas de educación superior formadoras de docentes de inglés: la Escuela Normal Superior de México (ENSM) y la Facultad de Estudios Superiores Acatlán perteneciente a la Universidad Autónoma de México. La asignatura de inglés se incorporó a la enseñanza secundaria desde 1926 (Martínez, 2011) aunque, en 1932, la educación mexicana impregnada por el “socialismo extremo” suspendió la enseñanza de la lengua extranjera, alegando que atentaba contra la nacionalidad (Santos, 1998). Fue hasta 1941 cuando se integró de nuevo y, desde entonces, se ha impartido de manera ininterrumpida. Y desde 2011 con la puesta en marcha del Programa Nacional de Inglés desde tercer grado de preescolar hasta tercero de secundaria de manera obligatoria. En el caso de la Escuela Normal Superior de México, a partir de 1945 con las reformas educativas para ofrecer una educación secundaria, inicia la formación de docentes en 11 diferentes especialidades. Una de ellas, lengua extranjera: inglés.

Sin embargo, el aprendizaje del inglés nunca ha tenido los resultados esperados, ya sea por la gran falta de profesores a nivel nacional, la metodología de enseñanza empleada o el perfil del docente (Mexicanos Primero, 2015).

A pesar de que la formación del docente en la Escuela Normal es a través de un aprendizaje social, es decir, por medio de una interacción continua que fortalece sus relaciones (Wenger, 2002), al tratarse de un idioma extranjero como el inglés, el estudiante carece de esa interacción auténtica

con el idioma. Lo anterior impide saber cómo emplear el discurso de manera adecuada y tener un conocimiento más profundo de la cultura sajona. El aprendiz (futuro docente) necesita experimentar ese proceso subconsciente generado por la necesidad de comunicación (Krashen, 1981) que no se logra en el trayecto formativo.

A través de mi trayectoria como docente de lenguas extranjeras en diferentes niveles y sistemas educativos (público, privado, nacional y extranjero), he identificado que el profesor de lengua extranjera: inglés en México, en general carece de entendimiento profundo de la cultura del idioma que enseña, y en muchos casos, el docente no tiene suficientemente desarrolladas las habilidades de expresión oral, comprensión auditiva y el uso del discurso dentro de la cultura, por mencionar algunas. Problema que se agudizó con la puesta en marcha del Programa Nacional de Inglés 2011. En el caso específico de la ENSM con los profesores de inglés en formación, el proceso de enseñanza y aprendizaje que realizan durante sus prácticas docentes y después, ya como profesores titulares de inglés con estudiantes de secundaria de escuelas públicas, no tiene el resultado esperado.

Es por ello que una movilidad académica a un país de habla inglesa representa una contribución al proceso formativo del estudiante normalista. Este profesor en formación se enfrenta a un choque cultural importante, especialmente debido al contexto socioeconómico del que éste viene (clase media y media-baja). Para muchos, es la primera vez que se suben a un avión, que viajan al extranjero y que además interactúan con un nativo hablante del idioma inglés. En ese periodo en el extranjero, el estudiante sufre por diferentes fases que van desde la euforia hasta la depresión (Aldler, 1975).

Durante los años 2014-2016, gracias a la iniciativa del expresidente americano Barack Obama denominada “La Fuerza de 100,000 en las Américas” (*100,000 Strong in the Americas*),

que en México llevo el nombre de “Proyecta 100 mil” y con fondos económicos del gobierno de México a través del Foro Bilateral México-Estados Unidos sobre Educación Superior, Innovación e Investigación (FOBESII), los estudiantes de la ENSM tuvieron la oportunidad de tener una estancia de cuatro semanas en una universidad americana para tomar cursos de inglés. Esta iniciativa tenía como objetivo incrementar los intercambios estudiantiles en el hemisferio occidental para alentar la prosperidad a lo ancho de la región por medio de un creciente intercambio de estudiantes internacionales (U.S. Embassy and Consulates in Mexico, 2019). Al ser una acción relativamente reciente, no existen investigaciones del impacto de esta movilidad académica, en especial en el proceso formativo de los estudiantes de la Escuela Normal Superior de México que se preparan para ser docentes de inglés y trabajar, en su mayoría, en escuelas secundarias de la Ciudad de México y área metropolitana.

Por otro lado, una beca que ha sido ofertada por más de 20 años y se amplió gracias a dicho acuerdo binacional, es la beca de movilidad académica “Verano de Profesionalización Docente” que está dirigida a estudiantes de escuelas de educación superior pública y privadas orientadas a la formación de profesores de inglés o profesores en servicio con no más de dos años frente a grupo. Esta beca es administrada con fondos de la Secretaría de Educación Pública por la Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Cultural y Educativo (COMEXUS), que también administra la prestigiosa beca Fulbright-García Robles en nuestro país. Esta beca envía durante 6 semanas a profesores noveles a una universidad de prestigio para tomar cursos de metodología de la enseñanza del inglés (COMEXUS, 2013). Los informantes clave para este proyecto de investigación participaron todos en esta beca y cuatro de cinco en ambas (Proyecta 100 y Verano de Profesionalización Docente).

El acercamiento en esta investigación fue con una perspectiva etnográfica, basada en los aportes de la antropología interpretativa de Geertz (1987), la cual se preocupa por comprender la realidad social y cultural de los contextos y sujetos, así como de identificar la trama de sentidos y significados atribuidos. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas con informantes clave que participaron en uno o en ambos programas de movilidad académica y se realizaron entrevistas semiestructuradas a los participantes a través de sus historias de vida, para posteriormente elucidar del dato empírico de aquellos factores personales y académicos que influyen el trayecto formativo de los futuros profesores de inglés, así como al conocimiento y saberes que emergen de este tipo de experiencia en el extranjero.

Partí del supuesto de que toda práctica de la vida social tiene una dimensión cultural entendida como una “dialéctica entre sistema y práctica” (Sewell, 2005); por ello, la perspectiva etnográfica adoptada permitió el poder reconstruir e interpretar los momentos de interacción del sujeto de estudio en el extranjero para así poder explicitar los significados atribuidos a su trayecto formativo en la Escuela Normal mediante referentes comprensivos tanto teóricos como empíricos.

El periodo de trabajo de campo fue de 2014 a 2017 mientras me desempeñaba como Coordinador de Programas de Inglés para las Escuelas Normales en la Ciudad de México. Durante ese periodo tuve la oportunidad de conocer más de cerca los programas de movilidad académica y sus actores. A través de las pláticas informales que tuve con decenas de jóvenes normalistas, se llevó a cabo un acercamiento de orden exploratorio con la finalidad de afinar no sólo las preguntas de investigación sino también la mirada sobre qué y quiénes serían relevantes para el estudio.

Las preguntas de arranque fueron:

- ¿Cómo influyó la movilidad académica internacional en la formación inicial de profesores de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Lengua Extranjera: inglés, turno matutino, de la Escuela Normal Superior de México entre los años de 2014 a 2016?
- ¿Cuáles fueron las áreas académicas y personales que se vieron fortalecidas en los participantes después de la movilidad académica internacional?
- ¿Cuál fue la contribución de la movilidad académica al proceso formativo del docente, a partir de la detención de sus trayectos profesionales?

Por lo tanto, los objetivos de este proyecto de investigación fueron:

- Identificar los efectos de la movilidad académica internacional en la formación inicial de profesores de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera: inglés, del turno matutino, de la Escuela Normal Superior de México entre los años 2014 a 2016, a través de los significados que estos atribuyen a este proceso formativo.
- Detectar las áreas académicas y personales que se vieron fortalecidas después de la movilidad académica internacional a través de entrevistas semi-estructuradas con informantes clave.
- Indagar la contribución en el proceso formativo del docente que la movilidad académica tuvo en los estudiantes a partir de la detención de sus trayectos profesionales.

Las representaciones sociales de estudiar en el extranjero nos remiten de inmediato a la idea de que habrá un mayor aprendizaje del idioma que se hable en ese lugar, lo asumimos e incluso muchas personas lo podrían dar por hecho. Por ello, uno de los temas a indagar en este estudio fue saber si en verdad hubo una mejora en las habilidades comunicativas de estos jóvenes en el segundo idioma y en cuáles, además de conocer la razón a la luz de las teorías de aprendizaje de una lengua extranjera e indagar en las acciones realizadas por aquellos participantes que notaron un incremento mayor en su nivel de inglés, con el propósito de que aquel que decida incursionar en una movilidad académica internacional pueda aprender de la experiencia previa de estos futuros maestros de inglés.

Por otro lado, sabemos que el aprendizaje de una lengua extranjera va de la mano con la cultura del país donde es hablado. Sí bien el idioma inglés es hablado de manera oficial o de facto en 94 naciones (Wikimedia Commons, 2016), la cultura estadounidense tiene un lugar preponderante por su dominio global sobre el mundo, por compartir una de las fronteras más grandes del mundo con México y por el intercambio económico entre ambos países, donde en el año 2019 alcanzó una suma de \$614.500 millones de dólares en comercio bilateral. Luego entonces, debería representar una prioridad conocer a fondo la cultura de nuestro principal socio comercial (Camhaji, 2020). Los futuros docentes a pesar de haber estudiado durante la carrea la cultura estadounidense, aún tenían la idea presentada por *Hollywood* de lo que son los Estados Unidos de América, antes de vivir la experiencia de la movilidad académica. Al ser enviados a Estados pocos celebres como Arizona y Nuevo México, los jóvenes ampliaron su visión sobre el suroriente de los E.E.U.U.: la multicultural racial, lingüística y económica que existe en ese país de Norte América. Lo cual, a través de experiencias narradas para este estudio (algunas no tan agradables), les permitió una mejor comprensión de la cultura estadounidense donde se destacan

las subculturas por cuestión racial que se generan, la organización y reglas sociales entre la población y el funcionamiento del sistema educativo y médico.

El efecto profesional en el docente en formación también tuvo un gran impacto ya que el resultado de participar en la movilidad académica se vio reflejado en conseguir un mejor empleo al regreso de su experiencia; así como tener una nueva visión del proceso de enseñanza aprendizaje al contrastarlo con otro sistema educativo, adaptando técnicas de enseñanza y recursos (sobre todo tecnológicos) en la realidad de la escuela secundaria pública mexicana. La gran ventaja de una inversión en una movilidad académica a profesores es un efecto multiplicador de beneficios, ya que también los estudiantes de estos docentes se ven favorecidos al tener un maestro de inglés con capacidades sobresalientes a la media en lingüística, pedagogía-didáctica e interculturalidad.

Por ultimo, un aspecto sobresaliente (que en un primero momento no se contempló en el estudio) fue el efecto que esta movilidad tiene en jóvenes normalistas a nivel personal, como la resiliencia, madurez y habilidades socioemocionales. Debido a las características socioeconómicas de los estudiantes normalistas, la movilidad académica representó la primera experiencia en el extranjero, con todo lo que implica: su primera vez volando en un avión y la primera vez fuera de la casa de los padres, donde la solución de problemas del día a día eran absoluta responsabilidad de ellos. Los jóvenes desarrollaron una resiliencia, entendida como el proceso de experimentar eventos vitales desgarradores, estresantes o desafiantes de un modo que proporciona al individuo protección adicional y nuevas habilidades de afrontamiento que las que tenía previo a la ruptura que resultó desde el evento (Neieger, Jensen y Kumpfer, 1990).

JUSTIFICACIÓN

El profesor de lengua extranjera: inglés en México, en general carece de entendimiento profundo de la cultura del idioma que enseña. En muchos casos, el docente no tiene suficientemente desarrolladas las habilidades de expresión oral, comprensión auditiva y del uso del discurso dentro de la cultura del idioma que enseña. Por lo tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje que realiza durante sus prácticas docentes, y después ya como profesor titular de inglés con estudiantes de secundaria de escuelas públicas, no tiene el resultado esperado. El docente en formación, al participar en una movilidad académica internacional de cuatro a seis semanas de tipo inversión total en una universidad en los E.E.U.U., experimenta procesos culturales, sociales, afectivos y cognitivos. Indagar cómo influye o no, esa “experimentación cultural” (por llamarle de algún modo) en su trayecto formativo como docentes (académica y personalmente), identificar qué aspectos los unen, las coincidencias, la constante que vivieron y qué generó un cambio en ellos, ayudará a profundizar en el conocimiento sobre los efectos significativos o procesos formativos de las movilidades académicas internacionales en la formación de profesores de inglés y, así, orientar las decisiones de administrativos, profesores y de los propios docentes en formación para fomentar y promover la participación en este tipo de estadias en el extranjero.

CONTEXTO

La Escuela Normal Superior de México (ENSM) es una institución de educación superior pública. Es una de las cinco Escuelas Normales que existen en la Ciudad de México y es formadora de docentes en educación secundaria con énfasis en alguna de las asignaturas que se imparten en este nivel educativo (español, matemáticas, inglés, geografía, etc.). En la capital de nuestro país sólo existen dos instituciones públicas formadoras de docentes de lengua inglesa. La ENSM es la institución por tradición en la formación de docentes de inglés en la Ciudad de México. Las Escuelas Normales (ENs) en donde la ENSM no es la excepción, recibe en su mayoría estudiantes de un extracto social de clase media y media baja que tienen la intención de convertirse en profesores de educación preescolar, primaria, secundaria, educación física o educación especial, según sea el caso. Estos profesores trabajarán en los diferentes niveles educativos de las escuelas públicas de la Ciudad de México o zona metropolitana. En esta entidad federativa, la Autoridad Educativa Federal (AEFCM) se encarga de los servicios de educación básica y Normal, que a su vez cuenta con la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), cuya misión es: dirigir, organizar, operar, supervisar y evaluar los servicios de formación inicial y desarrollo profesional para docentes que ofrecen las Escuelas Normales y el Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México (AEFCM, 2019).

Por lo tanto, las Escuelas Normales no pueden generar convenios de intercambio o movilidad académica al no contar con autonomía y no ser autogobernadas como sucede en el caso de las universidades estatales o nacionales. Sí bien, uno de los recursos con el que cuentan es con la Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI) cuya misión es promover e incrementar las actividades de cooperación e intercambio científico, educativo, cultural, técnico y artístico

con otros países, así como fortalecer los vínculos con los organismos internacionales y ministerios de educación de otras naciones (SEP, 2016); la experiencia nos ha enseñado que la información tarda demasiado en llegar a las escuelas y, por lo tanto, los periodos de aplicación son sumamente limitados, lo que provoca la desmotivación de los estudiantes por participar.

Por otro lado, un organismo que ha resultado muy eficaz para la cooperación e intercambio educativo y cultural entre el gobierno mexicano y americano es la Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Cultural y Educativo (COMEXUS); además, este organismo es el encargado de administrar los programas de la prestigiosa beca Fulbright -García Robles (COMEXUS, 2013). COMEXUS administra anualmente una beca de movilidad académica para profesores noveles durante el verano. Esta beca se ha ofertado por más de 20 años.

Por otro lado, al firmarse el acuerdo binacional entre México y Estados Unidos el día 3 de mayo de 2013, denominado: *100,000 Strong in the Americas* (que en México llevaría el nombre de *Proyecta 100 mil*), el gobierno estadounidense buscaba que para el año 2018, 100,000 estudiantes de Latinoamérica, incluido México, fueran a los Estados Unidos a realizar estancias educativas. Los gobiernos de México y Estados Unidos acordaron la creación de diferentes becas y estancias académicas en ambos países. Esta movilidad académica tenía una duración de cuatro semanas en una universidad americana para tomar cursos de inglés para extranjeros (El país, 2013).

Es así que, gracias a la intervención de la DGENAM a través de su oficina de Programas de Inglés y con colaboración de la COMEXUS, se realizaron juntas informativas con directivos, profesores y estudiantes de la ENSM para invitar a los estudiantes de últimos semestres a

participar. Tan sólo en el primer año de la iniciativa *Proyecta 100 mil*, participaron 31 estudiantes de la ENSM.

Ahora, los participantes de esas becas de movilidad académica se encuentran desarrollándose en el área profesional y laboral como profesores de inglés. Es de interés de esta investigación saber cómo esta experiencia en el extranjero influyó en su trayecto formativo, desde la perspectiva que ahora tienen como profesionales de la enseñanza del inglés.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 El inglés y el maestro mexicano.

2.1.1 La política educativa del inglés en México.

En México, ser profesor de inglés en una escuela secundaria pública, suele traer consigo una condición complicada y ambivalente. Los profesores de inglés están dedicados a un área que no ha sido el fuerte de la población a través del paso de los años; sin embargo, les es reconocido de entrada un cierto estatus, en el contexto de la profesión en general y del colectivo docente en particular, pues implica un dominio académico diferenciado a la experiencia en competencias poco compartidas.

El pensamiento colectivo de la escuela secundaria ve al profesor de inglés, por un lado, como un *docente especialista* en un área que pocos comprenden. Pero, también, es aquel que imparte una asignatura “menos relevante” y, por lo tanto, los esfuerzos y recursos para la enseñanza de su asignatura son menores. En otras palabras, se prioriza la enseñanza de las matemáticas o de las ciencias sobre la de la lengua extranjera.

No obstante, la importancia del profesor de inglés en nuestros días retoma un nuevo y más importante rol en el mundo globalizado y bajo la luz de la sociedad del conocimiento. Hoy en día, más del 80% de las interacciones a nivel global ocurren en inglés (Weil & Pullin, 2011). Lo anterior debido a que el idioma inglés es una lengua universal, lo que está determinado por el número de hablantes nativos y no nativos de ésta. La lengua inglesa funciona como *lingua franca*, entendiendo que es una sola lengua que proporciona entendimiento mutuo suficiente entre los hablantes (Edwards, 2009).

