

Hecho en México. Reflexiones de docentes en formación sobre el proceso de diseño de material didáctico con contenido cultural

Made in Mexico: Teacher Trainees' Reflections on Designing Teaching Material With Cultural Content

Emily Adèle Marzin
marmarzin-e@kanda.kuis.ac.jp
Kanda University of International Studies, Japón

Krisztina Zimányi
krisztina@ugto.mx
Universidad de Guanajuato, México

Patricia Marie Anne Houde
p.houde@ugto.mx
Universidad de Guanajuato, México

Resumen: La licenciatura en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua (LEES) de la Universidad de Guanajuato prepara a futuros docentes para impartir clases en una lengua extranjera / segunda lengua.¹ En las prácticas profesionales que los estudiantes de esta carrera formalizan durante la segunda mitad de la misma y, subsecuentemente, en su propia práctica docente, a menudo laboran en escuelas de idiomas donde el alumnado se encuentra en un contexto de inmersión y solicita elementos culturales específicos de su ámbito. La aparente carencia de material didáctico con contenido cultural para el español como lengua extranjera (ELE) en el contexto mexicano suscitó el interés de tres alumnas de la licenciatura por remediar esta escasez. En las presentes notas de investigación se exponen sus experiencias al elaborar una serie de actividades colaborativas, lo cual se realizó con el acompañamiento de tres profesoras. Se presenta asimismo la manera en que aprovecharon la oportunidad de aplicar una selección de estos recursos didácticos y, finalmente, se exponen sus reflexiones sobre estas experiencias. El análisis

¹ En este trabajo, los términos lengua extranjera y segunda lengua se utilizan como sinónimos.

temático de la transcripción de entrevistas semiestructuradas realizadas a las tres participantes reveló que el proyecto de elaboración y aplicación de dicho material requirió el uso de conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en la LEES. Del mismo modo, al reflexionar sobre el proceso, se corroboró la importancia de la inclusión de contenido cultural contextualizado en la enseñanza de idiomas (Ariza Herrera et al., 2019; Gómez et al., 2017; Quintana Polanco y Jackson Rodríguez, 2017); de la elaboración de material didáctico que favorezca el desarrollo de la competencia intercultural tanto de aprendientes como de profesores (Risager, 2018); y de la reflexión como herramienta en la formación docente (Farrell, 2015; Guillemette, 2014; Schön, 1983).

Palabras clave: formación docente; ELE; enseñanza de la cultura; elaboración de material didáctico; práctica reflexiva.

Abstract: The BA in Teaching Spanish as a Second Language (abbreviated as LEES in Spanish) at the University of Guanajuato, Mexico, prepares future instructors to teach classes in a second or foreign language.² The students complete a professional practicum in the second half of their program. During this period, as well as in their subsequent teaching practice, they often work at language schools where their students find themselves in an immersion setting and request context-specific cultural elements. The apparent lack of cultural content-based teaching material in Spanish as a second language (ELE in Spanish) in the Mexican context generated the interest of three BA students and encouraged them to remedy the situation. The current research notes present their experiences of designing activities as a group, accompanied by two of their lecturers, as well as how they had the opportunity to apply a selection of these teaching resources. The thematic analysis of the transcribed semi-structured interviews with the three participants revealed that the material design and its application required theoretical and practical knowledge acquired during the BA program. Similarly, the reflection fostered throughout the process was a highly formative experience. Therefore, the findings confirmed the advantages of including contextualized cultural content in the language teaching process (Ariza Herrera et al., 2019; Gómez et al., 2017; Quintana Polanco y Jackson Rodríguez, 2017), the importance of designing teaching material that encourages the development of both the teacher's and the learners' intercultural competence (Risager, 2018), and the benefits of using reflection as a tool in teacher education (Farrell, 2015; Guillemette, 2014; Schön, 1983).

² In this study *second language* and *foreign language* are used as synonyms.

Keywords: teacher education; teaching of Spanish as a foreign language; teaching culture; material design; reflective practice.

INTRODUCCIÓN

A raíz de la fuerte demanda de cursos de inmersión de español para extranjeros en México, y en particular en la región del Bajío, en el Departamento de Lenguas hace más de diez años se creó la licenciatura en la Enseñanza de Español como Segunda Lengua (LEES) para capacitar a futuros docentes del español. Además, en el área de Educación Continua de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, campus Guanajuato, en su área de Español, se ofrecen clases de español como segunda lengua a estudiantes extranjeros. Hasta la fecha, el área de Español no ha publicado materiales didácticos propios, los cuales permitirían tanto la práctica de contenidos lingüísticos como el acercamiento a la cultura mexicana.

Considerando lo anterior, el presente estudio buscó responder la siguiente pregunta de investigación: con base en esta necesidad de materiales didácticos con contenido cultural y en las aptitudes que desarrollaron durante sus estudios, ¿cómo percibieron tres estudiantes de la LEES su proceso de diseño y aplicación de material de español como lengua extranjera (ELE) adaptado al contexto cultural local? El proyecto que aquí presentamos aprovecha las competencias adquiridas por estas tres estudiantes de la LEES para la elaboración de material didáctico enfocado en difundir la cultura mexicana y estimular un diálogo entre culturas. Describiremos y analizaremos el proceso reflexivo de las participantes al diseñar y aplicar el material didáctico, así como la forma en que este proceso contribuyó a su formación docente y a la construcción de su identidad profesional.

Expondremos primero los conceptos clave relacionados con la cultura mexicana en la clase de lengua extranjera (contenido temático elegido por las participantes) y la contextualización del material en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). Después presentaremos el diseño metodológico de esta investigación sobre la experiencia que tuvieron tres estudiantes como docentes de ELE en el desarrollo y evaluación de materiales en los que se abordan temas culturales. En una tercera parte, compartiremos los datos y haremos el análisis de los resultados. Ofreceremos, por último, conclusiones referentes a las implicaciones de este trabajo en la formación académica de futuros docentes de ELE.

MATERIAL DIDÁCTICO CON CONTENIDO CULTURAL CONTEXTUALIZADO

Desde inicios de los años 2000, la difusión y el rol de aspectos culturales en la clase de lengua extranjera (LE) han cobrado mayor importancia (Castro Prieto et al., 2004; Kramsch, 2011; Puren, 2014), lo cual incluye el fomento de la conciencia intercultural y de diálogo entre las culturas en contacto (Byram et al., 2002; Holmes y O'Neill, 2012; Papademetre y Scarino, 2000). Este creciente interés se ha visto reflejado en los marcos de referencias para el aprendizaje de idiomas (por ejemplo, en el Consejo de Europa, 2020, o el Consejo Estadounidense de Enseñanza de Lenguas Extranjeras [American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2012]).

