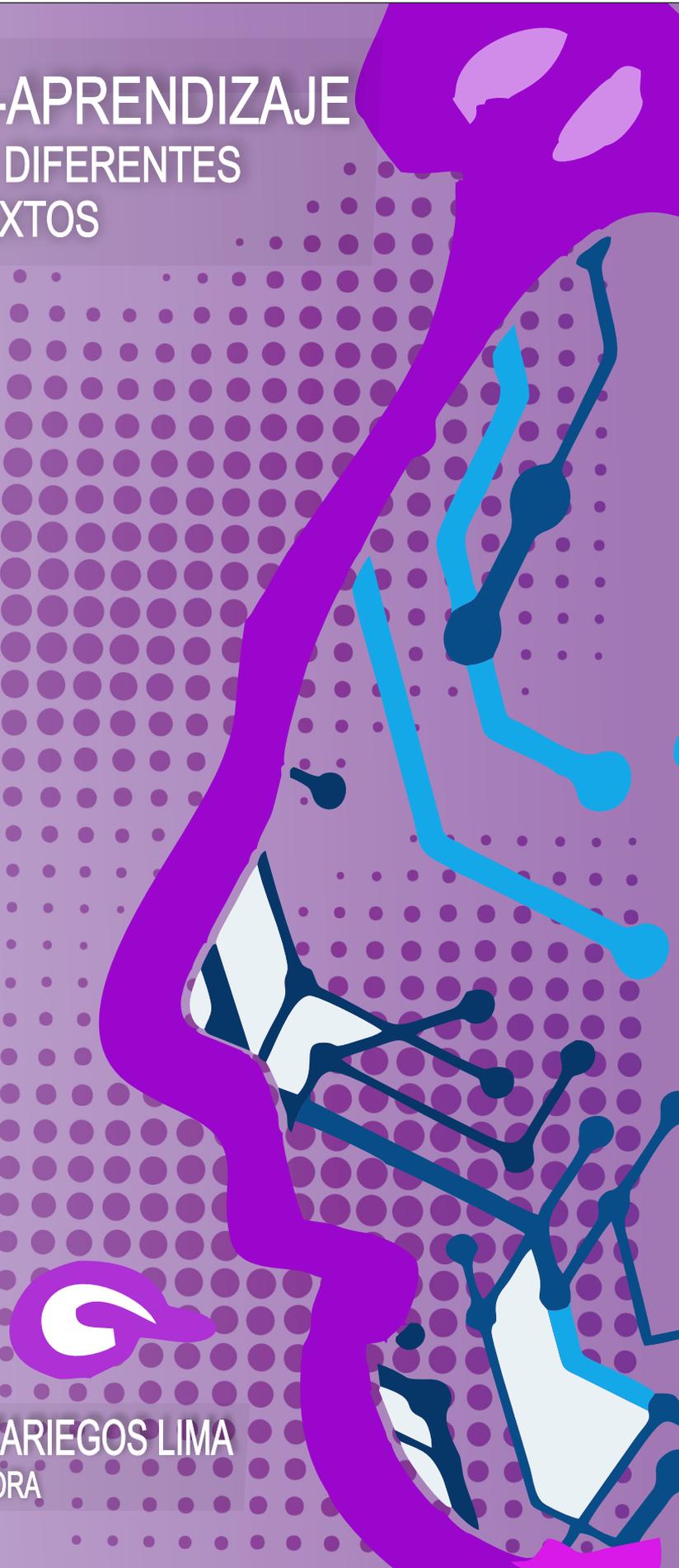


LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS DESDE DIFERENTES ENFOQUES Y CONTEXTOS

VIVIAN GABRIELA MAZARIEGOS LIMA
COORDINADORA



LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DE LENGUAS desde diferentes
ENFOQUES y CONTEXTOS

DIRECTORIO

DR. CARLOS FAUSTINO NATAREN NANDAYAPA
Rector

DRA. MARÍA EUGENIA CULEBRO MANDUJANO
Secretaria General

DRA. GUILLERMINA VELA ROMÁN
Secretaria Académica

MARY DALIA GARIBALDI OZUNA
Directora General de planeación

DRA. MARÍA GUADALUPE RODRÍGUEZ GALVÁN
Directora General de Investigación y Posgrado

FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA

MTRA. VANINA HERRERA ALLARD
Directora

MTRA. MARICELA ALFARO MERCHANDT
Secretaria Académica

CP. LETICIA MAGDALENA FONSECA ÁLVAREZ
Secretaria Administrativa

DRA. VIVIAN GABRIELA MAZARIEGOS LIMA
Coordinadora de la Maestría en Didáctica de las Lenguas

LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DE LENGUAS DESDE DIFERENTES
ENFOQUES Y CONTEXTOS



LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS DESDE DIFERENTES ENFOQUES Y CONTEXTOS

OBRA dictaminada bajo PROCESO DE PAR CIEGO EXTERNO.