Así, muchos mexicanos ven al inglés como el idioma de la superación personal, la herramienta que podría abrir más puertas y ofrecer más oportunidades de trabajo en un futuro, al operar como *lingua franca* en los sectores de economía, negocios, educación, política y entretenimiento (Mexicanos Primero, 2015).

Aún así, la enseñanza del inglés en nuestro país siempre ha sido tormentosa. En 1926, la recién creada Secretaría de Educación Pública (SEP) incorpora la asignatura “Lengua Extranjera” en el plan oficial de secundaria (Martínez, 2011). Pero, en 1932, la SEP -impregnada por la visión de Narciso Bassols y como preludeo a la educación socialista- suspendió la asignatura del inglés en todas las aulas mexicanas a nivel nacional (Santos, 1998). Tuvieron que pasar nueve años para que, en 1941, regresara el inglés a la escuela secundaria y, desde entonces, se ha impartido de manera ininterrumpida en este nivel educativo.

La enseñanza del inglés se mantuvo estática por casi 70 años. No hubo mayor reforma para esta asignatura hasta el año 2009, con la articulación de toda la Educación Básica (Mexicanos Primero, 2015). Dentro de esta reforma, se incluyó la asignatura de inglés desde preescolar hasta tercero de secundaria. Lo anterior quedó plasmado en el Plan de Estudios 2011 con el Acuerdo 592, denominado el Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2011).

El Plan de Estudios 2011 (vigente a la fecha) establece la obligatoriedad de la enseñanza del inglés como segunda lengua para todos los alumnos del país a partir de los cinco años de edad. La estrategia para alcanzar tal propósito la lleva a cabo el Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica (PRONI) que promueve que los alumnos, desde el tercer año de preescolar hasta el último grado de secundaria, tengan como mínimo entre 1,060 y 1,900 horas de clase de inglés por ciclo escolar (SEP, 2011).

El Plan de Estudios 2011 marcó un gran antecedente y representó un gran esfuerzo por darle el lugar que *se merece* la instrucción de una lengua extranjera en el currículo de la escuela pública mexicana. Pero, como se mencionó, el inglés en nuestro país tiene una historia tormentosa. En el año 2017, hubo un gran retroceso al dar marcha atrás a la Estrategia Nacional de Fortalecimiento para el Aprendizaje del Inglés. Dicha estrategia buscaba la creación de una Licenciatura exclusiva para profesores de inglés de educación básica, la contratación de 1,200 maestros de inglés, más horas de instrucción del idioma en las Escuelas Normales para que los egresados fueran bilingües y así, en una proyección a 20 años, la educación mexicana podría alcanzar un modelo como el de algunos países europeos (SEP, 2017). A tan sólo dos años de haber sido lanzada, la estrategia fue cancelada por el siguiente gobierno en turno. El entonces Secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma, mencionó que no creía que ésta fuera la mejor estrategia y prefería apostarles a las nuevas tecnologías e implementar una plataforma digital, donde el docente se limitara a conducir y coordinar al grupo que estuviese trabajando en la plataforma; además, no consideraba como una opción el esperar a que los normalistas aprendieran el idioma y después lo impartieran, ya que no había tiempo para ello (Excélsior, 2019).

2.1.2 La enseñanza del inglés en la escuela secundaria.

La asignatura de inglés en la escuela secundaria ha tenido su tiempo y espacio bien definido desde el Plan de Estudios de 1960, donde se marcaba una carga horaria de tres horas por semana. Lengua extranjera: inglés y, en algunos casos, francés, ha aparecido en la boleta de calificaciones de los estudiantes y, con ello, tiene efecto en la progresión del siguiente nivel educativo del estudiante. Después, con el Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica (PRONI), aumentó a cinco horas por semana (SEP, 2011).

El reto ha sido y es alcanzar el perfil de egreso del estudiante de secundaria en el idioma. El Plan 2011 parte del supuesto de que, a diferencia de otros planes en el pasado, el estudiante ingresa a la escuela secundaria con conocimientos previos de la lengua inglesa, con siete años de clases de inglés; es decir, unas 1,300 horas de instrucción. Esto exige un mayor dominio del idioma por parte del profesor para poder impartir la clase de inglés en la escuela secundaria, ya que el perfil de egreso menciona que, en el área de lenguaje y comunicación, el estudiante puede describir en inglés experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones, opiniones y planes (SEP, 2017).

Sin embargo, el docente de inglés en la escuela secundaria se enfrenta a una realidad distinta que provoca que sea casi imposible lograr los objetivos planteados para el perfil de egreso, ya que gran parte de los alumnos que ingresan a la secundaria no han tenido instrucción previa del idioma; la razón principal es que existe un gran déficit de maestros de inglés. En 2015, se calculó que se necesitarían aproximadamente más de 300,000 profesores de inglés para cubrir el 100% de las escuelas de educación básica (Mexicanos Primero, 2015). Además, en las escuelas preescolares y primarias que cuentan con un profesor de inglés, su estatus es muy particular, ya que el inglés no forma parte del plan curricular formal. Ello a pesar de que la enseñanza del inglés es obligatoria en educación básica. De tal manera, la materia de inglés no aparece en la boleta de calificaciones de los estudiantes y, con ello, no tiene efecto en su progresión escolar. Lo anterior también implica que los profesores de inglés no pueden llamar a los padres de familia para hablar sobre el rendimiento escolar de los alumnos ni de cómo pueden recibir apoyo en casa.

Por otro lado, el maestro de inglés de la escuela secundaria se enfrenta a grupos altamente heterogéneos en relación al nivel de inglés que sus alumnos dominan; en un mismo grupo, puede

tener estudiantes que han alcanzado el nivel idóneo del grado escolar o estudiantes que no han recibido instrucción alguna del idioma. Si consideramos que la media por grupo es de 50 a 60 estudiantes, el panorama luce desalentador y es casi imposible alcanzar el nivel de egreso proyectado.

2.1.3 El Marco Común Europeo y la enseñanza del inglés en México.

De acuerdo con el PRONI, la enseñanza del inglés en México toma como referencia el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER). El MCER forma parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa y se ha convertido en un estándar internacional que se utiliza para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita de una lengua.

En general, describe de forma integradora el aprendizaje que deben adquirir los estudiantes para poder utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y habilidades que se necesitan desarrollar para poder actuar de manera eficaz en los diversos contextos culturales (Consejo de Europa, 2011).

El MCER establece una escala de seis niveles comunes de referencia para la organización del aprendizaje de lenguas. A su vez, los usuarios se clasifican en tres categorías (básico, independiente y competente) para describir el nivel lingüístico en el que se encuentran, dando como resultado la siguiente matriz:

Tabla 1.
Niveles de referencia entre el MCER y educación básica

Grado escolar de Educación Básica	Usuario (MCER)	Nivel	Descriptor
4° de primaria	Básico	A1	Acceso
1° de secundaria		A2	Plataforma
3° de secundaria	Independiente	B1	Umbral
-----		B2	Avanzado
-----	Competente	C1	Dominio operativo eficaz
-----		C2	Maestría

Nota: Elaboración propia con datos de Consejo de Europa, 2011 y SEP, 2011b.

Para el PNIEB, se marcan cuatro ciclos: el primero con el último año de preescolar, 1o y 2o de primaria; el segundo ciclo engloba 3o y 4o; el tercero agrupa 5o y 6o de primaria; y el cuarto ciclo incluye 1o, 2o y 3o de secundaria. Cada ciclo se empata con sus respectivos referentes de logro de aprendizaje, señalados en los niveles correspondientes para los estándares nacionales del Certificado Nacional de Nivel de Idioma (CENNI) y sus equivalencias a los niveles del Marco Común Europeo (MCER).

2.2 El profesor de inglés en la escuela secundaria pública.

El profesor de inglés llega a trabajar a una escuela secundaria pública de México porque es licenciado en alguna opción que involucra explícitamente el inglés, puede ser desde la específica licenciatura en educación secundaria con especialidad en enseñanza del inglés, cursada en alguna escuela Normal Superior, hasta la licenciatura en letras y literatura inglesa, cursada en una facultad humanista; o puede ser licenciado en otras áreas, por ejemplo turismo, y su dominio personal de la lengua lo lleva a ser seleccionado para hacerse cargo de los grupos de inglés.

También existen aquellos que, por el simple hecho de “hablar inglés” o haber tomado algún curso rápido como el famoso “*teacher’s course*”, ingresaron al servicio profesional docente como profesores del idioma. Funcionarios de las coordinaciones estatales reconocen en corto que, en su mayoría, se trata de amigos, familiares y conocidos de los funcionarios y representantes sindicales; personas que están frente a grupo con nulas o pocas competencias didácticas certificadas (Mexicanos Primero, 2015).

Lamentablemente, los investigadores advierten que “...los programas de entrenamiento «al vapor» pueden reforzar la idea de que la enseñanza de lenguas es un pasatiempo para nativo

hablantes o para personas que buscan empleo” (Reyes, Murrieta y Hernández, 2012). En otras palabras, y para dejarlo claro, no basta con saber inglés para poder enseñarlo.

La problemática tratada en este estudio parte justamente de saber quién es el docente de inglés de la escuela secundaria. Se identificó que, en general, carece de entendimiento profundo de la cultura del idioma que enseña. En muchos casos, el docente no tiene suficientemente desarrolladas las habilidades de expresión oral, comprensión auditiva y del uso del discurso dentro de la cultura, por mencionar algunos problemas. Por lo tanto, el proceso de enseñanza y aprendizaje que realizan durante sus prácticas docentes y después, ya como profesores titulares de inglés con estudiantes de secundaria de escuelas públicas, no tiene el resultado esperado.

2.2.1 El perfil idóneo del profesor de inglés de secundaria

Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje funcione, se necesitan maestros que tengan un perfil idóneo. Un maestro idóneo es aquel que tiene primero las habilidades y conocimientos adecuados; en este caso, que cuente con el nivel requerido del idioma que, para secundaria, es B2 (usuario independiente-avanzado) con base en el Marco Común Europeo (MCER). Esto garantizaría que pueda comunicarse de un modo natural y con fluidez en el idioma y, así, sea capaz de cubrir los contenidos marcados y servir como modelo lingüístico para sus estudiantes. No podemos esperar que el alumno desarrolle habilidades y competencias en la segunda lengua si su profesor no cuenta con ellas.

Este docente idóneo de inglés debe contar con una formación inicial que le haya brindado las herramientas psicopedagógicas necesarias para enseñar el idioma, así como un amplio conocimiento de la cultura del idioma que enseña, ya que es necesario saber sobre la vida cotidiana de la gente del lugar, sus tradiciones y su forma de pensar para entender la lengua

extranjera; aprender un idioma va más allá de la memorización de vocabulario y de saber correctamente su gramática.

Además, este maestro participa activamente en su desarrollo profesional de manera continúa y adecuada, tiene actitudes y valores que promueven el aprendizaje, y no sólo sabe usar los materiales didácticos y tecnológicos disponibles en las escuelas, sino que también los integra a su práctica pedagógica, al currículo y al contexto (O'Donoghue, 2013).

Por último, y alineado con el perfil que el PRONI busca, un docente debe contar mínimamente con una licenciatura en enseñanza y, agregaría, también con alguna certificación que avale sus habilidades para enseñar la lengua extranjera, como el certificado en enseñanza del inglés para hablantes de otras lenguas (CELTA por sus siglas en inglés) administrado por la Universidad de Cambridge y disponible en México a través de centros de instrucción autorizados; o bien, que tenga la licenciatura en enseñanza secundaria con especialidad en: lengua extranjera inglés ofrecida en la Ciudad de México por la Escuela Normal Superior de México.

2.3 La formación del docente de inglés en la Escuela Normal Superior.

Con base en los estudios de Cano (2007) sobre el desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado, identifica cinco competencias primordiales que deben ser desarrolladas en su trayecto formativo: 1) competencia académica (dominio de los contenidos de su área), 2) competencia didáctica (manejo de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje), 3) adquisición de conocimientos sobre la disciplina y su didáctica, 4) competencia cultural (conocimiento de la materia y la cultura en general), y 5) competencia pedagógica (habilidades didácticas: dinamizar grupos, etc.).

Luego entonces, la formación de profesores de lenguas extranjeras debe responder a la complejidad de la profesión ya que, para ser un buen profesional de la enseñanza en este campo, se requiere además una serie de conocimientos sobre la lengua, su didáctica, la adquisición de idiomas, técnicas para enseñar distintos contenidos lingüísticos, etc.; además de una serie de habilidades docentes, comunicativas e interculturales que implica el enseñar un idioma

Tradicionalmente las Escuelas Normales han tenido una relación con un saber discursivo en relación a la educación, que en algunos casos ha asumido los rasgos de una aparente erudición. Este saber se ha caracterizado, además, por privilegiar los aspectos prácticos de la docencia como herencia de las experiencias de formación de los propios profesores de las Normales, lo que ha provocado un permanente rechazo a los aspectos teóricos de la formación, los que aparecen como adorno innecesario en la formación del futuro profesor. Este tipo de saber práctico alude a la concepción dominante en el magisterio, que percibe al maestro como el práctico de la educación (Reyes, 1993).

En el Plan de 1984, se estableció que la formación de docentes en México debía ofrecer una visión amplia de la problemática de la educación y ponía el acento, sobre todo, en la formación de un maestro capaz de investigar sobre su propia práctica educativa, para extraer de ella los aspectos a mejorar en su trabajo cotidiano. Este Plan de Estudios fue el que estipuló que la carrera de maestro adquiriera el estatus de Licenciatura y ubicar así a las Escuelas Normales en el rango de instituciones de Educación Superior; por lo que la imagen del maestro como profesionalista implica una formación científica, una preparación especializada para realizar su trabajo y para contribuir al desarrollo de ese campo profesional. Esto significa estar preparado para tomar decisiones calificadas ante situaciones problemáticas en la práctica de la profesión.

Implica, también, ser autónomos en el desarrollo de su campo de trabajo y compartir con su gremio un código ético de la profesión.

De acuerdo con pensadores como Gadamer (1991) y Honore (1980), la formación centrada en el sujeto se puede concebir como un proceso personal y social, significativo para el ser humano. Durante este proceso, el individuo introyecta todos los elementos que el medio social pone a su alcance para incorporarlo como uno de sus miembros. Así, acumula una serie de conocimientos y experiencias que le permiten buscar y construir, con el concurso de los otros, las condiciones para que todos esos conocimientos y experiencias se enriquezcan y se transformen en su proyecto de vida. La persona, entonces, se va construyendo en el seno de la sociedad.

Las jornadas de observación y práctica incluidas en el currículum de las Escuelas Normales desde el primer semestre y, después, durante todo el último año de la carrera, representan una fortaleza para estas instituciones, ya que la idea procede de Piaget (1971), quien afirmaba que no tiene sentido proporcionar contenidos acabados, sino que el aprendiente ha de llegar a ellos mediante la experimentación, razón por la que su teoría de aprendizaje se conoce como aprendizaje por acción.

Un elemento interesante, característico de las Escuelas Normales, es que, quizá, es la única profesión en la que todos los estudiantes han tenido experiencias educativas anteriores, ilustrativas de lo que les espera en el desarrollo de su profesión, por el simple hecho de que todos pasaron por una institución educativa. Entonces, además de las expectativas propias del inicio de una formación, los estudiantes llegan con toda una experiencia escolar vivida en la instrucción básica y en las demás escuelas por las que han pasado para llegar a la Normal. Esta experiencia se incorpora, sin duda alguna, a su proyecto educativo y, además, va a ser decisiva en la forma en

la que el maestro va a asumir finalmente su papel. En un escenario ideal, se espera que esa experiencia se recupere y se analice para enriquecer el proyecto educativo de los futuros maestros.

Por todo lo anterior, la formación que se imparte en las Escuelas Normales nunca es, ni puede ser, una formación acabada. En el caso de estas instituciones de nivel superior, la formación que imparten es sólo el inicio de un proceso que se prolonga durante muchos años más en la práctica misma de los maestros (Rosas, 2000).

2.3.1 La Escuela Normal Superior de México y el inglés.

La Escuela Normal Superior de México (ENSM) es una institución pública de educación superior, forma parte de la red de Escuelas Normales dependientes de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DEGESPE); en la capital del país, depende de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM) a través de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM). Es una institución reconocida a nivel nacional por la preparación de profesionistas de la educación y la generación de conocimiento en esta materia a nivel licenciatura y posgrado. Desde 1936, la ENSM se encarga de la formación de maestros de segunda enseñanza (secundaria) en áreas como: Física, Español, Matemáticas, Geografía, Historia, Biología, Inglés, Pedagogía, Psicología Educativa, Química, Formación Cívica y Ética (SEP, 1999).

La ENSM es la institución por tradición en la formación de docentes de inglés en la Ciudad de México. Las Escuelas Normales (ENs), en donde la ENSM no es la excepción, reciben a estudiantes, en su mayoría, de un extracto social de clase media y media baja que tienen la intención de convertirse en profesores de educación preescolar, primaria, secundaria,

educación física o educación especial, según sea el caso. Estos profesores trabajarán en los diferentes niveles educativos de las escuelas públicas de la Ciudad de México o zona metropolitana.