Así mismo, a través del análisis de materiales didácticos existentes (McGrath, 2016; Tomlinson, 2014; Tomlinson y Masuhara, 2010), se ha tratado de definir aspectos clave en el diseño de material didáctico para la enseñanza de una lengua extranjera con el fin de adaptar este y proponer recomendaciones pedagógicas para su uso en el aula intercultural (Arévalo y González, 2018; Risager, 2018). Los materiales publicados, además de resaltar el reto que suele representar la creación de este tipo de recursos y de dinámicas en el aula, brindan valioso apoyo a diferentes perfiles docentes, tanto de hablantes nativos como no nativos, y a distintos contextos educativos, de inmersión y no inmersión.

En el siglo xxi, a pesar de contar con recursos lingüísticos y culturales de cualquier parte del mundo a través de Internet (Kukulska-Hulme, 2019), el libro de texto se sigue considerando como un material didáctico fundamental en el aula de LE (Richards, 2014). Sin embargo, varios estudios muestran que, al enseñar aspectos culturales, hay docentes, en particular quienes son nativohablantes, que prefieren no hacer uso del libro de texto por la falta de autenticidad y contextualización del contenido presentado (Allen, 2008; Ren y Han, 2016). Esta observación hace eco de la necesidad de adaptar al contexto latinoamericano materiales para la enseñanza de ELE, como lo han destacado varios autores (Ariza Herrera et al., 2019; Gómez et al., 2017; Quintana Polanco y Jackson Rodríguez, 2017). Se señala la falta de versatilidad cultural e intercultural de los manuales existentes, como es el caso de los libros de texto de ELE, que suelen enfocarse en la realidad lingüística y sociocultural ibérica. Sin embargo, con el creciente número de aprendientes de ELE en el mundo latinoamericano en contexto de no inmersión e inmersión, surge la necesidad de ofrecer recursos que reflejen la diversidad del español en los países del continente americano. Cabe resaltar que algunas editoriales (por ejemplo, Difusión con *Aula del Sur* o *Aula Latina*) e instituciones (por ejemplo, la UNAM con *Dicho y Hecho*) han intentado aproximarse a las realidades lingüísticas y socioculturales de América Latina. Las docentes en formación que participaron en el proyecto que aquí presentamos señalan que la razón fundamental del diseño

de material específico se debe a la escasez de material didáctico que refleje una realidad cultural mexicana, con el potencial de fomentar un diálogo entre las culturas de los estudiantes internacionales.

REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE

La práctica de reflexionar sobre el quehacer docente ha cobrado cada vez mayor importancia en los programas de formación y otros programas educativos, según lo atestiguan quienes participaron en este proyecto y según el modelo educativo implementado en nuestra institución (Universidad de Guanajuato, 2018a). En el plan curricular de la LEES (Universidad de Guanajuato, 2018b) recientemente se han incluido más materias de prácticas profesionales en la enseñanza de ELE, en las que se une la práctica en el aula con el ejercicio de la reflexión. Del mismo modo que se ha presentado en estudios de Lafortune et al. (2009), Guillemette (2014), Farrell (2015), Mann y Walsh (2017), y Houde (2022), la práctica reflexiva se enfoca como un proceso de diálogo colaborativo que repercute en cada integrante y que se concibe como el análisis crítico que se da entre pares acerca del quehacer docente con el fin de mejorar la praxis en situaciones cotidianas.

La acción de reflexionar en-sobre-para las acciones (Killion y Todnem, 1991; Schön, 1983) que cada profesional implementa y aplica de manera natural también se conoce como *knowing-in-practice* (Billett, 2001), acción que exige un proceso analítico con introspección durante el desarrollo e implementación de las actividades docentes. En cuanto al proceso de reflexión antes de planear y realizar acciones (Van Manen, 1991; Killion y Todnem, 1991) para las clases, es primordial hacer primero un diagnóstico de necesidades con el afán de planear, diseñar y desarrollar materiales didácticos adecuados. En segundo lugar, la reflexión-en-acción, así denominada por Schön (1983), sirve para encontrar formas de resolver situaciones problemáticas y dilemas en la praxis durante la aplicación de actividades y material en clase. Finalmente, el proceso de reflexionar sobre una acción que se implementó (Schön, 1983) merece una atención particular durante el proceso de la práctica en la formación docente que nos concierne.

Por consiguiente, a fin de llevar a cabo este proceso de análisis tanto en nuestro papel de formadores como de futuros docentes de ELE, en nuestra investigación hemos optado por un trabajo colaborativo en el cual “*researchers and practitioners enter into modes of collaboration*” (Schön, 1983: 323). A fin de solucionar colectivamente una situación problemática experimentada y elegida por profesores de ELE en formación, nos interesó averiguar al final del proyecto cómo percibieron estos el proceso pedagógico de diseño y aplicación de material de ELE adaptado al con-

texto cultural local. Para dar respuesta a esta pregunta se llevó a cabo un trabajo de reflexión en el presente estudio.

METODOLOGÍA

Considerando lo anterior, con el propósito de elaborar actividades de ELE adaptadas al contexto en cuestión, se aprovecharon, en un principio, las competencias en didáctica, en diseño de material, en comunicación intercultural y en cultura mexicana adquiridas por tres profesoras en formación de la LEES. Posteriormente, estas profesoras, que no contaban con experiencia docente previa, pusieron en práctica las actividades con aprendientes de ELE de otros países que toman clases en contexto de inmersión en México. Al final, mediante una entrevista semiestructurada, las participantes reflexionaron sobre el proceso de elaboración y aplicación de estas actividades, así como el impacto que tuvo este proceso en su formación docente.

La reflexión colectiva y constante acompañó a las participantes a lo largo de los ocho meses que duró el proceso antes descrito, lo que favoreció el uso, desarrollo y puesta en práctica de sus competencias creativas, pedagógicas e interculturales. Dado el propósito de este procedimiento, donde la enseñanza se concibió como un proceso de continua búsqueda, este proyecto se inscribe en el enfoque de la investigación-acción (Mason, 2017), el cual propone mejorar el entendimiento del oficio docente apoyándose en la reflexión y el análisis de experiencias educativas (Martínez, 2014; Suárez Pazos, 2002). Hemos de señalar que se tomaron las medidas éticas adecuadas, incluyendo el uso del consentimiento informado y el de seudónimos, así como la práctica de confirmar la veracidad de las interpretaciones con las participantes, para reducir así el efecto de la relación participantes-investigadoras.