Diseño Editorial y portada: MTRA. MARISOL ESTRADA MORALES.

Cuidado de la edición y corrección de estilo: Mtro. Luis Adrián Maza Trujillo.

ISBN UNACH: 978-607-561-184-6

PRIMERA edición, 2023

DRA. VIVIAN GABRIELA MAZARIEGOS LIMA (COORDINADORA).

D.R. © CRISTELL GUADALUPE HERNÁNDEZ ALEGRÍA, VIVIAN GABRIELA MAZARIEGOS LIMA

ANASTACIO GERARDO CHÁVEZ GÓMEZ, MARÍA DEL ÁNGEL NIGENDA BOLIO, ANTONIETA CAL Y MAYOR

TURNBULL, ANA MARÍA CANDELARIA DOMÍNGUEZ AGUILAR, CLAUDIA MARISOL GÓMEZ

GUTIÉRREZ, MARÍA EUGENIA CULEBRO MANDUJANO, MÓNICA GUADALUPE VENTURA

ZAPATA, ARACELI BONIFAZ ESCOBAR, GLORIA DEL CARMEN CORZO ARÉVALO, JOSÉ

FRANCISCO RUÍZ SAMAYOA, MARÍA DE LOURDES GUTIÉRREZ ACEVES, LEM YONATAN PUON

CASTRO, NANCY LIZBETH LAPARRA LÓPEZ, ESTHER GÓMEZ MORALES, ELIZABETH US

GRAJALES, DIANA FERNANDA ARRIAGA RICARDEZ, ANA MARÍA ELISA DÍAZ DE LA GARZA



TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS © 2023

D.R. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

BOULEVARD BELISARIO DOMÍNGUEZ KM 1081, SIN NÚMERO, TERÁN, C. P. 29050, Tuxtla Gutiérrez,

Chiapas. Miembro de la CÁMARA NACIONAL DE LA INDUSTRIA EDITORIAL MEXICANA

SE PROHÍBE LA REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL DE ESTA OBRA, ASÍ COMO SU TRANSMISIÓN POR CUALQUIER MEDIO, ACTUAL O FUTURO, SIN EL CONSENTIMIENTO EXPRESO POR ESCRITO DE LOS TITULARES DE LOS DERECHOS. LA COMPOSICIÓN DE INTERIORES Y EL DISEÑO DE CUBIERTA SON PROPIEDAD DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS.

Hecho en México.

La enseñanza-aprendizaje de lenguas desde diferentes enfoques y contextos

Coordinadora de la obra:

DRA. VIVIAN GABRIELA MAZARIEGOS LIMA

Autores

Cristell Guadalupe Hernández Alegría

Vivian Gabriela Mazariegos Lima

Anastacio Gerardo Chávez Gómez

María del Ángel Nigenda Bolio

Antonieta Cal y Mayor Turnbull

Ana María Candelaria Domínguez Aguilar

Claudia Marisol Gómez Gutiérrez

María Eugenia Culebro Mandujano

Mónica Guadalupe Ventura Zapata

Araceli Bonifaz Escobar

Gloria del Carmen Corzo Arévalo

José Francisco Ruíz Samayoa

María de Lourdes Gutiérrez Aceves

Lem Yonatan Puon Castro

Nancy Lizbeth Laparra López

Esther Gómez Morales

Elizabeth Us Grajales

Diana Fernanda Arriaga Ricárdez

Ana María Elisa Díaz de la Garza

2023

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
--------------------	----

SECCIÓN I Proceso de enseñanza aprendizaje en lengua italiana

CAPÍTULO 1

Lengua e historia italiana: desafíos y beneficios con enfoque AICLE en enseñanza	17
-----------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Cristell Guadalupe Hernández Alegría