Las personas que participaron en este estudio como informantes clave, egresaron de la ENSM con el Plan de Estudios 1999. Este Plan de Estudios no exigía (el actual tampoco) a los aspirantes a ingresar a la licenciatura en educación secundaria con especialidad en lengua extranjera: Inglés, tener conocimientos previos del idioma, un nivel específico ni, mucho menos, presentar una certificación oficial que avalara las habilidades en el idioma.

Lo anterior debido a que, si la ENSM estableciera como criterio contar con cierto nivel de dominio del idioma, se convertiría en una escuela excluyente de la población que sólo ha recibido instrucción del inglés en la escuela pública, como es el caso del egresado del bachillerato promedio, y beneficiaría a aquel aspirante que tuvo la oportunidad de cursar la asignatura en una escuela privada donde recibió ampliamente la instrucción en el segundo idioma o que, por situaciones extraordinarias, haya estudiado o vivido en un país de habla inglesa.

Ahora bien, tampoco se solicita un nivel de inglés como condición para poder egresar de la ENSM. Los planes y programas de la ENSM se enfocan en cómo enseñar el idioma. Aun así, el estudiante normalista debe contar con un nivel B2-intermedio avanzado (ver tabla 1) para concursar en el proceso de incorporación al servicio profesional docente, de lo contrario queda automáticamente fuera por no tener el perfil deseado.

Las representaciones sociales entre los docentes de inglés, reconocen que la ENSM forma profesores de la lengua extranjera con herramientas psicopedagógicas, una amplia variedad de técnicas didácticas y conocimiento de la problemática que el adolescente mexicano enfrenta.

Además, con las jornadas de observación y práctica docente que los normalistas realizan a lo largo de los cuatro años de su trayecto formativo, el estudiante recaba un cúmulo de experiencias personales adquiridas directamente del salón de clases de una escuela pública mexicana. Sin embargo, también estas representaciones sociales nos dicen que el nivel de inglés de los normalistas no es el ideal.

2.3.2 Acciones para el fortalecimiento del nivel de inglés en ENSM

Ya que los planes y programas de estudios para las ENSM son dictados por el gobierno federal, muchas veces los profesores y directivos de la Escuela Normal implementan, dentro de sus facultades administrativas, acciones alternativas para ofrecer a los estudiantes oportunidades de aprendizaje en el inglés y, así, mejorar el nivel del idioma, no sólo para que cubran el perfil para ingresar al campo laboral, sino también porque algunas asignaturas del trayecto formativo en la ENSM (sobre todo en los últimos semestres de la especialidad de inglés) son impartidas en ese idioma.

Algunas de las acciones para mejorar el dominio del inglés en los estudiantes normalistas han sido: cursos gratuitos ofrecidos por el Centro de Lenguas Extranjeras de la Escuela Normal Superior de México, el programa Sep@inglés (educación en línea), recibir jóvenes recién graduados del Reino Unido o de los Estados Unidos para que funjan como profesores asistentes y brinden cursos de conversación (a través del programa de asistentes Fulbright-García Robles y del Consejo Británico en México); y, por supuesto, programas de intercambio y estancias educativas en países de habla inglesa como el Programa de Verano para profesores noveles de la Comisión México-Estados Unidos para el intercambio cultural y educativo (COMEXUS) y el Programa Proyecta 100 mil (*100,000 Strong in the Americas*), entre otras. Lamentablemente, estas acciones no han sido continuas y, por lo tanto, tampoco efectivas para lograr el cometido.

2.3.3 La movilidad académica internacional y la Escuela Normal Superior de México.

La ENSM ha tenido experiencias con movilizaciones académicas internacionales, sobre todo al Reino Unido, a través de la Dirección General de Relaciones Internacionales de la SEP, pero este programa sólo envía a un recién egresado de toda la generación (SEP, 2016). Fue en el año 2014 cuando, gracias a la iniciativa del expresidente americano Barack Obama denominada “La Fuerza de 100,000 en las Américas” (100,000 Strong in the Americas), que en México llevó el nombre de “*Proyecta 100 mil*”, iniciaron los programas de movilidad académica internacional de manera masiva entre México, Estados Unidos y Canadá; ya que, como su nombre lo menciona, el objetivo era lograr la movilidad de 100 mil estudiantes al término de la administración del presidente americano (U.S. Embassy and Consulates in Mexico, 2019).

Gracias a la gestión y promoción realizada por la Oficina de Inglés de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, llegó esta beca a la ENSM. Con la difusión de estos programas, los alumnos normalistas se vieron beneficiados durante tres ciclos escolares (2013-2017) con dos becas de movilidad académicas muy parecidas.

Por un lado, con la beca “*Proyecta 100 mil*”, los estudiantes de la ENSM adquirieron la oportunidad de tener una estancia de cuatro semanas en una universidad norteamericana para tomar cursos de inglés. Esta iniciativa tenía como objetivo incrementar los intercambios estudiantiles en el hemisferio occidental para alentar la prosperidad a lo largo y ancho de la región (U.S. Embassy and Consulates in Mexico, 2019).

Por otra parte, una que ha sido ofertada por más de 20 años es la beca de movilidad académica “*Verano de Profesionalización Docente*”, dirigida a estudiantes de escuelas de educación superior públicas y privadas orientadas a la formación de profesores de inglés o

docentes en servicio con no más de dos años frente a grupo. Esta beca es auspiciada por la Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Cultural y Educativo (COMEXUS), que también administra la prestigiosa beca Fulbright-García Robles en nuestro país. Esta beca envía durante seis semanas a profesores noveles a una universidad de prestigio para tomar cursos de metodología de la enseñanza del inglés y con la puesta en marcha de dicha iniciativa se ha podido ampliar el número de beneficiados (COMEXUS, 2013). Los informantes clave para este proyecto de investigación participaron todos en la beca de *Proyecta 100 mil* y cinco de los siete en ambas (*Proyecta 100 mil* y *Verano de Profesionalización Docente*).

Al ser una acción relativamente reciente, no existen investigaciones del impacto de esta movilidad académica, en especial en el proceso formativo de los estudiantes de la Escuela Normal Superior de México que se preparan para ser docentes de inglés y trabajar en su mayoría en escuelas secundarias de la Ciudad de México y área metropolitana. Sin embargo, como la beca *Proyecta 100 mil* no era exclusiva para docentes de inglés en formación y podía participar cualquier estudiante universitario, existe un texto de la Universidad Autónoma del Estado de México que reúne las experiencias que algunas instituciones de dicho estado han tenido en torno a la internacionalización y, de manera específica, a este programa. Dicho estudio concluye que la ejecución de estos proyectos de movilidad académica mejora las competencias en el dominio del idioma como herramienta que les permita su inserción al mercado laboral; pero, de igual manera, surge el cuestionamiento referente al aporte social y madurez de los beneficiados, producto de esta experiencia, aspecto no incluido en dicho estudio (Ampudia et al, 2019).

2.4 El aprendizaje del inglés en la movilidad académica

La enseñanza-aprendizaje de idiomas ha sido estudiada a lo largo de los siglos XX y XXI, períodos en los que se han propuesto distintos métodos para su desarrollo, además de implementarse diversas teorías de adquisición (proceso inconsciente del estudio) y aprendizaje (proceso consciente del estudio) de lenguas extranjeras. Estos métodos de enseñanza han tenido una historia compleja y, a través de los años, han propuesto incluso formas drásticas de cómo se aprende un idioma extranjero, que van de los extremos gramaticales a los comunicativos. Sin embargo, debido a la complejidad del cerebro humano, no se ha podido determinar de forma clara cuál es el mejor método para llevar a cabo la enseñanza de idiomas (Stern, 2003; Richards y Rodgers 2014; Wheeler, 2013; Long y Doughty, 2011).

No obstante, el enfoque socioconstructivista nos plantea dos premisas educativas principales. La primera de ellas es que el conocimiento es construido por el alumno; por lo tanto, la educación tiene que instruir en torno a ello. La segunda destaca, en gran medida, el contexto social, ya que los individuos viven y aprenden a través de una cultura; por ello, la educación no se puede aislar de la sociedad y debe estar contextualizada. Para Lev Semyonovich Vygotsky, el principal exponente del socioconstructivismo, el lenguaje se genera gracias a las interacciones con éste en un contexto real. Con base en las teorías de aprendizaje de Vygotsky, la interacción social juega un rol fundamental en el desarrollo de la cognición (Vygotsky, L.S., 1978).

También, Bandura nos habla de la importancia de la observación y modelaje de comportamientos, actitudes y reacciones emocionales de los demás en su teoría del aprendizaje social. Bandura explica el comportamiento humano en términos de interacciones recíprocas continuas entre lo cognitivo, lo conductual y las influencias del ambiente (Bandura, 1977).

El reflejo en la enseñanza de lenguas extranjeras, de los principios de las teorías de aprendizaje socioconstructivistas está en el método natural (natural approach) de Krashen & Terrell (1983), quienes en su célebre libro *The Natural Approach* mencionan:

...este método reivindica la hipótesis de que hay dos caminos, dos formas de desarrollar la competencia en el idioma no vernáculo. El primero es la “adquisición”, el camino natural, paralelo al desarrollo del primer idioma en el niño. Se trata de un proceso inconsciente que envuelve el desarrollo natural del lenguaje a través de comprensión del uso del lenguaje para la comunicación...

Esta teoría de adquisición del idioma está basada en la forma espontánea en la que los seres humanos obtenemos y desarrollamos nuestra lengua materna; es decir, se encuentra directamente proyectada hacia las tres etapas que constituyen el proceso de adquisición y desarrollo de la lengua: 1) etapa pre lingüística, donde se manifiestan las primeras articulaciones y manifestaciones del habla, 2) la etapa lingüística, donde ya se ha adquirido el desarrollo como tal de la lengua en la expresión oral y escrita, y 3) la etapa post lingüística, que es la continuidad del proceso de desarrollo de la lengua (Brown, 1970).

Luego entonces, el método natural, también conocido como método directo, trata de establecer una conexión directa entre la palabra extranjera y la realidad a la que está denominada; en otras palabras, asociar las formas del habla con las acciones, objetos, gestos y situaciones, sin la ayuda de la lengua materna. El concepto de aprendizaje subyacente equipara el proceso de aprendizaje de la lengua meta al proceso de adquisición de la primera lengua. El método se caracteriza por ser imitativo, asociativo e inductivo: la lengua se aprende mediante la imitación de un modelo lingüístico y la memorización de frases y pequeños diálogos; el léxico se

adquiere mediante asociaciones y las reglas gramaticales se inducen de la observación de los ejemplos (Brown, 2007).

Este método tiene sus claroscuros; sobre todo, en la edad en que se debe aplicar ya que, para algunos, es apto para individuos que están en la etapa de la niñez, cuando se puede desarrollar el procedimiento con mayor efectividad debido a la capacidad de aprendizaje de nuevas cosas (mapeo rápido) que se tiene y a la facilidad para hacer cambios en la fonología y sintaxis que se utiliza en ese momento. Para otros, como Berlitz quien capitalizó al máximo este método de enseñanza, garantiza que en tres meses cualquier persona podría ser competente para comunicarse en el idioma extranjero (Berlitz, 2019).

2.4.1 El filtro afectivo en la movilidad académica

La adquisición de una lengua extranjera es afectada por variables emocionales como motivación, ansiedad y autoestima. Stephen Krashen la llamó la hipótesis del filtro afectivo. Esta hipótesis declara que los estudiantes asumen una actitud negativa hacia la lengua meta, misma que interfiere en su comportamiento porque se sienten vulnerables ante un idioma en el que no son competentes (Krashen, 1987).

Siguiendo la línea socioconstructivista de la adquisición de un idioma, donde se requiere una constante participación e interacción del aprendiz con los hablantes del idioma y su ambiente, para que así responda a los estímulos lingüísticos del docente, contar con un filtro afectivo “bajo” durante la movilidad académica es de suma importancia. Con base en los estudios de Arenas (2011) y Martínez (2014), la presencia de dicho filtro bloquea cualquier tipo de nuevos datos presentados que pueda llegar al cerebro, impidiendo que el estudiante procese dicha información afectando así el aprendizaje, aunque otros elementos del dispositivo de adquisición

de la lengua (Language Acquisition Device) (LAD), capacidad humana innata de adquirir el lenguaje según la teoría de Chomsky (1959), funcionen correctamente.

Uno de los factores que quizás influyen más en la adquisición del idioma es la ansiedad, la cual es uno de los aspectos más analizados debido a las manifestaciones físicas que el aprendiz puede manifestar como nerviosismo, tartamudeo y rigidez (Sánchez, 2013). Por otro lado, Raúl Montes De Oca Rodríguez (2005) expone en su investigación “Autoestima e Idioma Inglés, una primera discusión” que el juicio que tienen los estudiantes acerca de sí mismos es determinante en la construcción de su personalidad y en su deseo de aprender. Ese pensamiento lo comparten Díaz, Quiroga, & Buadas (2014), pero agregan que de la autoestima se deriva el control emocional y, por consiguiente, la autonomía en el aprendizaje.

El filtro afectivo forma parte del proceso de adquisición de una segunda lengua, los niños suelen presentar un bajo nivel de filtro afectivo que va incrementándose conforme avanza de grado y de edad. Esto se debe a que empiezan a sentir vergüenza, temor a equivocarse y buscan evitar ser objeto de burla de los demás compañeros. En el caso de los adolescentes y adultos que tienen más desarrollado el nivel cognoscitivo, es necesario que adquieran conciencia y adopten actitudes como la responsabilidad y perseverancia, que los lleven a vencer obstáculos durante este proceso (Rincón, 2014).

Para Sánchez (2013), el filtro afectivo se eleva por elementos que denotan ansiedad; por ejemplo, la baja aceptación de situaciones desconcertantes como ejercicios con la lengua meta que los lleva a la confusión; o poca asunción de riesgos como que los estudiantes no se atreven a participar por temor a equivocarse. También la identidad y el choque cultural generan altos niveles de ansiedad en el estudiante al encontrarse dentro de una nueva comunidad.

En un estudio realizado en el año 2013 por Juran Irene Sánchez con estudiantes españoles denominando “Aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de una lengua extranjera”, analizó factores psicológicos como la autoestima, la ansiedad y algunos rasgos de la personalidad como la extroversión, la introversión y la capacidad para asumir riesgos en el proceso de aprendizaje. La autora manifestó que el enfoque comunicativo presiona a estudiantes que tienen una personalidad introvertida. Señala, además, que los estudiantes extrovertidos y que asumen riesgos, también pueden ser afectados negativamente en la adquisición de una segunda lengua porque son más propensos a distraerse y menos exigentes consigo mismos, dando por resultado un aprendizaje superficial y una posible fosilización de errores (Sánchez, 2013).

2.5 Choque cultural y la movilidad académica internacional

Un viaje largo o una estadía en el extranjero, como acontece en estos programas de movilidad académica internacional (de cuatro a seis semanas en los E.E.U.U.), suponen una dinámica de nuevo aprendizaje. Para entender esto con mayor claridad, apremia la idea de presentar el término de choque cultural. El choque cultural, que es el fenómeno más conocido, se podría dar cuando un individuo se enfrenta a una nueva cultura. En esta interacción, se produce la llamada Curva W, la cual supone que hay cinco etapas típicas: luna de miel, choque cultural, inicio de ajuste, aislamiento mental, aceptación e integración. Como se puede apreciar, existen altos y bajos en esta curva, que pueden ayudar a facilitar la transición (Zeller& Mosier, 1993).

Figura 1.
Curva W



Figura 1. Curva W. Copyright 1993 por Zeller & Moiser.

La luna de miel empieza antes de la interacción de la persona con la cultura, tiene que ver con las aspiraciones que se tienen de este nuevo ambiente, la sensación de acogida es percibida y existe una idealización del entorno que tiene como elemento subyacente un sentimiento positivo frente a lo que está empezando a ocurrir. En la siguiente fase, que corresponde al choque cultural, hay continuos ajustes en la vida, conocer cosas nuevas es divertido, pero, a la vez, es agotador. Hay disonancia en lo nuevo versus lo antiguo, lo que en ocasiones provoca frustración, añoranza del hogar, ansiedad, lidiar con conflictos, establecer la identidad, hacerse responsable de las acciones, tratar con la aceptación interna y externa. Este dominio se caracteriza por una increíble potencialidad de un cambio positivo, pero es un período de mayor intensidad personal de conflicto y ansiedad. Después, ocurre la etapa de inicio de ajuste, donde se hace énfasis en una vida más estable, con rutina. Los involucrados sienten que tienen un control de sus vidas y que éstas vuelven a la normalidad. En la cuarta etapa, de aislamiento mental, existen comparaciones entre la antigua cultura y la nueva, viviéndose una dualidad de cuál parece agradar más, desencadenando una caída psicológica, pues usualmente se prefiere la casa. Finalmente, en la aceptación e integración, el individuo está bien, pues encuentra que es un buen

lugar para estar y ocurre sólo cuando ya se ha adaptado a este nuevo estilo de vida (Zeller & Mosier 1993).