En la etapa de elaboración de actividades, las profesoras en formación, que aparecen bajo los seudónimos de Pamela, Karina y Daniela, participaron en sesiones extracurriculares. El grupo se reunió cada semana de noviembre de 2020 a junio de 2021, habitualmente durante una hora, con el fin de fomentar la reflexión individual y colectiva sobre las actividades elaboradas y las acciones a tomar a partir de su pilotaje (Bryman, 2016; Krueger y Casey, 2014) en las clases de ELE. Cada participante diseñó material para dos niveles del MCER: Pamela para niveles A1-A2, Karina para B1-B2 y Daniela para C1-C2.

Posteriormente, se aplicaron entrevistas individuales profundas semiestructuradas, las cuales permitieron a las investigadoras explorar a detalle y en forma individual la perspectiva de las entrevistadas sobre una serie de elementos preseleccionados (Boyce y Neale, 2006; Brinkmann y Kvale, 2014; Guion, Diehl y

McDonald, 2011). El desarrollo colaborativo-reflexivo llevado a cabo por las participantes les permitió enfrentarse a la realidad docente, específicamente al intenso desempeño que requiere la elaboración de material didáctico que, en particular, favorezca el fomento del diálogo intercultural, tomando en cuenta el bagaje cultural de cada estudiante extranjero. En el siguiente apartado se presentará el análisis temático (Clarke y Braun, 2013) de las entrevistas semiestructuradas, las cuales fueron grabadas y transcritas para facilitar el proceso de análisis de la práctica reflexiva.

El análisis temático se realizó con base en las transcripciones. Con el propósito de establecer confiabilidad en el proceso, seguimos las etapas propuestas por Nowell et al. (2017). En primer lugar, las dos investigadoras se familiarizaron con las transcripciones, generaron los primeros códigos y los organizaron en temarios en los archivos de MS Word que se utilizaron, dado que el volumen de datos no requería el uso de un software especializado. En la revisión de los temarios se percataron de que habían surgido dos posibles organizaciones de los datos: una por temas que, al final, se juzgaron demasiado amplios (por ejemplo, cultura, práctica docente, reflexión), y otra que reflejaba el proceso cronológico de las experiencias de las participantes desde la concepción del proyecto hasta las reflexiones finales. Por lo tanto, se optó por esta última, pues se consideró más propicia para la producción del informe de los resultados, etapa final del proceso. Por lo anterior, la sección en la que se informa sobre los datos se presentará en ese formato, con una secuencia aproximadamente cronológica de la investigación.

Como ya hemos indicado, la investigación siguió las medidas éticas recomendadas por diversas fuentes (Creswell y Poth, 2018), entre las que se incluyen el consentimiento de las participantes para el propósito y la ejecución del estudio, así como el uso de seudónimos en la transcripción de los datos, en su análisis y en la presente publicación. Igualmente, a fin de proteger la identidad de las docentes en formación, el presente artículo no incluye las unidades didácticas que crearon, sino solo una breve descripción de seis tareas elaboradas por ellas (véase el anexo). También deseamos subrayar que, aunque las investigadoras eran profesoras de las estudiantes entrevistadas en el momento de la investigación, el presente proyecto se desarrolló como parte del servicio social profesional sugerido por las participantes y no dentro del ciclo de clases, aspecto que fue considerado a lo largo de la recolección de datos y en el análisis de los resultados, de modo que se tomaron medidas para intentar minimizar esta conexión. A pesar de las limitaciones éticas que implica esta dualidad, tales como hacer conjeturas o ejercer presión sobre las participantes, se considera que esta relación presenta una serie de ventajas, como la confianza fomentada durante las sesiones grupales y

nuestro conocimiento previo sobre la preparación académica de las participantes (Unluer, 2012).

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los resultados del análisis temático de las entrevistas semiestructuradas se categorizaron en cinco subtemas, los cuales reflejan el desarrollo de la propuesta didáctica desde su concepción hasta su culminación. Con el fin de exteriorizar este proceso, los temas se presentan en el orden seguido. Así, iniciaremos con la motivación que impulsó a las tres participantes a emprender el proyecto, para continuar con los primeros pasos en el desarrollo de materiales para ELE en contexto mexicano. Como tercer tema expondremos el papel de la retroalimentación en este proceso. Posteriormente, explicaremos el tema de la implementación y las impresiones de las participantes sobre su práctica docente. El último tema abordará la reflexión sobre el trabajo grupal.

Motivación

Al iniciar la retrospectiva sobre el análisis y el desarrollo de materiales para ELE adaptados a la realidad mexicana, quisimos conocer la motivación que llevó a las estudiantes a formar parte de este proyecto. Karina, Daniela y Pamela concuerdan en el papel clave que tuvo una conferencia impartida en el Departamento de Lenguas en la Universidad de Guanajuato (Velázquez, 2020). En dicha plática se resaltó tanto la falta de recursos didácticos para la enseñanza del ELE que reflejara la realidad sociocultural mexicana como las ventajas de crear contenido propio y utilizar materiales auténticos. El siguiente extracto de la entrevista transcrita refleja esta motivación compartida:

Hablábamos de que no había mucho material así para los extranjeros [...] sobre la cultura de México y lo que había no estaba tan bueno. [Una profesora de la LEES] nos llevó algunas muestras, pero eran [de] editoriales españolas. [...] No había nada de México y lo que había eran actividades así sueltas, que eran buenas. (Daniela)

Daniela parece concordar con la visión de la profesora sobre la carencia de material para ELE que refleje realidades mexicanas, así como sobre la fuerte presencia de recursos ibéricos. Además, la participante lamenta la calidad de las actividades disponibles.

En el fragmento de Karina se confirma:

Llevábamos una clase de Material Didáctico y queríamos hacer como una combinación de lo escuchado en la conferencia con lo que nosotros estábamos haciendo [...], nos inspiró en colaborar entre nosotros. [...] la idea era elaborar material para usar en nuestras clases. [...] los ejemplos eran muy españoles y ninguna de nosotras entendía las referencias y no nos sentíamos identificadas. (Karina)

La participante menciona también la concreción del proyecto colaborativo con Pamela y Daniela para elaborar recursos que podrían ser usados en sus futuras clases, aplicando habilidades de diseño adquiridas en la LEES y subsanando la falta de contextualización del material de ELE disponible.