Vivian Gabriela Mazariegos Lima

Anastacio Gerardo Chávez Gómez

Introducción	20
Referentes teóricos	23
AICLE/CLIL	24
Metodología en AICLE	25
Enseñanza de la historia	26
Competencias en historia	26
Metodología	27
Enseñanza de la historia de Italia en italiano	31
Dificultades del docente	32
Beneficios detectados en el desarrollo de la lengua	33
Conclusiones	38

CAPÍTULO 2

Estrategias didácticas para la enseñanza de italiano básico en la modalidad virtual	45
--------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

María del Ángel Nigenda Bolio

Antonieta Cal y Mayor Turnbull

Ana María Candelaria Domínguez Aguilar

Introducción	46
Enseñanza del italiano como lengua extranjera	47
Modalidad presencial de enseñanza	48
Educación a distancia	49

Modalidad virtual	49
Modalidad en línea	50
Diseño instruccional	51
Los nueve eventos de instrucción de Robert Gagné	52
Estrategias de enseñanza	54
Conclusiones	60

SECCIÓN II

Plataformas digitales en la enseñanza de lenguas

CAPÍTULO 3

El uso de juegos serios para el aprendizaje de campos léxicos en el idioma inglés 67

Claudia Marisol Gómez Gutiérrez

María Eugenia Culebro Mandujano

Introducción	68
Perspectivas cognitivas del aprendizaje	69
La teoría evolutiva de Jean Piaget	69
La diferencia entre las etapas concreta y formal	70
El aprendizaje de una segunda lengua “Young Learners”	71
El enfoque léxico: origen y características principales	72
Actividades lúdicas	73
Juegos serios	74
Las plataformas educativas	74
Conclusiones	77

CAPÍTULO 4

Videoblogs: Detonantes para la interacción oral y disposición para comunicarse en LE 81

Mónica Guadalupe Ventura Zapata

Ana María Candelaria Domínguez Aguilar

Introducción	82
Material auténtico	84

Los videoblogs en la enseñanza	85
La interacción oral	87
Willingness to Communicate WTC o Disposición Para Comunicarse DPC	87
Conclusiones	96

SECCIÓN III

Enseñanza de la lengua inglesa en niveles básicos

CAPÍTULO 5

Evaluación orientada al aprendizaje: estrategias de aprendizaje experiencial respecto a la habilidad oral 103

Araceli Bonifaz Escobar

Gloria del Carmen Corzo Arévalo

Vivian Gabriela Mazariegos Lima

Antecedentes de la evaluación	105
La evaluación orientada al aprendizaje	107
Modalidad en línea y el aprendizaje experiencial	109
La habilidad oral	110

CAPÍTULO 6

La clase sincrónica de inglés en tiempos de COVID en un grupo de tercer semestre de nivel A2 123

José Francisco Ruíz Samayoa

María de Lourdes Gutiérrez Aceves

Lem Yonatan Puon Castro

Un nuevo espacio de aprendizaje sincrónico - virtual con la educación digital	125
Dinámicas del grupo focal	130
Evaluaciones académicas	134
Conclusiones	135

CAPÍTULO 7	139
La enseñanza del inglés en un contexto tsotsil: condiciones socio-culturales y educativas	
<i>Nancy Lizbeth Laparra López</i>	
<i>Esther Gómez Morales</i>	
<i>Elizabeth Us Grajales</i>	
Diglosia y bilingüismo	143
Enseñanza del inglés	144
Métodos o enfoques de enseñanza	145
Conclusiones	153
CAPÍTULO 8	
Enseñanza del inglés para estudiantes con dislexia en Chiapas	157
<i>Diana Fernanda Arriaga Ricárdez</i>	
<i>Ana María Elisa Díaz de la Garza</i>	
<i>María de Lourdes Gutiérrez Aceves</i>	
Introducción	157
Justificación	159
Resultados	163
Conclusiones	167
 BIODATAS	 173

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas se encuentra en constante evolución a fin de solventar las diversas necesidades educativas, tanto generales como especiales, del estudiantado en escuelas públicas. Dichas necesidades se diversificaron aún más con motivo de la pandemia ocasionada por el SARS CoV2, ya que las clases presenciales debían ser impartidas en una nueva modalidad: la virtual.