Adler (1975) clarifica el concepto de choque cultural desde lo descriptivo y explicativo *“El choque cultural es ante todo un conjunto de reacciones emocionales frente a la pérdida de la percepción de refuerzos o retroalimentación de la propia cultura. Enfrentándose a los nuevos estímulos culturales que tienen poco o ningún sentido, y a la falta de comprensión de las experiencias nuevas y diversas. Puede abarcar sentimientos de impotencia, irritabilidad, y el temor de ser engañado, contaminado, herido o no bienvenido”*², corresponde a un estado de fatiga y cansancio, además agrega *“la frustración y la confusión son el resultado de un bombardeo de señales impredecibles”*.

Los que parten a otro país por primera vez, asumen que están entrando a una nueva cultura, se predisponen a que existirán cambios, minimizando el nivel de choque cultural que ellos potencialmente podrían alcanzar (Gullahorn y Gullahorn, 1963).

Asimismo, Lysgaard (1955) observó una conexión empírica entre la Curva W y la que él explica como Curva U, donde el “viajero” siente una inicial euforia, luego depresión y finalmente una resolución, donde se estabiliza. Al comienzo, se está feliz de volver; posteriormente, se genera una disonancia cognitiva que causa un desequilibrio estructural; finalmente, debería existir una climatización y estabilidad, pasando por altos y bajos anímicamente.

² Adler, P. S. (1975). The transitional experience: An alternative view of culture shock. Journal of Humanistic Psychology, Pág. 13.

2.5.1 El capital cultural y la movilidad académica internacional

La teoría del capital cultural a la que vamos a referirnos aquí es la que en la tradición sociológica habitualmente asociamos con el pensador francés Pierre Bourdieu. De acuerdo con esta teoría, las prácticas culturales de las personas son un producto de —o se ven fuertemente influidas por— la interiorización inconsciente de esquemas cognitivos, valóricos y afectivos que, en su conjunto, son lo que podemos entender como «disposiciones» y de las constricciones estructurales relativas principalmente a la dotación diferencial de los capitales cultural y económico (Bourdieu, 1985). Eso significa que las personas con mayor educación formal, más recursos económicos y un origen social más elevado, tendrán un comportamiento cultural distinto debido a que han tenido una mayor exposición a nuevas y únicas experiencias culturales (como el viajar al extranjero) que podríamos entender como más sofisticadas, refinadas o, haciendo uso de un término polémico pero de gran tradición, legítimas.

El estudiante promedio que asiste a la Escuela Normal Superior, viene de un contexto socioeconómico medio a bajo; sobre todo porque, anteriormente, asistir a una Escuela Normal garantizaba tener un empleo “seguro”; quizás de ahí viene el dicho popular utilizado cuando alguien no conseguía empleo decían: “*aunque sea de maestro*”. Y es que las Escuelas Normales al ser instituciones gubernamentales públicas, gratuitas y tener orígenes rurales, han sido siempre relacionadas con atender una población menos privilegiada. Recordemos que, en el pasado, para muchas mujeres, la única opción para continuar los estudios e instruirse era ingresar al magisterio. Sólo por citar un ejemplo, en los años 30, cuando por fin la Secretaria de Educación Pública impuso requisitos de ingreso a los aspirantes de las Normales Rurales, dos de estos llaman la atención: se pedía un certificado de pobreza y otro de “pureza” ideológica. Estos se sumaban a los certificados de primaria superior, buena salud y conducta, entre otros (Agustín,

1982); por lo que se puede asumir que la gran mayoría de los normalistas no han tenido la oportunidad de viajar al extranjero por cuenta propia con fines recreativos o académicos.

Aunque lo anterior, en el caso de los futuros profesores de inglés, representaría una oportunidad para desarrollar habilidades interculturales y, con base a los estudios de Amílcar (2008), el viajar al extranjero, entre otros factores, también aumenta el capital cultural de las personas. Los turistas actualmente ya no sólo buscan el reposo y distracción, sino que también quieren aprender y descubrir cosas nuevas (Amílcar, 2008). Para el empleador, específicamente del profesor inglés, da un valor extra el que éste haya viajado al extranjero, lo reconoce y le da un estatus superior de los que no han tenido esa oportunidad, generando una preferencia. Para Jiménez (2017) no sólo el capital cultural de las personas influye en la obtención de un empleo mejor remunerado o de mayor responsabilidad, sino también el capital escolar (la escuela en donde estudiaste y el tipo de estudios que realizaste).

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque

El enfoque elegido es el cualitativo, la investigación se encuentra en el campo etnometodológico cultural. La razón es que esta investigación no se fundamenta en la estadística, ni tampoco medirá un fenómeno. La investigación se nutrirá de las percepciones y experiencias de los estudiantes que participaron en la movilidad académica internacional y se explorará en las regularidades pero, sobre todo, en las singularidades de las experiencias de los participantes. La pregunta central utilizará la recolección y análisis de datos para afinarla y se tomará la gran ventaja de la riqueza interpretativa y profundidad de significados que el enfoque cualitativo ofrece.

3.2 Alcance cognoscitivo

Este estudio pretende tener un alcance explicativo, ya que la intención es establecer las causas de los sucesos o fenómenos que se estudian. Este estudio va más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, está dirigido a responder las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales (Hernández-Sampieri, 2014).

En este caso, la pregunta central de la investigación es indagar cómo influyó la movilidad académica internacional en el trayecto formativo de docentes de inglés. Es así como se centra en explicar por qué ocurren ciertos fenómenos y en qué condiciones se manifiestan (Hernández-Sampieri, 2014).

3.3 Técnicas de investigación

El presente trabajo se encuentra encuadrado dentro de un proceso de investigación sobre los efectos de la movilidad académica internacional en el proceso formativo de profesores de educación secundaria con especialidad en: lengua extranjera inglés. A través de diferentes historias de vida en un momento concreto de la misma, para lo cual se utilizaron entrevistas semiestructuradas realizadas a informantes clave.

Las Historias de Vida es una técnica de investigación cualitativa, ubicada en el marco del denominado método biográfico (Rodríguez, Gil y García, 1996), cuyo objeto principal es el análisis y transcripción que el investigador realiza a raíz de los relatos de una persona sobre su vida o momentos concretos de la misma (Martín, 1995).

3.4 Instrumentos para la recolección de datos.

Ya que se utilizará la técnica de investigación Historias de Vida, se empleará la entrevista semiestructurada, ya que ésta será el reporte verbal del participante de la beca de movilidad académica con el fin de obtener información primaria acerca de la experiencia. Se usará la entrevista basándose en la definición de Gallardo, Y., Moreno:

La entrevista es un acto de interacción personal, espontáneo o inducido, libre o forzado, entre dos personas (entrevistador y entrevistado) entre las cuales se efectúa un intercambio de comunicación cruzada a través de la cual el entrevistador transmite interés, motivación y confianza; el entrevistado devuelve a cambio información personal en forma de descripción, interpretación o evaluación (Gallardo, Y., Moreno, A, 1999 pp.68).

La entrevista semi-estructurada. Se elaboró una guía de preguntas que ayudaron a develar la información referente a los efectos personales y académicos de la movilidad académica internacional en la formación inicial de profesores de inglés.

Con base en el tipo de investigación (etnográfica- cultural) que se realizó, se esperó que la entrevista semi-estructurada fuese una “buena conversación”, lo que significa que se fueron abordando diferentes temas que permitieron y animaron al entrevistado a que describiera con lujo de detalles aquellas experiencias que le fueron más significativas, se buscó ante todo el relato de la persona. De estas preguntas, y con base en las respuestas del entrevistado, se harán preguntas de seguimiento en el momento (cuestionario anexo 2).

4. RESULTADOS

4.1 Descripción de la población a la cual se refieren los objetivos de investigación.

Estudiantes de la Escuela Normal Superior de México que cursaban la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Lengua Extranjera: inglés, o recién egresados (antes de incorporarse al servicio profesional docente) del turno matutino; entre los años de 2014 a 2016. Todos ellos participaron en la beca de movilidad académica “*Verano de Profesionalización Docente*” de la COMEXUS y muchos de ellos también en la beca *Proyecta 100 mil* como parte del acuerdo binacional (México-Estados Unidos, 2014-2016). Estos estudiantes permanecieron en una universidad de los E.E.U.U. durante un período de cuatro semanas (*Proyecta 100mil*) con el objetivo de tomar clases de inglés como lengua extranjera, o bien durante un período de seis semanas (COMEXUS) para tomar un curso especializado en la metodología de la enseñanza del inglés.

4.2 Descripción de la muestra empleada en la aplicación de los instrumentos.

Los informantes clave fueron cinco alumnos normalistas del turno matutino (un varón y cuatro mujeres) que participaron en la beca de movilidad académica “*Verano de Profesionalización Docente*” de la COMEXUS y cuatro de los cinco también en la beca *Proyecta 100 mil* como parte del acuerdo binacional (México-Estados Unidos) entre los años 2014-2016. Estos jóvenes cursaban la carrera de Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Lengua Extranjera: inglés. Todos ellos se encuentran hoy en día laborando como profesores de inglés, ya sea en el sector público o privado, y fueron entrevistados vía remota (Skype). El instrumento de recopilación de información fue la entrevista semi-estructurada, la cual se aplicó a todos ellos intentando seguirla rigurosamente haciendo preguntas adicionales sólo en caso necesario. Lo anterior para tener un análisis más “limpio”; es decir, garantizar que a

todos se le hicieran las mismas preguntas. Por último, al terminar la entrevista se les pidió si querían agregar alguna información extra. Todos ellos aceptaron que sus nombres aparecieran en el estudio.

También se contó con entrevistas a la Coordinadora de Programas de la Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Cultural y Educativo (COMEXUS), la Dra. Renée de González de la Palma, y a la coordinadora del *Programa de Verano de Profesionalización Docente*, la Lic. Mariana Ramírez. De igual forma, se cuenta con su autorización para hacer públicas sus afirmaciones.

4.3 Presentación de los resultados

El propósito primordial de este estudio fue indagar en los efectos de la movilidad académica internacional en la formación inicial de profesores de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Lengua Extranjera: inglés, del turno matutino de la Escuela Normal Superior de México entre los años de 2014 a 2016. El primer nivel de análisis involucró la recolección de experiencias narradas por los participantes. La tabla 2 muestra los temas recurrentes y la categorización que se realizó para la primera fase del análisis, con base en la información arrojada por las entrevistas semiestructuradas. Es un compendio de los resultados sobresalientes después del análisis de la información. Las gráficas se alimentaron de preguntas focalizadas realizadas a los informantes clave en un segundo momento cuando ya se contaba con la categorización de los temas.

Tabla 2.

Temas recurrentes y categorización de la narrativa de los informantes clave.

TEMAS	Nivel de inglés	Entendimiento de la cultura americana	Formación en la Escuela Normal	Labor docente actual	Rasgos de personalidad	Hito de vida Movilidad académica
CATEGORIAS	Habilidades de comunicación: de escucha y habla	Choque cultural	Preparación previa al viaje	Estrategias de enseñanza empleadas gracias la experiencia	Crecimiento emocional (autoestima)	Ventajas de la experiencia
	Estrategias de comunicación	Conceptos erróneos de la cultura	Similitudes y discrepancias de contenidos en asignaturas tomadas en los E.E.U.U.	Visión de la vida académica después de la experiencia	Resiliencia al cambio	Desventajas de la experiencia

Nota: Elaboración propia con base en el análisis de la información brindada por los informantes claves.

Gráfica 1.

Nivel de inglés



Gráfica 2.

Habilidad de comunicación inglés.



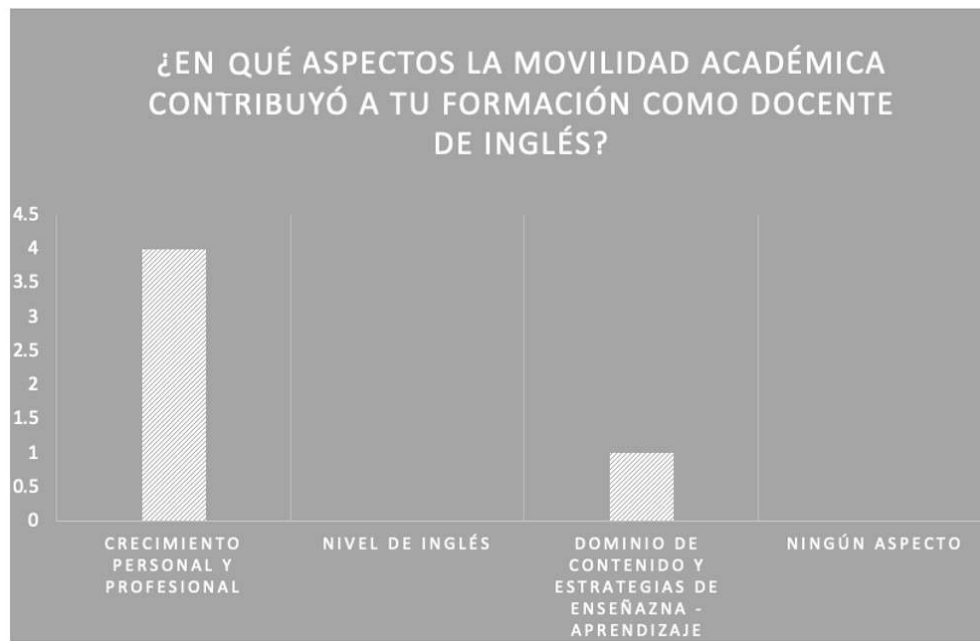
Gráfica 3.

Causa de la mejora en el nivel de inglés.



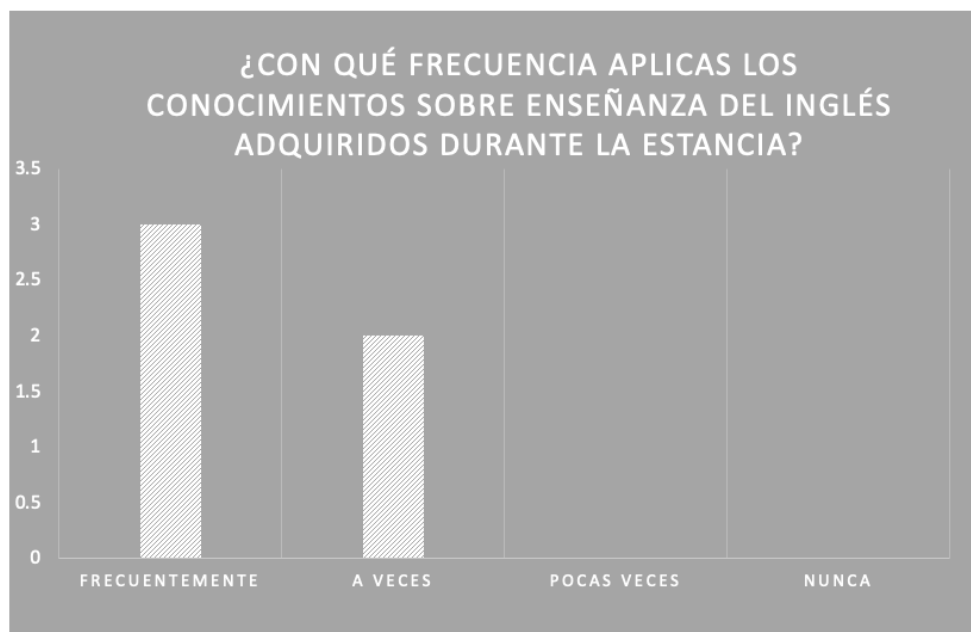
Gráfica 4.

Aspectos sobre la formación docente.



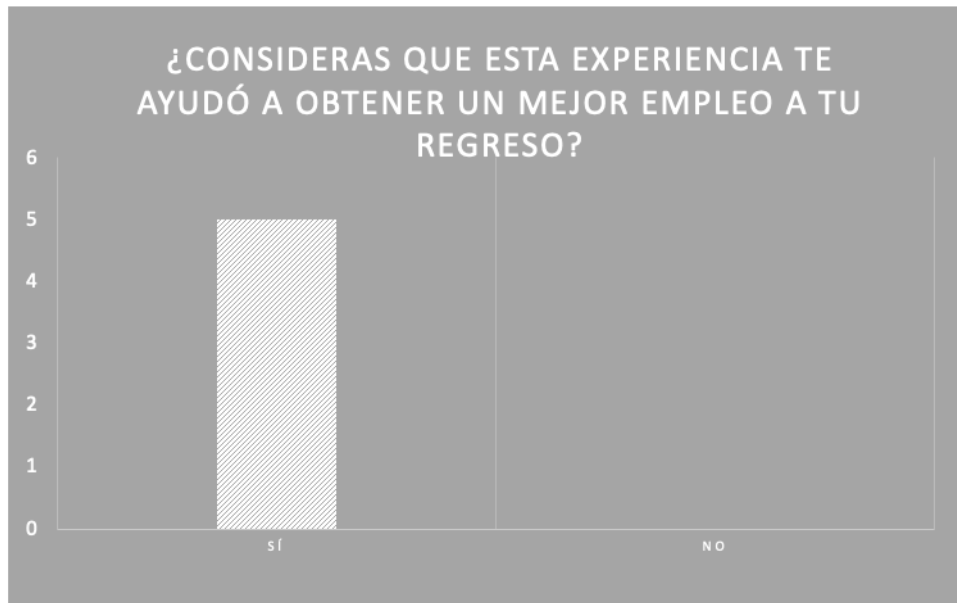
Gráfica 5.

Aplicación de los conocimientos adquiridos.