En la última parte del extracto anterior, Karina alude a una observación de Pamela:

Queríamos darle un tinte un poco más realista [...]. Mostrar esta parte que podemos ver los que estamos viviendo en México. No es tan sencillo de encontrar actividades sobre estos temas. (Pamela)

En este comentario se menciona la preocupación del grupo por ofrecer más autenticidad al contenido cultural. Por un lado, se confirma la dificultad de encontrar recursos más apegados a la realidad cultural local, como lo reportan Ariza Herrera et al. (2019). Por otro lado, el extracto ilustra las experiencias docentes analizadas por Allen (2008) sobre la escasez de autenticidad y contextualización de la información cultural en manuales de lengua extranjera.

Las motivaciones expuestas aquí por las participantes dieron inicio al proceso de elaboración de unidades o secuencias didácticas³ adaptadas al contexto mexicano, punto detallado en la siguiente sección. Previamente al diseño de cada unidad, cada participante eligió dos niveles diferentes del MCER, así como elementos gramaticales y léxicos correspondientes a dichos niveles. Además, participantes e investigadoras enfatizaron la importancia de homogeneizar la compaginación de las unidades y de adaptarse a diferentes modalidades de enseñanza, tanto digital como presencial.

³ Los términos *unidad didáctica* y *secuencia didáctica* se utilizan aquí como sinónimos.

Primeros pasos

En lo referente a sus experiencias de elaboración de las primeras actividades, las docentes en formación exponen la influencia de algunas materias de su carrera y del análisis de ciertos recursos didácticos disponibles; describen además sus primeras impresiones al acercarse al proceso de diseño. Los siguientes extractos ilustran estas cuestiones.

Con base en las secuencias vistas en clase, empezamos a trabajar. [...] la asignatura de Material Didáctico hizo que nos enamoráramos de la elaboración del material. En la materia de Comunicación Intercultural aprendimos [...] a entrelazar las culturas, ver lo que compartíamos y a partir de eso aprender. (Pamela)

Había hecho propuestas para una clase de diseño, pero [...] nunca me habían pedido que fuera tan detallado, ya hasta que empezamos con el proyecto. (Daniela)

Pamela y Daniela explican que su experiencia al desarrollar algunos trabajos académicos en dos asignaturas de la LEES influyó en su forma de abordar el proceso de elaboración de contenido cultural. Además, en el comentario de la primera estudiante se resalta una de las motivaciones principales del proyecto, el de establecer un diálogo entre las culturas en contacto. Este último concuerda con la importancia de ofrecer actividades que permitan una comunicación intercultural, resaltada por Risager (2018).

A pesar de que sus comentarios muestran cierta familiaridad con el proceso de diseño de recursos y, en el fragmento transcrito, la predisposición de Pamela a formar parte del proyecto, Daniela exterioriza que el nivel de exigencia requerido en la elaboración de contenido fue un aspecto nuevo. En efecto, esta última observación sobre el nivel de calidad y la falta de experiencia, junto con la manera de organizar el contenido y el tiempo que debe dedicársele, recuerdan los principales obstáculos descritos en Howard y Major (2004) al desarrollar material. Los siguientes extractos de Pamela y Karina ilustran su toma de conciencia y el proceso de adaptación a dichos elementos de diseño:

Me di cuenta que elaborar material es tardado. [...] tenía en mente los libros de la SEP [Secretaría de Educación Pública, en México]. (Pamela)

Al principio me costaba trabajo ordenar las ideas. Me enfocaba más en el tema que iba a ser el objetivo. [...] fue gradual [...], inconscientemente estaba estructurando como los manuales de los otros idiomas. (Karina)

Las dos estudiantes ofrecen explicaciones sobre sus primeros pasos. Karina señala cómo el análisis de materiales existentes tuvo impacto en la forma en la que iniciaron el diseño. Mencionado por Tomlinson (2014), el primer nivel de análisis de contenidos es el de la observación. En el caso de las estudiantes, su análisis se basó en la manera en que se presentaba la realidad cultural en libros que habían conocido en su educación básica y en la de LE.

El acercamiento al proyecto de diseño de material adaptado a la realidad lingüística y cultural mexicana, aquí analizado a través de los comentarios de las tres participantes, indica su interés y algunos de los retos que enfrentaron, los cuales se abordarán con más detalle en el próximo apartado.

Retroalimentación

Como ya se mencionó, el proceso de elaboración de secuencias didácticas fue acompañado de sesiones grupales. Durante ocho meses, participantes e investigadoras se reunieron semanalmente de forma virtual. Durante la sesión, cada participante presentaba el material diseñado y lo sometía a los comentarios de sus compañeras, así como de las docentes-investigadoras. Los fragmentos analizados a continuación permiten explicar la manera en que se dio retroalimentación y el impacto que tuvo esta en las participantes.

Respecto a su percepción de los comentarios recibidos en las sesiones grupales, las respuestas de Pamela y Daniela muestran que no fue un ejercicio sencillo:

Yo entendía que era para mejorar y porque teníamos que hacer esto bien, pero al principio yo [los comentarios] los sentía muy... como muy rudos y sí me hacían sentir mal. (Daniela)

Al principio fue duro recibir críticas respecto al trabajo semanal. (Pamela)

En sus respuestas, las estudiantes expresan que su incomodidad frente a la retroalimentación fue desapareciendo a través de expresiones como “al principio” o del uso del imperfecto en “me hacían”. Las experiencias de las estudiantes reportadas aquí indican que las juntas semanales y el análisis de materiales existentes contribuyeron a desarrollar su capacidad de diseñar contenido adecuado según una serie de recomendaciones contextuales y pedagógicas (similares a los lineamientos en Howard y Major, 2004).

Los siguientes extractos confirman una evolución en la retroalimentación y en la aptitud de reflexión de las estudiantes.