Partiendo de esta realidad, las y los docentes, autores de este libro, buscaron explorar y aplicar diferentes estrategias, metodologías y técnicas con el propósito de coadyuvar en la adquisición, aprendizaje, desarrollo y evaluación de las habilidades de la lengua meta en los diversos contextos en los que cada uno realiza su práctica docente, tal como leeremos a lo largo de las secciones que integran este libro.

En la primera sección, “Proceso de Enseñanza Aprendizaje en Lengua Italiana” aprenderemos acerca de la exploración y el análisis de la implementación del enfoque CLIL/AICLE Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera, la cual busca que la enseñanza y el aprendizaje de un contenido no lingüístico se desarrollen con y a través de una lengua extranjera. Así también, conoceremos sobre la adaptación, diseño y evaluación de estrategias de enseñanza que fueron adecuadas para llevar a cabo la impartición de un curso de italiano básico en modalidad virtual, tanto de manera sincrónica como de manera asincrónica.

En la segunda sección, “Plataformas Digitales en la Enseñanza de Lenguas” se analiza el impacto que tiene el uso de plataformas educativas para la implementación de juegos serios dentro de un aula adaptada. Así mismo, se presenta la exploración y análisis del empleo de videoblogs como detonantes en la clase de inglés avanzado y su relación con la disposición de los estudiantes para comunicarse de forma oral en la lengua meta.

En la tercera sección, nombrada “Enseñanza de la Lengua Inglesa en Niveles Básicos” nos muestra estrategias centradas en una nueva tendencia de evaluación, denominada “Evaluación Orientada al Aprendizaje”

(Oriented Learning Assessment). Además, se presentan ideas sobre qué estrategias y adaptaciones son útiles en el salón de clases, la integración social y la estimulación de los alumnos disléxicos. Asimismo, se aborda el análisis de las condiciones que influyen en la vida de los estudiantes pertenecientes a la cultura tsotsil y cómo inciden en su proceso de aprendizaje en una escuela de educación secundaria técnica. Finalmente, leeremos sobre la implementación y análisis de una serie de actividades con aplicaciones digitales para fortalecer el aprendizaje de estudiantes en clases sincrónicas, generando un ambiente inclusivo y equitativo.

Como se puede apreciar, cada capítulo abordará problemáticas distintas que se presentaron tanto en la modalidad presencial como en la virtual, así como el desarrollo y conclusión de las diversas investigaciones llevadas a cabo bajo el método de investigación-acción para atender dichas problemáticas. Estas investigaciones muestran que los resultados obtenidos ayudaron a mejorar la enseñanza-aprendizaje de la lengua meta en las modalidades estudiadas.

En este libro se encuentran siete trabajos de investigación acción y un estudio de caso en el ámbito de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a estudiantes con dislexia. Las investigaciones expuestas facilitan un acercamiento a conocer, a través de diferentes cuestionamientos, las diversas problemáticas que se presentaron en las aulas de los docentes en un momento en el que la sociedad atravesó una situación de cambios que fueron emergentes debido a la pandemia por SARS-COV-2.

Cada investigador (a) plantea sus preguntas de investigación de acuerdo con el área de oportunidad o de mejora que, a través de un proceso diagnóstico sobre su gestión pedagógica y su contexto, identificó. Estas interrogantes apuntan a la creación de objetivos específicos que fueron desarrollados con el diseño metodológico de investigación-acción en dos ciclos, durante el periodo agosto-diciembre 2021 y enero-mayo 2022.

Debido a la situación de la pandemia, en los distintos centros de trabajo, en cada capítulo de este libro buscamos dar cuenta de la diversidad de contextos de enseñanza – aprendizaje, en los cuales las pesquisas fueron desarrolladas, tales como los cursos de inglés e italiano, impartidos en el Departamento de Lenguas de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, el curso de inglés dirigido a niños desde la coordinación EFYL y el curso de inglés de la Coordinación de Cursos Sabatinos Autofinanciables de la Universidad Autónoma de Chiapas. Sumado a estos, también se presentó el

curso de la lengua inglesa impartido en la comunidad indígena en San Pedro Chenalhó en la Escuela Secundaria Técnica N. 48. Las modalidades de los cursos fueron en línea o presencial.