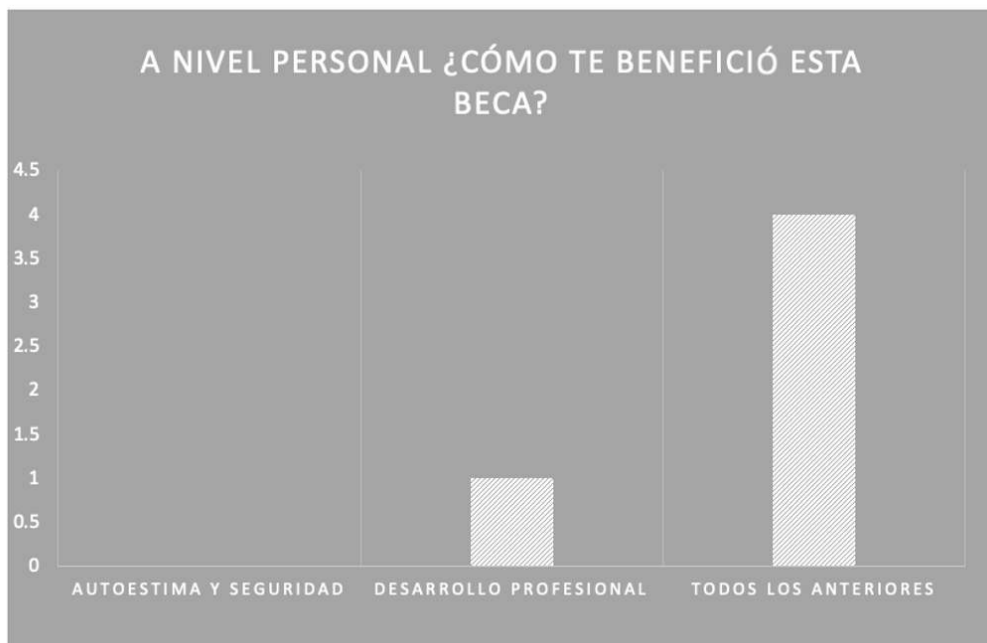
Gráfica 6.

Beneficios laborales.



Gráfica 7.

Beneficios personales.



Gráfica 8.

Choque cultural.



Gráfica 9.

Retos culturales.



Tabla 3.

Efectos de la movilidad académica en estudiantes de la Escuela Normal Superior de México.

ASPECTO	EFFECTOS SOBRESALIENTES
Nivel de inglés	<ul style="list-style-type: none"> • Incremento en habilidades de comunicación en el segundo idioma. • Mejora en el nivel del idioma en las cuatro habilidades, con énfasis en la comprensión oral. • Reconocimiento e incorporación de jerga coloquial no identificada antes. • Desarrollo de la fluidez oral.
Trayecto formativo como profesor de inglés	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos de herramientas tecnológicas a favor de la educación. • Reconocimiento de nuevas formas y estilos de abordar el proceso de enseñanza aprendizaje. • Valoración del propio proceso formativo en la ENSM. • Aplicación de actividades experimentadas durante la estancia ahora con sus alumnos.
Personales	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de resiliencia y resolución de problemas por cuenta propia. • Incremento en la confianza de sus capacidades. • Ampliación de horizontes académicos y profesionales. • Desmitificación de estereotipos. • Aprendizajes sobre la diversidad cultural, racial y lingüística (ej. ebonics) de los E.E.U.U. • Construcción de una sensibilidad a los cambios globales. • Desarrollo de habilidades de comunicación interpersonal, respeto y tolerancia. • Generación de amistades estrechas • Beneficios laborales a su retorno a México.
Académicos	<ul style="list-style-type: none"> • Vinculación entre instituciones educativas y docentes mexicanos de diferentes lugares. • Reconocimiento de oportunidades académicas y profesionales en México y el extranjero. • Motivación por alcanzar una especialización, posgrado o aprender un tercer idioma. • Trasmisión de conocimientos sobre experiencias similares (becas) a colegas y estudiantes.

Nota: Elaboración propia con base en el análisis de la información brindada por los informantes claves.

4.4 Análisis de los resultados

La tabla 2 nos muestra los temas recurrentes que salieron a la luz durante las entrevistas con los informantes claves, estos temas se subcategorizaron para su análisis en diferentes categorías. El primer tema, como se observa en la tabla 2, es en relación al nivel de inglés y las habilidades de comunicación desarrolladas durante la estancia en el extranjero. En un segundo momento, a través de un cuestionario estructurado, se le envió una serie de preguntas focalizadas, las cuales alimentaron las gráficas. Es así que, en la gráfica 1, al cuestionar directamente al participante si notó una mejora en su nivel de inglés, todos contestaron afirmativamente. La gráfica 2 muestra que los jóvenes normalistas consideran que vieron una mejora en las cuatro habilidades de la lengua extranjera (habla, escucha, escritura y lectura), pero con un énfasis en la comprensión oral del inglés. Siguiendo con el tema del nivel de inglés, y una vez confirmado por los participantes el efecto de mejoría en el idioma, la gráfica 3 muestra las causas que le atribuyen a la mejora en la lengua extranjera; dos aspectos se posicionan en el primer lugar: la interacción con los nativos hablantes del inglés y las clases sobre el idioma y la metodología de la enseñanza del inglés que tomaron de lunes a viernes, de entre cuatro a seis horas por día.

En el tema de formación docente, los participantes mencionaron que la mayor contribución de la movilidad académica fue a su crecimiento personal (desarrollo de resiliencia) y profesional (ver gráfica 4). Además, indicaron que los conocimientos adquiridos en esta experiencia, en su actual labor como docentes de inglés frente a grupo, son implementados frecuentemente (ver gráfica 5). Siguiendo con esta línea de pensamiento, los jóvenes normalistas consideran que participar en la movilidad académica influyó en obtener un mejor empleo a su regreso a México como lo muestra la gráfica 6.

En el tema de rasgos de personalidad, los participantes con rasgos de personalidad extrovertida, fueron los que se aventuraron más a participar en interacciones sociales con los nativos hablantes y generaron una mayor interacción con estos. Además, en sus historias de vida, quedó expuesto que se arriesgaron a realizar actividades fuera de su zona de confort y con estas acciones demostraron una mayor resiliencia al cambio. Una constante mencionada por los informantes clave fue que aumentó su seguridad y confianza en sí mismos (autoestima).

Sobre el choque cultural, los sentimientos más experimentados durante la estancia en el extranjero fueron de emoción y curiosidad (ver grafica 8) y lo más difícil de sobrellevar fue la vida del día al día; es decir, resolver problemas comunes en contextos diferentes o por primera vez de forma totalmente independiente.

Finalmente, la tabla 3 muestra los efectos de la movilidad académica en estudiantes de la Escuela Normal Superior de México, categorizado en: 1) nivel de inglés, 2) trayecto formativo como profesor de inglés, 3) aspectos personales y 4) aspectos académicos, con base en los objetivos planteados desde un principio, y como resultado de las entrevistas semiestructuradas y cuestionario focalizado.

5. DISCUSIÓN

Nivel de inglés

El incremento en el nivel de inglés, gracias a la estancia en el extranjero, fue una constante expresada por los informantes clave, incluso algunos lo comprobaron a través de la realización de exámenes estandarizados como el TOEFL (Test of English as a Foreign Language) antes y después de la experiencia, y otros a través de ejercicios meta cognitivos.

...antes de irme, escribí unas expectativas y compromisos, y me grabé mientras lo leía. Al regresar, tomé el mismo documento, lo volví a leer y me volví a grabar; a la hora de compararlos, me di cuenta que mi fluidez había cambiado, mi pronunciación era un poco más específica en ciertos sonidos y, a la medida de lo inmediato, me di cuenta que mi vocabulario mejoró. Mejoré en muchísimas frases que escuché y que jamás había escuchado aquí, que jamás había visto en algún libro de inglés...

Conversación personal con Allan

De acuerdo con los informantes, el estar inversos en el idioma, pero también esforzándose por sólo usar el inglés como medio de comunicación incluso con sus compañeros de México, desarrolló en ellos un entrenamiento auditivo; es decir, comprendieron más y mejor el lenguaje hablado por parte de los nativos hablantes. Así mismo, ganaron confianza al comprobar que la sintaxis empleada y el vocabulario aplicado funcionaban, eran entendidos y la comunicación era exitosa. Lo anterior se vio reflejado en su discurso oral ya que, con base en la información proporcionada, los jóvenes hablaban más, incorporaban expresiones y frases que escuchaban para intentar imitar y acercarse al discurso del nativo hablante.

Partiendo de la hipótesis socioconstructivista donde el contexto social juega un rol fundamental en el desarrollo de la cognición y la construcción del lenguaje es el resultado de las interacciones sociales (Vygotsky, L.S., 1978), los jóvenes normalistas desarrollaron habilidades

de comunicación en el segundo idioma gracias a la inmersión total que tuvieron en el extranjero, al estar en contacto con el idioma a cualquier hora. Sobresalieron aquellos participantes que fomentaron la interacción con el nativo hablante en situaciones independientes de las académicas, como deportivas y lúdicas. Estos jóvenes, para poder adaptarse al medio, observaron y modelaron comportamientos, actitudes y reacciones emocionales tal y como lo teorizó Bandura (1977); debemos especificar que este proceso también se lleva a cabo a nivel lingüístico, ya que los participantes incorporaron vocabulario a través de este proceso de observación y modelaje.

... en cada tienda que entré, todo mundo me decía “have a good one” (que tengas un buen día) y eso jamás lo encontré en un libro; hasta la fecha, sigo buscando un libro que tenga esa frase, que enseñe esa frase y, cuando llegué, yo se la enseñé a mis alumnos, no se las quito ya de encima...

Conversación personal con Allan

Luego entonces, también se podría inferir que los normalistas pasaron de aprender el idioma (entendido como un proceso consciente) a adquirirlo (proceso inconsciente). Es decir, el nuevo aprendizaje se construyó de una manera más intuitiva, asociativa e imitativa, a través de la imitación de un modelo lingüístico y la memorización de ciertas frases; en cuanto al léxico, parece ser que fue adquirido mediante asociaciones y la gramática fue inducida gracias a la observación de los ejemplos. Todo lo anterior, premisas del método directo (Brown, 2007).

Cabe recordar que estos jóvenes ya contaban con un nivel por lo menos básico-intermedio (B1- MCER) del idioma y, curiosamente, consideraban que su nivel era “muy bueno” y que estarían “listos” para ingresar al servicio profesional docente. Al contrastarlo con la realidad experimentada, se dieron cuenta que tenían mucho que aprender todavía, ya que debían usar estructuras gramaticales y vocabulario al que no estaban acostumbrados o que desconocían;

y, en especial, les faltaba entender al nativo hablante a un ritmo y velocidad común, aunado a la jerga regional y acentos de estos.

El hecho de que los jóvenes contaran con conocimientos previos que les permitían comunicarse, decreció el filtro afectivo (Krashen, 1987) y, por consiguiente, la ansiedad que con base en estudios de Sánchez (2013) puede provocar nerviosismo, tartamudeo y rigidez al intentar comunicarse. Los jóvenes tuvieron que superar situaciones desconcertantes, asumir riesgos y enfrentar el temor a equivocarse para ubicarse en situaciones que detonaran oportunidades de aprendizaje.

...explorando la universidad durante la primera semana, vi a unos chavos que estaban jugando voleibol, ¡a mí me encanta! Así que, sin pena y nada les dije: “a mí me gustaría jugar”; una de las chicas dijo: “claro”, y pues el resto fue historia. Fui a jugar cada tarde con ellos y me hice amiga de unas de ellas...

Conversación personal con Lilian

Podemos entonces inferir tres líneas de pensamiento. La primera es que, al pasar la mayor parte del tiempo conversando en el idioma, estamos repitiendo las mismas estructuras una y otra vez, incorporamos léxico y reconocemos más y mejor el lenguaje hablado. Esto con el tiempo tiende a internalizarse en nuestra mente y, por lo consiguiente, se crea un nuevo conocimiento, desarrollando habilidades y capacidad en la lengua extranjera. La segunda es la interacción social, cuando interactuamos con una persona nativa (o alguien con mayor habilidad en el idioma) se produce una “adquisición incidental”, un proceso subconsciente de aprendizaje con base en la hipótesis de Long (1980) que *supone que la conversación no sólo es un medio de práctica sino también el medio por el cual se lleva a cabo el aprendizaje*. Esta hipótesis plantea que, cuando un aprendiz está intentando negociar una conversación en la lengua meta, se da cuenta de las faltas que hay en sus habilidades. Éstas pueden incluir la pronunciación, sintaxis, gramática y

vocabulario, entre otras, contrayendo una forma natural de aprender el idioma. La tercera y última son las variables emocionales como la motivación, ansiedad y autoestima, nombradas por Krashen (1987) filtro afectivo. Éstas se dan en dos sentidos: por un lado, al colocarse en situaciones que promuevan la interacción con el idioma y, por otro, al reaccionar de manera proactiva hacia el error. Cuando cometemos un error y el interlocutor nos corrige, somos más propensos a recordar ese error y a no repetirlo. Al entablar conversaciones, ponemos más atención, generando, con base en los estudios de Ausubel (1960), un aprendizaje significativo al ajustar, reconstruir y contrastar la información previa.

Entendimiento de la cultura americana

“La cultura... en su sentido etnográfico, es ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad” (Tylor 1871, en Harris, 2011)

El lenguaje está vinculado a la cultura y no basta con saber usar la fonética o gramática. Conocer los elementos de la cultura en que se relacionan las palabras es fundamental para aprender una nueva lengua y evitar cualquier tipo de conflicto o malentendido durante una conversación. Para el futuro docente de inglés, es primordial que conozca la cultura del idioma que pretende enseñar y, aunque los Estados Unidos no son el único país ni el que tiene el mayor número de hablantes, sí es la cultura dominante; nuestro país comparte con ellos una de las fronteras más grandes en el mundo y fuimos el principal socio comercial en 2019 con un intercambio de 614.500 millones de dólares (El País, 2020). Luego entonces, el entendimiento binacional tendría que ser una prioridad y una forma de lograrlo es a través de la diplomacia ciudadana, que se refiere a procesos con actores no oficiales y se fundamenta en involucrar

líderes de opinión, ciudadanos y/o académicos para cambiar percepciones y estereotipos que ayuden a un mejor entendimiento entre las naciones (U.S Department of State, 2020).

*... todo mundo me decía que los americanos eran muy groseros, racistas y demás...
Afortunadamente jamás tuve un episodio desagradable; al contrario, siempre me sentí muy bien recibido....no todo lo que se dice es cierto...*

Conversación personal con Allan

Los informantes clave para este estudio expresaron que su conocimiento sobre la cultura estadounidense se basaba principalmente en el contenido de entretenimiento generado por este país (películas, series, cantantes, bandas musicales, etc.). Y, al ser enviados a Estados “poco celebres” como Arizona y Nuevo México, se agregó un componente más al choque cultural que sufrieron.

Los choques culturales (discordancia entre lo nuevo versus lo antiguo) más experimentados por los becados giraron en relación a la organización y puntualidad con la que la cultura estadounidense se maneja; por ejemplo, desde su llegada la universidad ya tenían todo listo para ellos (reflejo de logística y planificación), así como la puntualidad en que iniciaban las clases y el rígido horario del transporte público. Este último, razón por la cual en varias ocasiones los jóvenes perdieron los autobuses, clases e incluso vuelos.

Además, hubo choques culturales en relación a las costumbres y prácticas sociales características de cada país, como el seguimiento de las reglas sociales y el hecho de que se les otorga a las personas un voto de confianza de que quieren y harán “*lo correcto*”. Por ejemplo, el cruce de las calles donde los jóvenes, acostumbrados a los hábitos de la Ciudad de México, las cruzaban sin ir a la esquina, donde el conductor se detiene para permitirles el paso.

Por otro lado, las mujeres notaron que podían vestir como quisieran y, además, se sentían seguras de hacerlo; mencionan que existía “*un respeto*” a la libertad por portar una vestimenta ajustada, corta, escotada, etc.

...por la manera de vestir aquí (en la Ciudad de México) sí te juzgan mucho por eso; siendo mujer no está tan padre que salgas vestida como tú quieres porque te están juzgando y allá no, jamás tuve algún percance de ningún tipo, ese tipo de cosas sí me llamaron la atención, aquí sí se fijan mucho y allá no...

Comunicación personal con Marymar

Vale la pena recordar, sobre este aspecto, que la estancia se realiza en verano cuando, en algunos lugares donde los chicos fueron enviados, la temperatura promedio en esta época del año es de 36° centígrados. Ése fue otro aspecto que les causó sorpresa y confusión a los mexicanos, acostumbrados al clima agradable y poco extremo de la CDMX.

Igualmente, llamó su atención el diseño de las ciudades estadounidenses, menos centralistas y más dispersas. Fue una sorpresa para los jóvenes normalistas que las universidades se encontraban en afuera de las ciudades y en amplios territorios con diversas áreas verdes y de recreación. Por último, un aspecto sobresaliente fue el choque cultural con otras subculturas dentro de los E.E.U.U al ser un país racialmente diverso, donde los jóvenes convivieron con otras personas con costumbres y prácticas sociales mucho más conservadoras en relación con la cultura occidental, como fue el caso de estudiantes internacionales árabes.