La colaboración y participación de las profesoras [investigadoras] fue crucial para el desarrollo del proyecto. Las primeras actividades tenían bastantes áreas de oportunidad que gracias a la retroalimentación y apoyo del equipo logramos mejorar [...], [como] pude apreciar en las últimas reuniones, pues el trabajo entregado por cada una claramente ha mejorado demasiado. (Pamela)

A pesar del sentimiento reportado frente a los comentarios, Pamela reconoce la importancia de las sesiones grupales, tanto en el desarrollo de su habilidad para diseñar como seguramente, de su pensamiento crítico hacia su trabajo.

Por su parte, Daniela menciona un episodio durante el cual se sintió desmotivada frente al proceso de retroalimentación y la forma en que esto fue atendido por parte de las investigadoras:

Me sugirieron que hiciera como una especie de diario en donde fui anotando poquito de las ideas que tenía. Y al principio lo sentí muy forzado, pero no quería hacerlo porque yo decía: “es que esto no me va a ayudar”, pero poco a poco. [...] sin esos comentarios no hubiera podido avanzar en mi reflexión. (Daniela)

La explicación de la participante indica que el consejo de las docentes dio frutos y le permitió no solamente recobrar la motivación y la confianza en su desarrollo, sino hacer uso de una herramienta reflexiva que fomenta la introspección y la auto-hetero-observación de lo aprendido, es decir, la estudiante desarrolló la habilidad de analizar su propio proceso de diseño, además de permitirle volverse más consciente del desempeño de sus pares (López Górriz et al., 2007).

La respuesta de Karina “La retroalimentación fue formadora” confirma que las juntas semanales y las observaciones compartidas apoyaron su aprendizaje, lo que concuerda con lo mencionado por Daniela y Pamela.

Al terminar el diseño de varias secuencias, las participantes tuvieron la oportunidad de presentarlas a un egresado de la LEES, director de una escuela de español como lengua extranjera, para obtener una opinión adicional. En la entrevista semiestructurada, se les preguntó sobre la percepción que tuvieron de dicha retroalimentación. Los fragmentos aquí analizados muestran diferencias entre las observaciones hechas en las sesiones con las investigadoras y lo comentado por el maestro.

Las respuestas de Karina y Daniela explican que el docente egresado enfocó sus observaciones en la puesta en práctica de las actividades diseñadas.

Fue una experiencia completamente diferente de la que nos daban ustedes, la que tuvimos con [el profesor]. Porque él fue como “yo soy el alumno, ya me lo estás aplicando y esa es mi pregunta”. [...] Nos dimos cuenta de que, en efecto, no es solo la hora que llevas de preparación, sino posibles dudas que van a surgir, posibles preguntas que te van a hacer y nosotras no sabíamos la respuesta. [...] cuando no hay una estructura, te empiezan a hacer preguntas. (Karina)

[...] nos faltan sobre todo las instrucciones. Digo, en mi caso no estaban específicas y se podían ir por otro lado los alumnos. (Daniela)

Según lo reportado, el docente profesional de ELE les hizo contemplar la perspectiva del alumno y las dudas que podrían surgir en la implementación de los recursos diseñados, originadas, de acuerdo con los últimos comentarios, por problemas en cuanto a instrucciones y secuencia. Además, los extractos indican que la retroalimentación ayudó a Karina y Daniela en su proceso de reflexión para la acción, en este caso, la implementación pedagógica futura de las secuencias diseñadas. Podemos inferir que el tipo de dudas (por ej., “yo soy el alumno, ya me lo estás aplicando y esa es mi pregunta”) formuladas por el maestro promovió en las participantes que consideraran su material dentro de un contexto más general o macro, a diferencia del enfoque micro fomentado en las sesiones grupales, lo que posibilitó un mayor nivel de reflexión.

Al concluir las sesiones individuales de retroalimentación con el maestro, las participantes aportaron las últimas modificaciones a sus unidades didácticas. Dichos cambios permitieron, según las participantes, añadir claridad al diseño, a la secuencialidad y a las instrucciones. La etapa siguiente consistió en impartir una clase ELE aplicando una de sus secuencias diseñadas. Sus impresiones sobre dicha experiencia se exploran en la próxima sección.

Implementación e impresiones sobre la práctica docente

Las respuestas recolectadas en la entrevista permitieron conocer las percepciones de Karina, Pamela y Daniela antes y después de la aplicación de su material en clase. A pesar de haber tenido experiencias en la elaboración de contenido didáctico a lo largo de su carrera académica, ninguna de ellas había enseñado

ELE. Es importante resaltar que, debido a la situación generada por la pandemia, a las participantes se les dificultó conseguir estudiantes para poner en práctica el uso de los recursos diseñados. Afortunadamente, y gracias al apoyo del maestro antes mencionado, cada una tuvo la oportunidad de poner en práctica sus propias actividades. Las clases privadas impartidas en línea contaron cada una con un estudiante, de nivel A2 para Pamela, B1 para Karina y C1 para Daniela, y duraron una hora. Los comentarios analizados en esta sección se basan en esta experiencia docente.

Karina y Daniela comparten lo que sintieron antes de impartir dicha clase:

Yo creía que nuestras actividades no iban a servir. (Karina)

Estaba muy desmotivada. Creí que no iba a ser buena docente o que no iba a saber dar una clase. [...] pero creo que todo salió bien y me gusta, es la única vez que he podido dar mis clases. (Daniela)

Al emplear el imperfecto, ambas exteriorizan que sus temores iniciales no se cumplieron en la práctica, lo que Daniela confirma al final de su respuesta. En la misma entrevista, las dos consideran que el sentimiento de inseguridad aquí compartido fue en buena medida debido a su falta de experiencia docente y no a la calidad de sus recursos.