Cabe señalar que los participantes de estas investigaciones fueron los actores principales que nos ayudaron a clarificar las inquietudes planteadas. Como bien se menciona, estos cumplieron los criterios de selección directamente relacionados con las áreas de oportunidad. Asimismo, cada uno expuso las técnicas e instrumentos que implementaron y dieron cuenta del proceso de análisis de datos.

Cada sección presenta su propio apartado de resultados finales y conclusiones para dar a conocer los hallazgos y articular sugerencias pedagógicas que podrían ser implementadas en un tercer ciclo de investigación y así dejar abierta la oportunidad de continuar con quienes deseen incursionar en estos temas.

SECCIÓN I
PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN
LENGUA ITALIANA

CAPÍTULO I

LENGUA E HISTORIA ITALIANA: DESAFÍOS Y BENEFICIOS CON ENFOQUE AICLE EN ENSEÑANZA

MTRA. CRISTELL GUADALUPE HERNÁNDEZ ALEGRÍA
DRA. VIVIAN GABRIELA MAZARIEGOS LIMA
DR. ANASTACIO GERARDO CHÁVEZ GÓMEZ
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Resumen

La mejora en la calidad educativa requiere una exploración profunda y reflexiva de la gestión pedagógica propia. En este contexto, este estudio se enfoca en la implementación del enfoque CLIL/AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera), que busca integrar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos no lingüísticos a través de una lengua extranjera. A través del diseño e implementación de secuencias didácticas en la clase de italiano, los estudiantes fueron expuestos a diversos tipos de textos que exploran temas históricos, como la formación de Roma, el Coliseo romano, Pompeya y eventos sociales de la antigüedad. La convergencia de estos elementos tenía como objetivo el desarrollo de la competencia lingüística en italiano y la movilización de la conciencia histórica al analizar eventos del pasado y su relevancia en el presente. La investigación se enmarca en el paradigma sociocrítico y sigue un diseño metodológico basado en el método de investigación-acción. Se llevaron a cabo dos ciclos de investigación, cada uno compuesto por fases de acción que establecieron una relación dialéctica para analizar los resultados de la intervención en el Curso de Italiano III, IV y V del Departamento de Lenguas de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Los resultados indican un desarrollo receptivo (comprensión lectora y auditiva) y productivo (habilidad oral y escrita) en italiano, así como el desarrollo simultáneo de competencias históricas relacionadas con la cultura meta. A pesar de estos logros, se identificaron desafíos en la implementación del plan de enseñanza, especialmente en la actitud de los estudiantes hacia las lecturas, que eran parte integral de la presentación de input. Cabe destacar que esta investigación representó un producto para la obtención de grado.

Palabras clave: Enfoque CLIL/AICLE, enseñanza de la historia, enseñanza del italiano, investigación-acción.

Introducción

Este capítulo se sumerge en el fascinante mundo de la investigación-acción aplicada a la enseñanza de lenguas, específicamente en la enseñanza del italiano y la manera en la que se puede incorporar contenido relacionado con un área disciplinar como es la historia, sin dejar de aprender y desarrollar la lengua en cuestión. De igual forma, en este capítulo se encontrará la exploración de las complejidades y oportunidades que surgieron en el desarrollo de la investigación. La investigación-acción, en el contexto de enseñanza de lenguas, se presenta como una metodología dinámica y participativa que permite a los educadores investigar, reflexionar y transformar directamente sus propias prácticas en el aula. A lo largo de estas páginas, examinaremos cómo la aplicación de la investigación-acción ha influido en la gestión pedagógica de la docente-investigadora y cómo las experiencias derivadas de este proceso han impactado positivamente la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del italiano. Aunado a lo anterior, este capítulo, producto de una investigación para la obtención de grado, también ilustra las dificultades presentadas y las reconoce como herramientas valiosas para el desarrollo de la mejora.

Actualmente reflexionar sobre la didáctica y todo lo que interviene en ella es una prioridad para ejercer los cambios pertinentes en nuestra intervención educativa y buscar constantemente la mejora. Villalobos (2011) sostiene que las concepciones de la didáctica han cambiado en las últimas décadas, menciona que hubo una concepción tradicional en la cual el o la alumna se percibía como una tabula rasa y en su proceso de aprendizaje solo se tomaba en cuenta el intelecto y la memorización de la información; el educador, por su parte, ocupa un papel protagónico en términos de conocimiento. Sin embargo, también era un agente pasivo en el ámbito de gestión pedagógica, debido a que no criticaba los fines educativos, si bien en los años setenta se le daba importancia a cómo la enseñanza seguía sin tomar en cuenta el qué y para qué del aprendizaje (Villalobos, 2011, p. 64).