...en una cena que organizó una maestra para darnos la bienvenida, que los mexicanos entendimos como “fiesta” ...una de las chicas mexicanas puso música de reguetón y se puso a bailar con un chico de origen árabe, éste reaccionó de una forma agresiva, la empujó y se fue. Al día siguiente, al platicar lo que pasó, él se disculpó y le pidió que lo entendiera. Él le dijo: yo no te conozco, qué falta de respeto tan grande para ti misma. Yo lo ví como un malentendido y es por no saber acerca de otras culturas, cómo todos somos diferentes.

Conversación personal con Allan

A la luz de los estudios de Zeller y Mosier (1993) sobre su teoría de la Curva W, la cual supone que hay cinco etapas típicas cuando el individuo se enfrenta a un nueva cultura: luna de miel, choque cultural, inicio de ajuste, aislamiento mental, aceptación e integración. Los jóvenes normalistas solo se enfrentan a las dos primeras.

...recuerdo el día antes (al viaje) mientras paseaba a mi perro, volteé al cielo y dije es increíble cómo mañana voy a estar viendo el cielo en otro país, no tenía palabras para describirlo; tenía miedo porque iba a ser mi primera vez en un aeropuerto solo, iba a viajar a otro país, simplemente no tenía palabras...allá ya son las grandes ligas, allá es otra cosa...

Conversación personal con Allan

La luna de miel, que empieza antes de la interacción de la persona con la cultura, tiene que ver con las aspiraciones que se tienen de este nuevo ambiente, la sensación de acogida es percibida y existe una idealización del entorno que tiene como elemento subyacente un sentimiento positivo frente a lo que está empezando a ocurrir (Zeller y Mosier, 1993).

Le sigue el choque cultural, hay continuos ajustes en la vida, conocer cosas nuevas es divertido pero, a la vez, es agotador. Hay disonancia en lo nuevo versus lo antiguo, lo que en ocasiones provoca frustración, añoranza del hogar, ansiedad, lidiar con conflictos, establecer la identidad, hacerse responsable de las acciones, tratar con la aceptación interna y externa. Este

dominio se caracteriza por una increíble potencialidad de un cambio positivo, pero es un período de mayor intensidad personal de conflicto y ansiedad (Zeller y Mosier, 1993).

...llegó un punto, creo que era la semana cinco, que estaba triste porque no veía a mi hijo, porque no veía a mi mamá y a mis amigos, fue como más personal. Como estaba triste, no pude disfrutar tres o cuatro días allá. Sí estuve con el “bajón” y no salí de mi cuarto porque estaba triste por ese aspecto...

Conversación personal con Maymar

Formación en la Escuela Normal

La movilidad académica internacional contribuyó a la formación docente, como se muestra a continuación, basándonos en los estudios de Cano (2007) sobre las cinco competencias necesarias de un docente en nuestra era:

- 1) *Competencia académica (dominio de los contenidos de su área)*. Los informantes clave para este estudio mencionaron que se sentían preparados en el área académica para tomar las clases en los E.E.U.U., confiados en los conocimientos adquiridos en la ENSM. Sin embargo, ver cómo funciona otro sistema educativo (quizás sí, con más recursos y tecnología), les ayudó a abrir sus horizontes y pensar en cómo mejorar el propio.
- 2) *Competencia didáctica (manejo de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje)*. A pesar de haber estudiado diferentes técnicas y actividades para la enseñanza del inglés, los participantes de la movilidad académica mencionaron que ahora aplican muchas de las actividades que ellos experimentaron como alumnos durante su estancia en el extranjero. Mencionaron también que habían olvidado lo estresante que puede ser tomar una clase de lenguas extranjeras y que les ayudó a ser más empáticos con sus alumnos de secundaria.

3) *Adquisición de conocimientos sobre la disciplina y su didáctica.* Como reza un dicho popular: “nadie puede dar lo que no tiene”. Como hemos mencionado, el nivel de inglés del egresado de la Escuela Normal no es el óptimo, esto responde a factores múltiples como no exigir cierto nivel al egresar y las acciones de fortalecimiento no son continuas y, por lo tanto, poco efectivas. Por el hecho de que todos los participantes hayan mencionado que después de participar en la movilidad académica notaron un incremento en el nivel del idioma, podemos decir que entonces sí contribuyó a esta competencia. Por otro lado, en la cuestión de la didáctica de la enseñanza del inglés (una de las fortalezas de la Escuela Normal Superior de México), el futuro docente pudo ver la implementación de otras estrategias didácticas, adaptarlas a su contexto y, quizás, generar innovación en su área laboral.

El tema más recurrente que se da en la capacitación en las universidades norteamericanas es el tecnológico. La habilidad que los jóvenes mencionan fue la más significativa para ellos. Habilidad pendiente por desarrollar en el trayecto formativo en la Escuela Normal.

4) *Competencia cultural (conocimiento de la materia y la cultura, en general).* Este es un aspecto que sin duda se vio fortalecido con la estancia en la Unión Americana ya que, como lo mencionaron los estudiantes normalistas, “*por más que estudies, tienes que vivirlo para comprender la cultura verdaderamente*”. Muchos hemos escuchado que los Estados Unidos “no tienen cultura”; sin embargo, sabemos que la cultura encarna una visión del mundo como respuesta a la realidad que vive el grupo social. No existe, por lo tanto, ningún grupo social carente de cultura o "inculto". Lo que sí existe son diferentes culturas y, dentro de estas, diferentes grupos culturales, aun con respecto a la cultura dominante. Y los

jóvenes pudieron experimentarla, aprender de ella y contribuir a la desmitificación de estereotipos.

- 5) *Competencia pedagógica (habilidades didácticas: dinamizar grupos, etc.)*. Al estar los Estados Unidos de América entre los principales generadores de investigación educativa (UNESCO, 2015) y siendo las Universidades las cunas de esta investigación, cuentan con conocimientos pedagógicos sobre la enseñanza de idiomas de manera privilegiada, textos e investigaciones que aún en esta época globalizada tardan en llegar y ser incorporados por los especialistas mexicanos. Los jóvenes normalistas tuvieron la oportunidad de enriquecer sus capacidades pedagógicas gracias a las clases que tomaron, no sólo por los contenidos sino también al haber experimentado las estrategias de aprendizaje empleadas.

Los jóvenes normalistas mencionan que, durante su trayecto formativo en el Escuela Normal, les limitan la posibilidad de ver la realidad escolar *“fuera de la caja”*. Los formadores de docentes se basan en sus experiencias negativas y, de manera consiente e inconsciente, les transmiten sus miedos. El poder ver cómo funciona otro sistema educativo (quizás con más recursos y tecnología) les ayuda a abrir sus horizontes. El futuro docente pudo ver la implementación de otras estrategias didácticas, adaptarlas a su contexto y, por qué no, generar innovación en su área laboral.

...me ayudó mucho saber que, como maestro, puedo ir más allá. Creo que, al menos en la formación que yo recibí, me enseñaron muchísimo a siempre poner “peros”: no se va a poder porque no hay tecnología en tu salón, no se va a poder por esto o aquello, no se va a poder por que el alumno va a hacer esto. Me ayudó ir allá a ver que todo, si tú le echas ganas, va a salir...

Conversación personal con Allan

Además, estos jóvenes profesores se convierten en modelos de superación social entre sus alumnos, recordemos que la gran mayoría se integra a las escuelas secundarias públicas, cuyo contexto socioeconómico dicta que viajar o estudiar en el extranjero es sólo para la gente más favorecida económicamente. En propias palabras de los entrevistados: *“con esta beca me di cuenta que es posible tener acceso a este tipo de oportunidades”*.

Este mensaje es transmitido a sus estudiantes, quienes conocerán de primera mano a alguien que estudió en los Estados Unidos. Además, los normalistas mencionaron que promueven y difunden entre sus alumnos las diferentes oportunidades de becas que existen para ellos, como el *Programa de Jóvenes en Acción* auspiciada por la Embajada de los Estados Unidos en nuestro país y que está dirigida a personas de la edad de sus estudiantes para presentar un proyecto de innovación de bienestar social en inglés a jóvenes de su edad en los E.E.U.U.

...tanto nos encantó lo que vivimos ahí, que queríamos que todo el mundo lo viviera...

Conversación personal con Marymar

Es por eso que la Comisión México – Estados Unidos para el intercambio cultural y educativo (COMEXUS) apuesta por profesores recién egresados para otorgar las becas de *Verano de Profesionalización Docente*.

...sabemos que invertir en el profesor creará un efecto multiplicador, ya que son inversiones certeras especialmente los docentes en servicio, estos llevarán el mensaje a sus compañeros y todos sus alumnos de las oportunidades que existen y, con suerte en un futuro, se arriesgarán a solicitar alguna otra beca....

Conversación personal con la Dra. Renée de González de la Palma, Coordinadora de

Programas de la COMEXUS

Resiliencia y madurez emocional

La movilidad académica desarrolló en los participantes resiliencia, entendida como *“el proceso de afrontamiento con eventos vitales desagradables, estresantes o desafiantes de un modo que proporciona al individuo protección adicional y habilidades de afrontamiento que las que tenía previa a la ruptura que resultó desde el evento (Neiger, Jensen y Kumpfer, 1990), así quedo constatado en las historias de vida de los participantes.*

Para la gran mayoría, ésta fue la primera vez que debían conhabitar con alguien no familiar, lo cual presenta un reto para cualquier individuo, en especial bajo el contexto mexicano. Los estudiantes normalistas, durante estas estancias, fueron alojados con uno o más acompañantes en un cuarto de hotel, una casa de la universidad o dormitorio. Algunos tuvieron la suerte de conocer al o los compañeros de habitación previamente; para otros, eran totalmente extraños.

Los participantes mencionaron que, gracias a esta experiencia, desarrollaron habilidades de comunicación interpersonal, respeto, tolerancia, entre otras. Ésta fue, para muchos, la primera vez que salen del hogar de los padres y, de cierta manera, se enfrentaron al mundo de manera independiente.

Pero, además, la solución constante de problemas de forma independiente en un contexto completamente nuevo empoderó al futuro profesor, ya que durante este proceso social, emocional y cognitivo que el participante experimenta en la movilidad académica, desarrolla la confianza y la seguridad en sus capacidades, en su potencial y en la importancia de sus acciones y decisiones.

“... el cambio era notable, de cuando se iban y regresaban, a su regreso se dirigían con más confianza, con más seguridad. Si algo tiene esta beca es que empodera a los participantes...”

Conversacion personal con Mariana Ramírez, coordinadora del programa de verano de profesionalización para docentes de la COMEXUS.

Los jóvenes normalistas ganaron, sin duda, confianza en ellos mismos. Si estos fueron capaces de superar los retos diarios en un país extranjero y en otro idioma, ¿de qué no serán capaces? En su propio contexto, ése fue el mensaje recibido por estos jóvenes.

Una nueva visión de la realidad

La estancia realizada por los futuros docentes de inglés tuvo la ventaja inmediata de darles una visión más amplia de su horizonte profesional. Los participantes desarrollaron una mejor comprensión de las diferentes realidades.

Así, pudieron desmitificar algunos estereotipos de la cultura estadounidense, la mayoría de los jóvenes tenían la idea de que la gente sería poco amable, fría e incluso racista con ellos.

La interacción con los estadounidenses de primera mano generó un mejor entendimiento y facilitó que los jóvenes normalistas crearan redes estudiantiles y amistades con iguales en los E.E.U.U, creándose así una diplomacia ciudadana y generando una mayor sensibilidad a los cambios globales. Estos aprendizajes generados por los normalistas cobran un sentido en las palabras de William Fulbright, uno de los más sobresalientes impulsores de la diplomacia ciudadana.

...la esencia del intercambio educativo es la adquisición de empatía: la capacidad de ver el mundo como lo ven los demás y permitir la posibilidad de que otros vean algo que no hemos podido ver, o que lo vean con mayor precisión. El simple propósito del programa de intercambio

... es erosionar la desconfianza culturalmente arraigada que pone a las naciones unas contra otras. El programa de intercambio no es una panacea sino una vía de esperanza ...

William Fulbright para The New Yorker, Mayo 10 de 1958

La ganancia del capital cultural

Aunque en los últimos años el turismo en masas se ha popularizado y ha dejado atrás al viajero del siglo XIX, aquel explorador de nuevas tierras; para muchas personas como los normalistas mexicanos, ésta no es una realidad. Bajo el contexto socioeconómico en el que viven, no podrían costear un viaje al extranjero con fines turísticos o académicos por sus propios medios, así que la beca de movilidad representó, para muchos de ellos, una oportunidad única. Si nos basamos en los estudios de Amícar (2008) que menciona que viajar al extranjero es un factor para aumentar el capital cultural de las personas, esta movilidad académica representa una gran oportunidad para estos jóvenes.

Según estudios de Jiménez (2017), el capital cultural influye en la obtención de un empleo con mejor remuneración o de mayor responsabilidad. Lo anterior fue rectificado por los participantes quienes, a su regreso de la experiencia, reconocieron haber alcanzado una mejor situación laboral gracias a esta experiencia.

... yo creo que sí tiene que ver la movilidad que tuve, como que fue algo extra, por eso el director me propuso para más horas. Cuando se refirió a mí para hacer la propuesta con la Dirección General dijo: “la maestra ha salido, tiene conocimientos” y fue él me propuso más horas...

Conversación personal con Nathaly

6. CONCLUSIONES

La problemática educativa que generó este estudio se detectó gracias al trabajo cercano con los docentes de inglés de la Ciudad de México durante un período de más de 15 años, desde las visitas que realizaba en mi propio trayecto formativo en la Escuela Normal Superior de México (ENSM) a las escuelas secundarias, mi propia experiencia como docente en escuelas públicas, hasta ejercer funciones de supervisión y apoyo a docentes de inglés en servicio. La inquietud y la detección de la problemática se agudizó con la puesta en marcha del Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica en 2011, programa que dictó la enseñanza del inglés desde preescolar hasta secundaria y donde, literalmente, de un momento a otro se requirieron miles de cientos de profesores, orillando a las autoridades educativas a echar mano de todas las posibilidades para cubrir la demanda.

El problema de investigación detectado fue que el docente de inglés carece de entendimiento profundo de la cultura del idioma que enseña. En muchos casos el docente no tiene suficientemente desarrolladas las habilidades de expresión oral, comprensión auditiva y del uso del discurso dentro de la cultura del idioma que enseña. Y en algunos casos graves, el docente no cuenta con un nivel mínimo de éste.

La decisión de realizar este estudio con alumnos de la ENSM es debido a que es la institución por tradición formadora de maestros en la Ciudad de México, así como por mi cercana conexión y entendimiento de la misma. Además, como quedó constatado en esta investigación, la formación en las áreas pedagógicas y didácticas de la enseñanza del inglés son sobresalientes, en comparación con las ofertas educativas similares disponibles. Mi propia historia de vida con las movilidades académicas internacionales y la coyuntura política entre los años 2014 a 2017, con la puesta en marcha del programa binacional entre México y Estados

Unidos “La Fuerza de 100,000 en las Américas” (100,000 Strong in the Americas), proporcionó una posible solución a la problemática educativa identificada.

Es así que esta investigación se ocupó por develar los efectos de la movilidad académica internacional en la formación inicial de profesores de inglés, fue del interés detectar las áreas académicas y personales que se vieron fortalecidas y así mismo identificar la contribución de dicha experiencia en el trayecto formativo en la Escuela Normal. Es así que esta investigación se centro en el caso de los estudiantes de la Licenciatura en Educación con especialidad en Lengua Extranjera: inglés, turno matutino, de la Escuela Normal Superior de México entre los años de 2014 a 2016.

Se recurrió a la técnica de investigación cualitativa: historias de vida, dentro del método biográfico, ya que se requería para este estudio, el análisis y la transcripción de los relatos de vida de los participantes en la beca de movilidad académica internacional. Se implementó así la entrevista semiestructurada, para obtener un reporte verbal de primera mano del participante. Los informantes clave fueron los que en aquel entonces eran todavía alumnos normalistas del turno matutino (un varón y cuatro mujeres) que participaron en la beca de movilidad académica “*Verano de Profesionalización Docente*” y cuatro de los cinco también en la beca *Proyecta 100 mil*. Estos jóvenes cursaban la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Lengua Extranjera: inglés. Todos ellos se encuentran hoy en día laborando como profesores de inglés ya sea en el sector público o privado, y fueron entrevistados vía remota.

Como quedó impregnado desde la detección de la problemática, la hipótesis dictaba que la movilidad académica beneficiaría a los jóvenes normalistas a desarrollar habilidades en la lengua extranjera y, además, a tener un conocimiento más profundo de la cultura. Lo anterior se corroboró y hubo descubrimientos sobresalientes sobre el proceso de *aculturación* (por llamarle

de algún modo) que viven los normalistas en el extranjero. Por ese motivo, se exploraron ampliamente esos dos temas. Sin embargo, el hallazgo significativo fue que la mayor contribución de la experiencia en el extranjero fue en el área personal del futuro docente de inglés en relación al desarrollo de resiliencia, autonomía, autoestima, madurez emocional, empoderamiento e, incluso, en beneficios laborales a su regreso.

De inicio, sin lugar a duda, la movilidad académica internacional aporta al desarrollo de la competencia lingüística en la lengua extranjera: inglés. El total de los informantes clave reconocieron haber notado una mejora en su nivel del idioma. Algunos incluso lo corroboraron con los resultados de exámenes estandarizados antes y después de la experiencia y otros a través de ejercicios metacognitivos (ej. escritos y audios generados antes de la experiencia y revisándolos a su regreso). Las habilidades más desarrolladas en la segunda lengua fueron la comprensión y la expresión oral, atribuido a la interacción constante y disciplinada con el idioma, se revalidó que la interacción social, base del aprendizaje social y del socioconstructivismo juega un rol fundamental en el desarrollo de la cognición (Vygotsky, L.S., 1978).