Más adelante Daniela, Karina y Pamela detallaron su primera experiencia docente y el uso de su material:

Me dijo [la estudiante ELE] que había estado muy bien, pero que muchas de las instrucciones que le daba no eran muy claras [...] e hizo una cosa que no quería que hiciera. [...] Me quedaron unos quince minutos [...], no se puede cortar la clase, hay que llenarlos con algo y ese material extra que ustedes nos hacían poner también me ayudó muchísimo. (Daniela)

Adaptar actividades para darlas en línea fue algo difícil. (Karina)

Él [el estudiante] podía entenderme. [...] pero el video no por el acento, porque incluso cuando modificaba la velocidad de reproducción, me dijo como que le costaba entender algunas palabras. [...] Pero él comentaba y hubo más conversación. [...] eso hizo que se me quitaran un poco los nervios. [...] se cumplió con el objetivo. (Pamela)

Podemos observar que las estudiantes experimentaron dificultades en la práctica. Mientras Daniela reconoce que en sus instrucciones faltó claridad, lo que constituye un área de mejoramiento según sus palabras y las de otros docentes, Karina se vio en la necesidad de adaptar el material diseñado para clases presenciales a lecciones digitales. Pamela, por su parte, tuvo que enfrentarse a la incomprensión del estudiante. Varias interpretaciones se ofrecen aquí al respecto. En el proceso de diseño, las participantes se enfocaron en reflejar la realidad lingüística y cultural (como sugiere Allen, 2008) a un nivel de competencia, como se menciona en la metodología, pero no a un alumno o grupo de alumnos específico. Considerando lo anterior, les fue más complicado adecuarse a algunas de las recomendaciones fundamentales al diseñar material didáctico (véase la claridad de las instrucciones, el contexto y el perfil del estudiante en los lineamientos de Howard y Major, 2004). No obstante, los comentarios indican que las participantes aprovecharon la experiencia docente, lo que se refleja en las respuestas analizadas en seguida.

A la pregunta: “A la hora de implementar tus actividades, ¿cómo te sentiste?”, las tres participantes expresaron dos sentimientos contradictorios:

Estaba muy nerviosa, pero [...] se me quitó completamente, me di cuenta de que sí es algo que me gusta y tal vez no soy tan buena porque estoy empezando, pero sí me quiero dedicar a esto y sí me ayudó mucho. Y sí me motivó bastante [...] ya me siento más preparada [...]. No tengo miedo, creo que lo peor ya pasó. [...] Sólo queda seguir trabajando con lo que hay. Pero me siento más encaminada. (Daniela)

Me sentía muy nerviosa [...]. No me siento insegura en este momento. (Karina)

Me quedé con una muy buena experiencia, me quitó mucho los nervios que tenía. (Pamela)

Las participantes indican que, a pesar de sentirse nerviosas inicialmente, esta práctica fue gratificante y les procuró más seguridad para su futura práctica. Aunque estos extractos no permiten afirmar que el hecho de usar su propio material influyó o no en su estado de angustia, los comentarios abajo analizados muestran su deseo *a posteriori* de seguir elaborando material didáctico para futuras clases:

Pero sí me gustaría más hacer yo mis planeaciones y mi material porque hay muchos temas culturales que quisiera tocar. [...] Todavía tengo muchas ideas. [...] seguiré haciendo material de este tipo. (Daniela)

Me siento más a gusto cuando hago las cosas [...]; cuando traen su material los maestros sientes que estás aprendiendo lo que ellos te quieren enseñar [...], es bonito recibirlo como alumno y darlo como maestro [...], trabajar para una institución es trabajar bajo sus términos. (Karina)

Siento que hacer mi propio material me tomaría demasiado tiempo. [...] Creo que me he adaptado mejor a trabajar con material que no es mío, lo reviso antes [...], me gustaría hacer eso; seguiría haciendo también mis propias actividades cuando tenga un poco más de tiempo libre. (Pamela)

Los fragmentos muestran no solamente la capacidad de las participantes para reflexionar sobre su primera experiencia docente diseñando y utilizando contenido propio, sino también sobre el impacto que el proyecto tuvo en su futuro laboral. Podemos observar distintas percepciones. Daniela muestra entusiasmo por diseñar contenido cultural poco representado o ausente en el material de ELE existente. Por su parte, Karina aprecia poder tomar decisiones didácticas y valora el beneficio en sus futuros alumnos, tal como lo experimentó con algunos de sus profesores durante sus estudios, y al mismo tiempo está consciente de que el contexto será un aspecto clave. En cuanto a Pamela, observamos un balance ponderado: aunque reconoce la inversión de tiempo que requiere el crear sus propias actividades, afirma que desea seguir diseñando material, a la vez que considera adaptar recursos ajenos a su contexto de enseñanza.

Basándonos en estas respuestas y en el nivel de introspección en-sobre-para las acciones (Killion y Todnem, 1991; Schön, 1983), descrito por Billett (2001) como *knowing-in-practice*, que estas indican, podemos inferir que el análisis, el diseño y la implementación de contenidos culturales impactaron su formación y preparación docente. El papel de la reflexión grupal en el desarrollo de esta es abordado en la siguiente sección.

Reflexiones sobre el trabajo grupal

En su mayor parte, el presente proyecto se desarrolló a través de sesiones grupales semanales de investigadoras y participantes, en las cuales se proporcionó retroalimentación sobre el diseño del contenido.

Cuando se les preguntó respecto a su participación en esas reuniones, los comentarios de las participantes señalan una experiencia benéfica:

Yo aprendí mucho diseñando las actividades [...], me hizo ser más consciente responder sobre ciertas cosas que antes no tenía tanto en cuenta. (Pamela)

Te enseña a ser un poco más tolerante, a ser paciente, a ser respetuosa, a no dejarte llevar por tus impulsos, digo, eso me ayudó muchísimo en la parte de crecimiento personal. (Daniela)

Necesito este contacto con las personas para ponerme al corriente con lo que estoy haciendo. [...] el contacto con diferentes perspectivas. [...] Daniela es muy ordenada y me puede dar ideas, Pamela habla con todos, y ustedes [las investigadoras], [...] el contraste de todas me hizo sentir que el trabajo estaba teniendo forma porque [...] necesitaba diferentes personalidades. (Karina)

Las participantes usan diferentes adjetivos que sugieren el desarrollo de destrezas cognitivas (por ejemplo, “consciente”) y sociales (por ejemplo, “tolerante”). Mientras Pamela identifica aprendizajes en torno a diversos aspectos del diseño de materiales, Daniela aprecia la experiencia humana y Karina considera que la experiencia y personalidad de cada una de las cinco integrantes (incluyendo a dos de las investigadoras) enriquecieron el proceso de diseño. Es interesante observar que el espacio de reflexión e introspección en-sobre-para las acciones, donde las estudiantes encontraron soporte para su diseño de actividades, parece también haber apoyado a las estudiantes en proyectarse elaborando material y aplicándolo en sus futuras aulas.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El análisis de los comentarios recibidos en las entrevistas semiestructuradas aplicadas a las tres participantes permitió responder a la pregunta inicial de investigación: “Basado en la necesidad observada y las aptitudes desarrolladas por tres docentes en formación de la LEES ¿cómo percibieron las participantes su proceso en el diseño y aplicación de material ELE adaptado al contexto cultural local?”. Esta sección resume los hallazgos y las limitaciones del presente estudio.

Los comentarios de las participantes ilustraron su perspectiva a lo largo del proyecto, partiendo de su motivación, sus primeros pasos en la elaboración de material de ELE adaptado al contexto mexicano, la retroalimentación, la implementación de sus actividades, la reflexión sobre esta y el trabajo grupal. En el caso de las tres par-

tipantes, los datos recolectados evidencian que la experiencia fue, desde un punto de vista académico y profesional, sumamente fructífera y enriquecedora.

El desglose de cada subtema y la interpretación de los resultados evidencian la importancia para las estudiantes de paliar la reportada escasez de recursos adaptados a su realidad, lo cual concuerda con la bibliografía consultada. A pesar de tener una mirada crítica sobre el material disponible, mencionan que usan varios libros de texto existentes para guiarse en el diseño de contenido propio, lo que es contradictorio, pero parece coincidir con la forma en la que el análisis y la producción de material es planteada en algunas asignaturas de la LEES. Sobre la influencia de estas clases, las participantes confirman que habían diseñado contenido didáctico sin haber tenido la oportunidad de aplicarlo a estudiantes, lo que indica que este factor tuvo un efecto a la hora de elaborar sus primeras secuencias durante el presente proyecto.

Asimismo, los comentarios reportan su dificultad para recibir observaciones críticas y acoplarse a los niveles de exigencia (por ejemplo, claridad en las instrucciones) que la bibliografía recomienda. Sus perspectivas en cuanto a la retroalimentación indican que esta fue formadora, a nivel cognitivo y personal, y que les permitió desarrollar la reflexión sobre la acción y familiarizarse con aspectos del aula que parecían desconocer. Al llevar sus recursos a la práctica, las participantes notaron que las exigencias formuladas por las docentes-investigadoras involucradas a lo largo del proceso estaban bien fundamentadas. Aunque manifiestan haber tenido problemas en su primera experiencia profesional, las estudiantes quedaron satisfechas y manifestaron su interés en seguir diseñando material propio en el futuro.

El mayor obstáculo del presente estudio fue brevemente mencionado por las estudiantes y se relaciona con la dificultad de contar con alumnos a quienes aplicar las actividades debido a la situación sanitaria. Las escuelas de español como lengua extranjera en el contexto de inmersión suelen tener un número importante de estudiantes extranjeros. Sin embargo, las participantes se vieron afectadas por el contexto de la pandemia de COVID-19, que en el presente proyecto se tradujo en la imposibilidad de poner en práctica las actividades diseñadas más de una vez por participante y así recolectar más datos de retroalimentación.

CONCLUSIÓN

A raíz de los resultados, consideramos que la mayor contribución de la investigación es hacer visible la necesidad de ofrecer más oportunidades de reflexión y de práctica a docentes en formación para conocer y confrontarse con las necesidades

didácticas de sus futuros estudiantes. De este modo, prevemos que estos desarrollarán un mayor sentido de participación activa en la difusión de aspectos representativos de su realidad sociocultural y así podrán brindar una alternativa contextualizada a la oferta didáctica de ELE existente en los libros de texto y digitales.

Los futuros proyectos podrían enfocarse en aplicar las actividades diseñadas a un mayor número de estudiantes extranjeros, incluyendo los del área de Español de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, campus Guanajuato, de la Universidad de Guanajuato. Parece también importante integrar a la formación en la LEES la reflexión sobre el material ELE existente, la forma en que plasma o no la cultura local, los contenidos culturales por incluir o excluir, así como el diseño y la aplicación de tareas y materiales —incluyendo el creado por los propios alumnos de la LEES— que reflejen la realidad cultural mexicana, así como ofrecer pautas sobre la forma de enseñar dichos contenidos en un contexto de inmersión.

BIBLIOGRAFÍA

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (2012). *ACTFL Proficiency Guidelines*. <https://www.actfl.org/educator-resources/actfl-proficiency-guidelines>
- Allen, H. W. (2008). Textbook materials and foreign language teaching: Perspectives from the classroom. *Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages Review*, 28, 5–28. <https://works.bepress.com/heatherwillisallen/6/>
- Arévalo, A. P. V. y González, A. K. Á. (2018). Tratamiento de contenidos culturales en ELE: aproximaciones al diseño de material didáctico. *Enunciación*, 23(2), 209–224. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/112100>
- Ariza Herrera, E., Molina Morales, G. y Nieto Martín, G. V. (2019). Adaptación de materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera en Latinoamérica: el caso de “Aula América 1”. *Forma y Función*, 32(1), 101–123. <https://doi.org/10.15446/fyf.v32n1.77418>
- Billett, S. (2001). Knowing in practice: Re-conceptualising vocational expertise. *Learning and instruction*, 11(6), 431–452. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(00\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00040-2)
- Boyce, C. y Neale, P. (2006). *Conducting in-depth interviews: A guide for designing and conducting in-depth interviews for evaluation input*. Pathfinder International.
- Brinkmann, S. y Kvale, S. (2014). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. SAGE publications.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.

- Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. y Sheils, J. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Council of Europe.
- Castro Prieto, P., Sercu, L. y Méndez García, M. (2004). Integrating language-and-culture teaching: An investigation of Spanish teachers' perceptions of the objectives of foreign language education. *Intercultural Education*, 15(1), 91–104. <https://doi.org/10.1080/1467598042000190013>
- Clarke, V. y Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120–123. <https://uwe-repository.worktribe.com/output/937596/teaching-thematic-analysis-overcoming-challenges-and-developing-strategies-for-effective-learning>
- Consejo de Europa (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*.
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE.
- Farrell, T. S. C. (2015). *Promoting teacher reflection in second language education: A framework for TESOL professionals*. Routledge.
- Gómez, I., Martínez, D., Velázquez, V. y Ramón A. (2017). Una mirada a la enseñanza del ELE en México: listado de materiales didácticos, artículos especializados, recursos electrónicos y cursos de formación para profesores de español. *Espacio I+D Innovación más Desarrollo*, 6(14), 179–202. <https://espacioi-masd.unach.mx/index.php/Inicio/article/view/127>
- Guillemette, S. (2014). *Une gestion différenciée de l'activité éducative en milieu scolaire; ajustement de pratique: modèle d'accompagnement collectif auprès de chefs ou de directions d'établissement scolaire*. Presses Académiques Francophones.
- Guion, L. A., Diehl, D. C. y McDonald, D. (2011). *Conducting an in-depth interview*, University of Florida Cooperative Extension Service, Institute of Food and Agricultural Sciences. https://www.betterevaluation.org/en/resources/guide/conducting_an_in-depth_interview
- Holmes, P. y O'Neill, G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(5), 707–718. <https://researchcommons.waikato.ac.nz/handle/10289/6818>
- Houde, P. M. (2022). Reflective practice through dialogic interactions: Togetherness and belonging within a collective of EFL teachers in Mexico. *The Qualitative Report*, 27(6), 1485–1510. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.4861>
- Howard, J. y Major, J. (2004). Guidelines for designing effective English language teaching materials. *TESOLANZ Journal*, 12, 50–58. https://www.researchgate.net/publication/237476568_Guidelines_for_Designing_Effective_English_Language_Teaching_Materials