La inmersión total del normalista incrementó la exposición a la lengua extranjera proporcionándole una adquisición incidental del idioma, donde la conversión no sólo fungió como un instrumento de práctica sino también el medio por el cual aprendieron y mejoraron su inglés. Aquellos que buscaron las interacciones casuales con los nativos hablantes mostraron un mayor avance en el idioma que aquellos que sólo se limitaron a las clases y a la interacción con sus compañeros connacionales. Al pasar tiempo conversando en el idioma, estamos repitiendo las mismas estructuras una y otra vez, incorporamos nuevas palabras y reconocemos más y mejor el lenguaje hablado (Long, 1980). Lo anterior a pesar de que los jóvenes creían contar un nivel

considerado por ellos como “bueno”, al enfrentarse por primera vez inversos en el idioma, notaron que había todavía mucho que aprender y habilidades por desarrollar. Cabe mencionar aquí que las becas de movilidad académica les exigía como requisito contar con un nivel básico-intermedio del idioma. Lo cual al tener conocimientos previos y sólidos del idioma extranjero, ayudó a reducir la ansiedad y por lo tanto, a acceder a nuevos saberes.

En relación al entendimiento de la cultura estadounidense, los informantes clave mencionaron que, a pesar de haber estudiado la cultura en clases durante la carrera y en sus propias clases de inglés, prevalecía la percepción *hollywoodense* de este país, lo cual los tomó por sorpresa al haber sido enviados a estados como Arizona y Nuevo México, que son poco célebres y poco representados por los medios de comunicación masivos. El contraste entre lo idealizado y esperado por ellos creó un choque cultural mayor a la realidad enfrentada.

Esta investigación contribuyó a delimitar que en estancias cortas en el lugar extranjero, los individuos tan solo experimentan la etapa de luna de miel y de choque cultural, las dos primeras de la curva W, teoría creada por Zeller & Mosier en 1993. Los jóvenes normalistas reportan haber experimentado al principio de la estancia la idealización, emoción, aventura y expectación por lo nuevo. Pero también, se enfrentaron a la frustración, añoranza, melancolía, y a la ansiedad por lo desconocido.

Cada uno de los informantes mencionó haber tenido un evento desagradable relacionado con el tema del choque cultural, desde pelearse con un vagabundo porque la limosa no era la que éste esperaba, perder la conexión del vuelo, pasando por conflictos con una subcultura racial conservadora (como la árabe), hasta conseguir medicamentos restringidos en el mercado negro.

Gracias a todas esas historias de color que vivieron los jóvenes, la movilidad académica contribuyó a tener un mayor conocimiento de la cultura del idioma que enseñan; los rasgos

sociales de los que más aprendieron fueron en relación al orden, la organización y la integridad. Los jóvenes se sorprendieron del “voto de confianza” otorgado, de que las personas hacen lo correcto y siguen la ley establecida (ej. cruzar la calle en la esquina, poder pasar con mochilas a supermercados o establecimientos sin asumir que las personas se robarán algo, poca existencia de bardas, rejas o estructuras metálicas para proteger las propiedades, entre otras). Otro aspectos de los cuales pudieron aprender es de la diversidad cultural, sexual, racial y territorial de los Estados Unidos de América, incluso pudieron desmitificar algunos estereotipos como que “la mayoría de los americanos son racistas, poco cálidos y afectivos”. Recordemos que en los años cuando estos jóvenes realizaron su movilidad académica se vivía un clima político complicado en la Unión Americana por las declaraciones racistas sobre los mexicanos por el entonces candidato y luego presidente americano Donald Trump.

Ahora bien, hablando de los factores académicos referentes al trayecto formativo de los docentes de inglés, el estudio consideró las cinco competencias necesarias del docente, propuestas por Cano (2007) con el fin de tener una referencia para un perfil idóneo del profesor. A continuación, se enumeran y se menciona brevemente cómo contribuyó la movilidad al beneficio de estas competencias: 1) competencia académica (dominio de los contenidos de su área), esta experiencia les permitió aprender de otro sistema educativo al observar y ver en práctica otros modelos del proceso de enseñanza aprendizaje, abrió sus horizontes y plantó la semilla de la innovación para germinarla en sus centros de trabajo a su regreso a México. Además, que ambas becas de movilidad ofertaron cursos sobre metodología de la enseñanza del inglés y clases del propio idioma.

2) Competencia didáctica (manejo de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje) este aspecto fue el más significativo para los jóvenes normalistas, ya que dijeron

que a raíz de experimentar nuevas estrategias de enseñanza fueron capaces de interiorizarlas y ahora aplicarlas con sus alumnos, gracias a que pudieron conocer de primera mano sus beneficios, es decir aplicadas en ellos mismos.

3) Adquisición de conocimientos sobre la disciplina y su didáctica. En este rubro, la movilidad contribuyó sin duda a mejorar su nivel de inglés, que en el caso del profesor de la lengua anglosajona es su contenido, y en cuestión del cómo poder transmitirlo, el aspecto sobresaliente fue el uso de la tecnología, la cual mencionan los informantes que durante todo su proceso formativo en la ENSM fue una necesidad no atendida. Ellos tenían la inquietud de explorarla y ocuparla en beneficio de su labor docente, lo cual pudieron hacer allá. Para todos ellos, ésta fue la habilidad que más desarrollaron y han puesto en práctica a su regreso.

4) Competencia cultural (conocimiento de la materia y la cultura, en general). Ya que aprender y enseñar un idioma extranjero está íntimamente relacionado con la cultura de ese país o países donde se habla, esta capacidad del profesor tuvo una contribución destacada ya que, en las propias palabras de los participantes, *hay cosas que uno tiene que vivir para entenderlas y después poder explicarlas.*

Y 5) competencia pedagógica (habilidades didácticas: dinamizar grupos, etc.). La contribución en esta área no fue tan relevante, según reportan los normalistas, ya que los contenidos eran los mismos en las clases de universidades estadounidenses a los revisados a través de los cuatro años de formación inicial en la ENSM, aunque con actualizaciones significativas.

En relación a la contribución en el aspecto personal que tiene una experiencia como éstas en el estudiante normalista, se resume en su empoderamiento. Generalizando, el estudiante normalista que participa en este tipo de movilizaciones académicas, es joven, en principios de los veintes años de edad, sin independencia económica de la familia nuclear, que no ha formado una

familia independiente (pareja y/o hijos); un joven que pertenece a una clase social media o baja cuyos padres en su mayoría no cuentan con estudios universitarios (UABC, 2018) y, en el caso particular de la Escuela Normal Superior de México, vive en la enorme mancha urbana de la Ciudad de México y tiene aspiraciones desde que inicia de convertirse en docente, en este caso específico de lengua extranjera: inglés. En el asunto de los informantes clave que fueron la fuente principal de información para este estudio, todos comparten estas características, a excepción de una de ellas que ya se había convertido en madre, aunque cumplía con todas las otras características mencionadas (habitar con los padres, dependencia económica, etc.).

Para todos ellos, era la primera vez que se habían subido a un avión y habían emprendido la aventura de pernoctar en un país extranjero, valerse de alguna manera por sí mismos (aunque con una red de apoyo proporcionada por la beca) y cohabitar con alguien no familiar durante cuatro o seis semanas.

Lo anterior representó una gran lección de vida para los jóvenes mexicanos, que se resume en el desarrollo de resiliencia; afrontando paso a paso y de muchas veces de manera positiva los problemas generados en el día a día. Por supuesto, no todos reaccionaron de la mejor manera, ya que hubo algunos que experimentaron cuadros breves de depresión y deseaban terminar su estancia antes para regresar a México; pero, dadas las circunstancias de logística, lo anterior no era tan fácil y tuvieron que acelerar su proceso de adaptación.

El negociar con el compañero o compañeros de cuarto, los deberes, administración de la vivienda, horarios, limpieza, etc., aunado a la propia administración de sus recursos económicos, responsabilizarse por un itinerario, transporte y compra de víveres, entre otros, generó en los jóvenes el desarrollo de habilidades de comunicación interpersonal, respeto, tolerancia, autonomía y responsabilidad.

Todos estos factores, al final de la experiencia, recaen en un aspecto, la confianza generada en sus capacidades y habilidades: empoderamiento. Lo anterior se vio reflejado en varios aspectos, por ejemplo, el hecho de darse cuenta de que la formación recibida en la ENSM no era tan distinta a las clases en los E.E.U.U. y estaban preparados para integrarse al servicio profesional docente, que pudieron comunicarse en el segundo idioma con nativo hablantes y quizás esa misma confianza desarrollada les hizo ser más fluidos al hablar, al sentirse seguros de que serían entendidos, también el hecho de que pudieron permanecer en un contexto ajeno. Ahora, al regresar a su país, sabían que, si pudieron superar retos en un ambiente ajeno, ahora en su propio contexto todo parecía de cierta manera más fácil.

Ese impulso en su confianza también contribuyó a arriesgarse y conseguir un mejor empleo a su regreso. Sin excepción, los informantes clave a su regreso identifican que gracias a esta experiencia consiguieron un mejor empleo. Los administradores de las escuelas les dieron prioridad por ese “extra” en su capital cultural. En palabras de los propios directores escolares, *“garantizaba que por lo menos que este maestro sí sabía el idioma”*.

En resumidas cuentas, la contribución personal más relevante es el empoderamiento del joven que participa en una beca de movilidad académica internacional y los efectos consecuentes que prevalecen en la toma de decisiones e influyen en su vida personal y profesional. Estos ahora profesores frente a grupo están interesados en volver a participar en una movilidad académica, pero esta vez durante más tiempo. Además, reconocen que esta experiencia de vida los motivó a seguir preparándose; muestra de ello es que más de la mitad los informantes clave se encuentran actualmente realizando un posgrado relacionando con la enseñanza del inglés y/o han estudiado otra lengua extranjera.

Estos ahora profesores de inglés frente a grupo, se convirtieron en motores de cambio para sus comunidades educativas al compartir una visión distinta de hacer las cosas, como ellos lo pudieron ver y experimentar; además, tienen la posibilidad de motivar y apoyar a sus colegas al compartir sus propias experiencias. Y este beneficio se extiende a sus alumnos al contar con un profesor de inglés con habilidades sobresalientes en la expresión oral, comprensión auditiva y del uso del discurso dentro de la cultura del idioma que enseña. Ya que, en clase, el profesor es el principal recurso de interacción que el alumno tiene con el idioma y éste evidentemente debe ser una fuente confiable. La literatura nos menciona que existe una mayor probabilidad de logros académicos en los alumnos al contar con un docente mejor capacitado. Y por último, los estudiantes al escuchar las experiencias de vida exitosas de sus profesores en el extranjero, son una motivación de aspiración para ellos, en especial por el contexto social donde estos profesores egresados de la ENSM se desarrollan profesionalmente.

7. APORTACIÓN AL CONOCIMIENTO GENERAL

Es así que, con los resultados de esta investigación, se puede señalar algunas discrepancias, precisiones y contribuciones al fenómeno que experimenta el estudiante durante una experiencia académica internacional a partir del pensamiento e investigaciones de otros autores.

Inició entonces con tener presente que no existen estudios previos en el caso de estudiantes normalistas mexicanos participando en movilidades académicas internacionales. Y, por lo tanto, las investigaciones existentes hacen referencia a otros contextos nacionales y muchos de ellos extranjeros.

En relación al desarrollo de habilidades del idioma, se ratificó que la interacción social juega un rol fundamental en el desarrollo de la cognición (Vygotsky, L.S., 1978), lo anterior reflejado en los principios del aprendizaje socioconstructivista que dieron origen al método natural de enseñanza-aprendizaje de un idioma (Krashen & Terrell, 1983), y que estos jóvenes pasaron de aprender el inglés a adquirirlo. Pero, se encontró que, para obtener mejores resultados, los participantes de la movilidad académica internacional deben encontrarse en una etapa *pos lingüística* (que es la continuidad del proceso de desarrollo de la lengua), etapas descritas por Brown en 1970. Es decir, se debe contar con conocimientos previos y sólidos del idioma extranjero, de lo contrario el filtro afectivo estudiado por Krashen (1987) se incrementa generando ansiedad y bloqueando el acceso a nuevos saberes, haciendo la experiencia en el extranjero menos provechosa. Quedo claro que el participante que al momento de la experiencia tenía un mejor nivel del idioma, desarrollo más y mejores habilidades en la segunda lengua. El contar con un nivel previo del idioma, le permite al individuo acceder a una adquisición incidental a través de la conversación ya que, según las hipótesis de Long (1980), la

conversación no sólo es un medio de práctica, sino también el medio por el cual se lleva a cabo el aprendizaje.

Con lo anterior y basado en los resultados de este estudio focalizado con los jóvenes normalistas mexicanos, parece indicar que para poder aprovechar más y mejor la experiencia de aprender un idioma en el país donde es hablado, se debe contar con conocimientos previos del idioma donde se pueda establecer una conversación por lo menos básica.

Con respecto al entendimiento de la cultura, se corroboró los principios del aprendizaje social de Bandura (1977). Los jóvenes a pesar de conocer de la cultura estadounidense desde México tuvieron que pasar por un proceso de interacciones recíprocas continuas, partiendo de la observación, modelaje de comportamientos, actitudes y reacciones emocionales entre lo cognitivo, lo conductual y las influencias del ambiente (Bandura, 1977) para en verdad poder contar con un conocimiento más amplio y más profundo de la cultura americana.

Este estudio ayudó a precisar que en una movilidad académica internacional son sólo las dos primeras etapas de la curva W (teoría de Zeller & Mosier de 1993) las que son experimentadas. Es decir, la de luna de miel y la de choque cultural. El motivo se presume por el tiempo (entre 4 y 6 semanas). Los jóvenes pueden vivir esa idealización, aventura y emoción por lo nuevo, pero de igual manera la frustración, la añoranza por lo familiar y la ansiedad por lo desconocido.

Además, gracias a este estudio se puede inferir que, a mayor conocimiento previo de la cultura, el nivel de ansiedad y estrés es menor. Los jóvenes que tenían más información aparte de sólo lo aprendido por los medios de comunicación (Hollywood) y la literatura revisada en la

escuela, pudieron beneficiarse más de la experiencia. Y al verse situados en el contexto extranjero, los conocimientos se hicieron significativos.

Con relación al trayecto formativo de docentes de inglés, hablando en términos de contenido y con el fin de que las instituciones formadoras de docentes lo examinen, la habilidad que los futuros docentes encontraron más útil, y que no fue proporcionada por su Escuela Normal, fue la tecnología aplicada en el campo educativo. Lo curioso fue que ésta era una inquietud de los jóvenes durante su trayecto formativo ya que, en la actualidad, así como en los Planes y Programas anteriores, no hay registro de la inclusión de alguna asignatura exclusiva para desarrollar esta habilidad sumamente necesaria en la era digital que estamos viviendo. Aspecto que también fue excluido del estudio de Cano (2007) sobre cinco competencias necesarias del docente.

Por último, en relación al grupo de profesores muestra y la contribución personal que recibieron gracias a la movilidad académica. Como se ha mencionado, no existen estudios previos sobre este fenómeno en estudiantes universitarios de Escuelas Normales y, debido al contexto socioeconómico de los jóvenes, este estudio tomó un sentido particular en el área personal que se vio favorecida.

Existen amplios estudios del crecimiento personal en estudiantes estadounidenses y europeos, de cómo estudiar un semestre o un año representa madurez y autoconfianza (UC Merced, 2020), pero para el normalista mexicano extraído de un contexto socioeconómico y cultural totalmente distinto, toma un nuevo significado, los empodera.

Al igual que a cualquier otra persona que estudia en el extranjero por un semestre o más, el alumno normalista (aunque sea por un periodo de 4 a 6 semanas) se ve en situaciones de reto abandonando así su zona de confort y aprende más de sí mismo (García, 2017). El elemento

adicional en el joven mexicano es la constante resolución de conflictos, no sólo con el choque cultural que enfrenta en el país extranjero, sino también con la experiencia de cohabitar con un extraño durante ese periodo de tiempo, experiencia previa que el estudiante americano tiene desde temprana edad.

Los jóvenes normalistas obtuvieron un empleo dentro de los primeros dos meses de su regreso y al concluir su proceso de graduación, pero, además, consiguieron beneficios extras como más horas, un mejor horario y/o un puesto de mayor responsabilidad, contrastando con un estudio de IES Abroad del 2012 que reveló que el 90% de estudiantes estadounidenses que habían estudiado en el extranjero consiguieron un empleo en los primeros seis meses después de graduarse. Se puede concluir que el capital cultural dentro del contexto del normalista es más valorado.

8. RECOMENDACIONES PARA INVESTIGACIONES FUTURAS

Al ser un tema de investigación sobre hechos relativamente recientes en nuestro país, existen pocas investigaciones sobre el tema. Este estudio se centró en una población muy particular: los estudiantes de la Escuela Normal Superior de México que cursaban la carrera en educación secundaria con especialidad en inglés. Sin embargo, la beca *Proyecta 100 mil* fue dirigida para cualquier estudiante universitario y, al enviar a los jóvenes becados a diferentes universidades norteamericanas, la población muestra se diversifica.