- Killion, J. P. y Todnem, G. R. (1991). A process for personal theory building. *Educational leadership*, 48(6), 14–16. <https://eric.ed.gov/?id=EJ422847>
- Kramsch, C. (2011). Language and Culture. En J. Simpson, *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 305–317). Routledge.
- Krueger, R.A. y Casey, M.A (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. SAGE.
- Kukulska-Hulme, A. (2019). Intelligent assistants in language learning: friends or foes? En C. Glahn, R. Power y E. Tan (eds.), *IAmLearn: World Conference on Mobile and Contextual Learning, LearnTechLib: Proceedings of the 16th world conference on mobile and contextual learning* (pp. 127–131). Lárnaca, Chipre. <https://www.learntechlib.org/p/210611/>
- Lafortune, L. Lepage, C. y Aitken, A. (2009). *Guide for accompanying change*. Presses de l'Université du Québec.
- López Górriz, I., Gabarri Gambarte, I., Vega Navarro, A. y Jurado Jiménez, M. D. (2007). El diario como instrumento transversal de investigación, evaluación y formación en los procesos educativos de innovación universitaria. *XIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. “Convivencia, Equidad, Calidad”. Donostia-San Sebastián, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7868060>
- Mann, S. y Walsh, S. (2017). *Reflective practice in English language teaching: Research-based principles and practices*. Routledge.
- Martínez, M. C. (2014). Reflexiones en torno a la Investigación-Acción educativa CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 18, 58–86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283129394004>
- Mason, J. (2017). *Qualitative researching*. SAGE.
- McGrath, I. (2016). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh University Press.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. y Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International journal of qualitative methods*, 16(1). s.p. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Papademetre, L. y Scarino, A. (2000). *Integrating culture learning in the languages classroom: A multi-perspective conceptual journey for teachers*. Language Australia.
- Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique. *Intercâmbio*, vol. 7, 21–38. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/int/article/view/4084/3825>
- Quintana Polanco, M. y Jackson Rodríguez, D. (2017). Materiales didácticos para un curso de ELE adaptado al contexto cubano. Libro del alumno y Libro del

- profesor (A1-A2). *Lengua y Habla*, 21, 91–110. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5119/511954894006/html/index.html>
- Ren W. y Han Z. (2016). The representation of pragmatic knowledge in recent ELT textbooks. *ELT Journal*, 70, 424–434. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw010>
- Richards, J. C. (2014). The ELT textbook. En S. Garton., y K. Graves, *International perspectives on materials in ELT* (pp. 19–36). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137023315_2
- Risager, K. (2018). *Representations of the world in language textbooks*. Multilingual Matters.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la Investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 40–56. http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf
- Tomlinson, B. (2014). *Developing materials for language teaching*. Bloomsbury Academic.
- Tomlinson, B. y Masuhara, H. (2010). *Research for materials. Development in language learning: Evidence for best practice*. Cambridge Scholars.
- Universidad de Guanajuato (2018a). *Modelo educativo de la Universidad de Guanajuato y sus modelos académicos*. <https://www.ugto.mx/images/modelo-educativo-de-la-universidad-de-guanajuato-y-su-modelo-academico-ug.pdf>
- Universidad de Guanajuato (2018b). *Plan curricular de la Licenciatura de la Enseñanza del Español como Segunda Lengua*. <https://www.ugto.mx/licenciaturas/>
- Unluer, S. (2012). Being an insider researcher while conducting case study research. *The Qualitative Report*, 17(29), 1–14. <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol17/iss29/2>
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Suny Press.
- Velázquez Vilchis, V. (2020, 12 de marzo). *La variante mexicana en la enseñanza del español* [Sesión de conferencia]. Universidad de Guanajuato, Guanajuato

ANEXO

Tabla 1. Cuadro recapitulativo con ejemplos de actividades didácticas elaboradas

Nombre de la actividad	Nivel de la actividad	Descripción de la actividad
<i>Necesito una máscara</i>	A1/A2	<p>Material: Diálogo original</p> <p>Tarea: Actuar un diálogo entre un comprador y un vendedor sobre la lucha libre integrando vocabulario sobre el tema</p>
<i>¿Qué se puede hacer en México?</i>		<p>Material: Cuaderno</p> <p>Tarea: Elaborar una lista de leyes, normas o reglas que pertenezcan a su país comparándolas con lo que han visto en México</p>
<i>El mundo a través de los ojos otomíes</i>	B1/B2	<p>Material: Ver el video “68 Voces: el inicio del mundo como lo conocemos: Otomí”</p> <p>Tarea: Ordenar las imágenes de manera cronológica</p>
<i>Toreando a la Lotería</i>		<p>Material: Juego original de la lotería con los personajes de la tradicional danza del Torito</p> <p>Tarea: Jugar</p>

Nombre de la actividad	Nivel de la actividad	Descripción de la actividad
<p>2 de octubre de 1968</p>		<p>Material: Imágenes, notas y video de la tragedia</p> <p>Tarea: Reflexión sobre lo visto y leído, incluyendo una explicación sobre un hecho similar en su país</p>
<p><i>Las Poquianchis, aspectos literarios y cinematográficos</i></p>	<p>C1/C2</p>	<p>Material: Resumen del libro <i>Las Muertas</i> (Jorge Ibarguengoitia), videos, fotos y un capítulo de <i>Lo que la gente cuenta</i>.</p> <p>Tarea: Reflexión sobre lo visto y leído, incluyendo una explicación sobre un hecho similar en su país</p>