Por esto, una primera recomendación para investigaciones futuras sería indagar sobre la calidad y contenidos de instrucción de las clases en las universidades norteamericanas. Conocer si las clases fueron consideradas por los participantes como “buenas” sólo por el contexto en que se dieron (instalaciones, profesores nativos, recursos didácticos, etc.), además de conocer cuáles fueron las clases que aportaron más a su trayecto formativo. Además, idealmente, indagar cuáles universidades brindaron un mejor servicio, ya sea por los contenidos de las clases, los profesores, la ubicación de la universidad (al brindarles una mejor experiencia a los becarios), etc.

Una segunda recomendación es investigar el trayecto formativo en la Escuela Normal Superior de México a fondo, ya que recientemente (en 2018) el Plan de Estudios de la Escuela Normal reemplazó al que en el momento de este estudio estaba vigente (Plan 1999); realizar un contraste entre los estudiantes que participan en la movilidad académica internacional y aquellos que no; y conocer sobre los aprendizajes adquiridos y puestos en marcha en su labor docente. Es decir, abordar fases de implementación y evaluación de los aprendizajes adquiridos en la movilidad académica, en la práctica docente de los participantes.

Para terminar, una tercera y última recomendación es el seguimiento de los estudiantes que participaron en esta movilidad académica internacional, conocer como la experiencia marcó su carrera profesional en un futuro; si esta experiencia los impulsó a una segunda movilidad académica, estudiar un posgrado (en México o en el extranjero), aprender un tercer idioma, etc., ya que se parte de la hipótesis de que realizar un viaje internacional a esta edad y dadas las características socioeconómicas de los participantes, les pueda ayudar a “abrir” sus mentes, a ver el mundo académico de una perspectiva más ambiciosa.

REFERENCIAS

- Adler, P. S. (1975). The transitional experience: An alternative view of culture shock. *Journal of Humanistic Psychology*, 15(4).
- AEFCM. (2019). DGENAM. Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. Información. ¿Quiénes somos? Recuperado de https://www2.aefcm.gob.mx/info_dgenam/index.html
- Agustín Escolando, Benito. (1982). Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación* ISSN 0034-8082, N° 269, 1982, págs. 55-76
- Amílcar, A. P. (2008) “A vocação turística e a lógica de intervenção em áreas urbanas centrais o caso do núcleo urbano histórico de cascais”. Dissertação (mestrado em Geografia), Faculdade de Letras, Departamento de Geografia, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Ampudia, Ruiz & Caballero. (2019) Programas Proyecta 10,000 y 100,000, experiencias en el Estado de México. Universidad Autónoma del Estado de México. México 2019.
- Arenas, J. C. (2011). La relación entre las creencias y el incremento del filtro afectivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 2(2), 99. doi:www.Base.com
- Ausubel, D.P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Berlitz. (2019). El método Berlitz. Disponible en <https://www.berlitz.com/es-pe/acerca-de-berlitz/metodo-berlitz>. Consultado el 21 de Octubre de 2020.
- Bordieu & Passeron. (1979) *La reproducción elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ed. Laia SA Barcelona
- Brown, D. (1994). *Teaching by principles* (3rd ed.). San Francisco, USA: Pearson.
- Bourdieu, Pierre. (1985). "The Forms of Capital." Pp. 241–58 in *Handbook for Theory and Research for the Sociology of Education*, edited by J. G. Richardson.
- Brown, D. H. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). White Plains, New York: Pearson Education.
- Brown, J.S., A. Collins & P. Duguid. (1989). “Situated Cognition and the Culture of Learning” in *Educational Researcher*, Volume 18(1), pp.32-42. Doi: 10.3102/0013189X018001032.

- Brown, R. W. (1970). The first sentences of child and chimpanzee. In R. W. Brown (Ed.), *Psycholinguistics*. New York: Macmillan.
- Camhaji, Elías (2020) México se consolida como el principal socio comercial de EEUU. El país. México. Publicación del 7 de febrero de 2020. Disponible en: https://elpais.com/economia/2020/02/06/actualidad/1581015614_821987.html
- Cano García, E. (2007). Las competencias de los docentes. En A. López (Coord.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado*, 33-60. Madrid: MEC.
- Chomsky. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. New York: Praeger
- COMEXUS. (2013). ¿Qué es COMEXUS? Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Cultural y Educativo. Recuperado de <https://www.comexus.org.mx/acerca.php>
- COMEXUS. (2017). Verano de profesionalización para docentes de inglés recién egresados 2017. Comisión México-Estados Unidos para el Intercambio Cultural y Educativo. Recuperado de https://www.comexus.org.mx/convocatoria_VP.php
- Consejo de Europa (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid, Anaya (1.a ed. en 2001) [Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>].
- Consejo de Europa (2011). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf [consulta: septiembre de 2019]
- Díaz, N. Y., Quiroga, E. L., & Buadas, C. R. (2014). El desarrollo de la autonomía del Inglés con fines específicos. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales* (46).
- Edwards, John (2009). *Un mundo de lenguas: entender la diversidad lingüística*. Aresta SC,
- El país (2020) México se consolida como el principal socio comercial de EEUU. Febrero 7 de 2020: Disponible en https://elpais.com/economia/2020/02/06/actualidad/1581015614_821987.html
- Excelsior (2019). Maestros enseñarán inglés sin saber hablarlo: SEP. Ciudad de México 28 de enero de 2019. Recuperado de <https://www.excelsior.com.mx/nacional/maestros-ensenaran-ingles-sin-saber-hablarlo-sep/1293074>
- Ferry, G. (2002). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós.
- Gadamer, Hans-George. (1991). *Verdad y Método I*. Salamanca, Sígueme, 1991.

- Gallardo, Y., Moreno, A. (1999). Recolección de la información, en *Serie Aprender a investigar*. Colombia: ICFES, módulo 3, pp. 59-100. Martín García, A.V. (1995). Fundamentación Teórica y Uso de las Historias y Relatos de Vida como técnicas de Investigación en Pedagogía Social. *Aula*, 7, 41-60.
- García, Alba. (2017) What study abroad means for your personal growth. Alpha Gamma. Disponible en <https://www.alphagamma.eu/entrepreneurship/study-abroad-means-personal-growth/>
- Geertz, C. (1987). “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”, en *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa, pp. 19-40.
- Glenn E. Richardson, Brad L. Neiger, Susan Jensen & Karol L. Kumpfer (1990). The Resiliency Model, *Health Education*, 21:6, 3339, DOI: 10.1080/00970050.1990.10614589
- Gouin, François .(1892) .L’art d’enseigner et d’étudier les langues. Paris : Libraire Fischbacher.
- Harris, M. (2011) “Antropología cultural”, Madrid, Alianza Editorial
- Hernández-Sampieri, Roberto, Fernández-Collado, Jesús y Baptista-Lucio, Ma. del Pilar. (2014). Metodología de la investigación. México. McGraw-Hill. Sexta edición. Cap. 5.
- Hernández, J. L., & Díaz, M. A. (2015). Aprendizaje situado. Transformar la realidad del educando. Puebla: Grupo Grafico.
- Honore, Bernard. (1980). Para una teoría de la formación, Narcea, España.
- Honore, Bernard. Para una teoría de la formación, Narcea, España, 1980.
- IES Abroad, 2012. New Survey Shows College Graduates Who Study Abroad Land Career-Related Jobs Sooner, with Higher Starting Salaries. Disponible en <https://www.iesabroad.org/>
- Jiménez Zunino, C. (2017). Anclajes de capital cultural en inserciones laborales de las clases medias. V Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina, 31 de mayo y 1º y 2 de junio de 2017, Ensenada, Argentina. EN: En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10628/ev.10628.pdf
- Krashen, S. (1987). Principles and practice in second language acquisition. United Kingdom: Oxford.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). The natural approach: Language acquisition in the classroom. Hayward, Calif: Alemany Press.

- Krashen, Stephen 1981. *Second Language acquisition and second language learning*. USA: Pergamon Institute of English.
- Long, M. H. (1980). *Input, interaction, and second language acquisition*. Unpublished PhD Dissertation. University of California at Los Angeles.
- Long, Michael y Catherine Doughty (2011). *The handbook of language teaching*. Wiley-Black.
- Lysgaard, S. (1955) Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States. *International Social Science Bulletin*, 7, 45-51.
- Martín García, A.V. (1995). *Fundamentación Teórica y Uso de las Historias y Relatos de Vida como técnicas de Investigación en Pedagogía Social*. *Aula*, 7, 41-60.
- Martín García, A.V. (1995). *Fundamentación Teórica y Uso de las Historias y Relatos de Vida como técnicas de Investigación en Pedagogía Social*. *Aula*, 7, 41-60.
- Martínez Rincón, Laura (2014) “El efecto del filtro afectivo en el proceso de enseñanza. (Tesis de maestría). Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social. España
- Martínez, Arcely L (2020) *Estudiantes de intercambio y su puntuación TOEFL: antes y después de estudiar en el extranjero*. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*. Publicación semestral No. 3 (2020) 3-6
- Martínez, Juan Manuel (2011) “Programa Nacional de Inglés en Educación Básica”, presentación en la Vigésima Reunión de Control Escolar, Guanajuato, 2011. Disponible en http://www.controlescolar.sep.gob.mx/images/archivopdf_2013/reunion11/05programanalingles.pdf.
- Mexicanos Primero (2015). *Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México*. México. Recuperado de: <http://www.mexicanosprimero.org/images/stories/sorry/Sorry-digital-ok.pdf>
- Montes De Oca Rodríguez, R. (2005). *Autoestima e Idioma Inglés una primera discusión*. *Revista Educación*, 9(1). Recuperado el 11 de marzo de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44029106>
- Núñez, J. (2013, 3 de Mayo) *Discurso íntegro de Obama en el museo de Antropología de México*. *Internacional. El país*. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2013/05/03/actualidad/1367597581_665885.html
- O’Donoghue, Jennifer (2013). “El sentido del gasto educativo: garantía del derecho a aprender”, *MalGasto. Estado de la educación en México 2013*, México, Mexicanos Primero, 222p.
- Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI (Buenos Aires: CLACSO).

- Perelló, S. (2009). Metodología de la Investigación Social. Madrid: Dykinson.
- Piaget, J. Science of Education and the Psychology of the Child Longman Group Limited. London, 1971
- Richards C., Jack y Theodore S. Rodgers (2014). Approaches and methods in language teaching, Cambridge University Press, CUP.
- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, e. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Rosas, Lesvia (2000) La formación de maestros, un problema planteado. Revista Electrónica Sinéctica, núm. 17, julio-diciembre, 2000, pp. 3-13 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México
- Sánchez, I. (2013). Aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de una lengua extranjera. Revista Didáctica de Lengua y Literatura, 25. Recuperado el 11 de marzo de 2017, de http://dx.doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v2.5.42245
- Santos, Annete (1998). “Historia de la Educación Secundaria en México” en Ynclán, Gabriela (compiladora), Todo por hacer. Algunos problemas de la Escuela Secundaria. Antología, México, Patronato SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.
- Schütz Alfred (1994). Estudios en teoría social, Buenos Aires: Amorrurtu.
- Schütz, Alfred (1987). El problema de la realidad social, Buenos Aires: Amorrurtu.
- SEP (1999). Licenciatura en Educación Secundaria. Plan de Estudios 1999, México, Autor.
- _____ (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica. México, Secretaría de Educación Pública.
- _____ (2011b). Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Fundamentos Curriculares. Preescolar. Primaria. Secundaria. Fase de Expansión. Disponible en: http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/pdf/pnieb/pnieb_fundamentos.pdf [consulta: noviembre de 2019].
- _____ (2016) Dirección General de Relaciones Internacionales. Misión y Visión. Secretaría de Educación Pública. SEP. Recuperado de https://www.dgri.sep.gob.mx/2_mivi.html
- _____ (2017). Aprendizajes Clave para la Educación integral. México Secretaria de Educación Pública.
- _____ (2016) Dirección General de Relaciones Internacionales. Misión y Visión. Secretaría de Educación Pública. SEP. Recuperado de https://www.dgri.sep.gob.mx/2_mivi.html

Serdán, Alberto (2014). “Análisis del gasto del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica”, Documento de trabajo, Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas (PIPE), CIDE, 6 de junio de 2014.

Stephen Krashen, Principles and Practice in Second Language Acquisition (Oxford: Pergamon, 1982).

Stern, Hans Heinrich (2003). Fundamental concepts of language teaching: historical and interdisciplinary, Oxford University Press.

U.S. Embassy and Consulates in Mexico. (2019). 100,000 Strong Initiative in the Americas: US Government. Recuperado de: <https://mx.usembassy.gov/education-culture/education/100000-strong-initiative-in-the-americas/>

UNESCO (2015). Informe de la UNESCO sobre la Ciencia: hacia 2030. Reporte del 10 de noviembre de 2015. Disponible en: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SC/pdf/USR2015_Facts_and_figures_ES.pdf

Urie Bronfenbrenner. (2009). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. ISBN 0-674-22457-4

Vygotsky, L.S. (1978). Mind in Society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Weil, Markus y Pullin, Patricia (2011). “English as a lingua franca in education. Internationalization speaks English”, Education permanente. Revue Suisse pour la formation continue, 2011-1, pp.28-29. Disponible en: https://www.academia.edu/459366/English_as_a_lingua_franca_in_education_-_Internationalisation_speaks_English

Wenger, Etienne; Richard McDermott, William Snyder (2002). *Cultivating Communities of Practice: A*

Wheeler, Garon (2013). Language teaching through the ages, Nueva York, Routledge.

Wikimedia Commons (2016). English as official Language. Disponible en <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:English-as-Official-Language.png>

Zeller William J. & Mosier Robert. (1993). Culture Shock and The First-Year Experience Journal of College and University Student Housing, Volume 23, No. 2, 1993.

APÉNDICES

i. Cuestionario aplicado a los informantes clave

1. ¿A qué te dedicas actualmente?
2. ¿Cómo fue tu transición de estudiante normalista a profesionista? ¿Cuándo y cómo iniciaste?
3. Cuéntame de tu experiencia en la Escuela Normal Superior como estudiante que quería ser profesor de inglés.

Preguntas sobre el trayecto formativo de la Normal

4. Me podrías contar cómo fue tu formación académica en la Normal Superior de México (ENSM) para convertirte en un profesor de inglés
5. ¿Cuáles crees que son las fortalezas de la ENSM en la formación de docentes de inglés?
6. ¿Cuáles crees son las debilidades de la ENSM en la formación de docentes de inglés?
7. Podrías reconocer en este momento de tu vida profesional, algo que te hubiera gustado que la ENSM te hubiera ofrecido para que tu labor actual fuese mejor.

Preguntas antes de la beca de movilidad académica

8. Dime sobre tus viajes internacionales previos a ¿a dónde fuiste? ¿por cuánto tiempo?
9. ¿Cómo fue que te enteraste de la beca de COMEXUS de profesionalización docente?
10. ¿Qué fue lo que te motivó a solicitar la beca de COMEXUS?
11. ¿Cuáles crees que hayan sido los motivos por los que tú fuiste seleccionado para participar en la beca de COMEXUS?
12. Cuéntame cómo te enteraste de que habías ganado la beca ¿A qué universidad te enviaron?
13. ¿Cuáles eran tus expectativas antes del viaje? ¿Cómo te imaginabas que iba a ser?

14. Antes de iniciar tu beca ¿sentías que estabas preparado(a) académicamente para esta experiencia?
15. ¿Qué tal en el área personal, sentías que estabas preparado(a)?
16. Experimentaste algún tipo de ansiedad o miedo antes del viaje ¿recuerdas por qué? ¿Me lo podrías compartir?
17. ¿Cuáles eran los comentarios de las personas cercanas a ti? ¿te sentiste apoyado por ellos? ¿estaban emocionados por tu participación?

Preguntas durante la estancia.

18. Recuerdas ¿cuál fue el primer choque cultural que viviste allá? ¿Qué aspectos culturales te causaron sentimientos de sorpresa, desorientación o confusión?
19. Por favor, nájrame un día común y corriente durante tu estancia allá.
20. ¿Cómo era la comunicación con tus compañeros, los profesores y las personas a tu alrededor en general? ¿De qué hablan? ¿En que idioma hablaban?

Preguntas después de la estancia

21. ¿Has identificado algún aprendizaje que obtuviste durante la estancia, que ahora empleas como profesionalista de la enseñanza del inglés?
22. ¿Cómo considerabas tu nivel de inglés antes de movilidad académica
23. ¿Cuál fue la experiencia más agradable de tu participación en la beca de COMEXUS?
24. ¿Cuál fue la experiencia más desagradable de tu participación en la beca de COMEXUS?, ¿Puedes reconocer algún aprendizaje de esta experiencia negativa?
25. ¿Qué fue lo más difícil de participar en esta beca? ¿Consideras que esta beca es apta para cualquier alumno de la licenciatura de inglés?

26. ¿Cómo crees que te influyó esta beca para tu formación profesional como docente de inglés?
27. ¿Qué te imaginas que hubiera sido diferente si no hubieras ganado la beca?
28. ¿Cambió en algo tu percepción de los EE. UU. o de los americanos después de tu visita?
29. ¿Qué crees que hubiera pasado si hubieras permanecido más tiempo en los EE. UU. en esta beca, digamos un semestre?
30. ¿Crees que cambió algo en ti el haber participado en esta beca?