Es en los años ochenta que se comienza a hablar de la *didáctica crítica*, la cual busca la formación integral del docente y del educando, persigue innovaciones desde diferentes ámbitos, promueve la actualización

del docente y la contextualización de los contenidos y, sobre todo Villalobos (2011), sustenta que esta corriente apoya la investigación permanente por parte del educador (p. 67). Hoy por hoy, la docente-investigadora al estar sincrónicamente relacionada con la *didáctica crítica* y simultáneamente encontrarse en el programa de formación docente de la Maestría en Didáctica de las Lenguas, el cual promueve el ejercicio de investigación con el objetivo de mejorar el quehacer educativo, analiza distintos aspectos sobre el trabajo que se realizaba en la enseñanza del italiano como lengua extranjera y con una mirada introspectiva hacia la experiencia adquirida en los últimos cuatro años y su formación de pregrado, incide en el análisis de su propio proceso de enseñanza.

Tenemos una preferencia por el enfoque comunicativo porque promueve el desarrollo de habilidades receptivas y productivas, también nos ayuda en el análisis de la cultura italiana mediante un nuevo método. En últimas instancias, se decidió, por consenso entre los miembros de la Sección de Italiano de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), incorporar un nuevo libro de texto que adoptará un enfoque multicultural. Dicho enfoque implica que, aunque el contenido principal del libro versa sobre la cultura italiana, también hiciera referencia a diversas culturas como la china, holandesa, alemana, mexicana, entre otras.

Esta situación llevó a la docente-investigadora a realizar un análisis del contenido. Su atención estaba centrada en el análisis de las observaciones de las clases durante el último periodo, los comentarios de colegas y compañeros de maestría. Estos comentarios coincidían en el hecho de que la docente-investigadora se encontraba en clase respondiendo preguntas sobre la cultura meta que estaban relacionadas con eventos pasados. Identificamos que añadía información adicional en la clase sobre la historia de Italia de manera fragmentada, sin desarrollarla verdaderamente ni otorgarle un significado a nivel didáctico, personal, social y diacrónico.

Por su parte, “la cultura siempre ha sido una parte integral de la enseñanza de lenguas” (Pfleger, 2018, p. 46). La misma autora menciona que los profesores de lenguas han repensado la enseñanza de la cultura con el fin de que los alumnos estén mejor preparados para un mundo cada vez más complejo y cambiante. No obstante, no hemos encontrado un enfoque de enseñanza de lenguas que también prioriza temas históricos de los lugares donde se habla la lengua meta. Por otro lado, a través de la revisión del estado del arte, encontramos muy pocos estudios que abordan la enseñanza de esta lengua, en la mayoría de los casos se habla de la enseñanza

del inglés y, además de eso, en lo que respecta a la didáctica de la lengua italiana los trabajos recientes refieren a diferentes cuestiones que también están alejadas del conocimiento histórico.

Por mencionar algunos ejemplos, Marangon publicó, en el 2015, su investigación Estudio en la enseñanza del italiano enfoque Gramática-traducción; por su parte, en el 2016, Fogliani concluye la investigación Estudio con enfoque en la enseñanza a través del análisis contrastivo entre el español-italiano; para el 2020 Velázquez en su trabajo La motivación en el aprendizaje de la lengua italiana, aborda esta temática, por último, Paris Domínguez, en 2021, culminó el trabajo Aprendizaje basado en tareas para el desarrollo de la habilidad oral en la lengua italiana.

Es así como la combinación de estos dos factores; la falta de seguimiento de contenido histórico de la cultura meta (CM) en la enseñanza actual y la escasa información sobre cómo incursionar en la enseñanza del italiano que promuevan el uso activo de la lengua y, al mismo tiempo, propicie el desarrollo de contenido histórico del lugar, donde se habla esta lengua se conjuntaron y reforzaron la decisión de abordar esta cuestión a través de la investigación e incidir en esta área de oportunidad para mejorar.

El presente capítulo es producto de una investigación para la obtención del grado de maestría en la Didáctica de las Lenguas. El objetivo general de esta investigación-acción fue diseñar, implementar y evaluar una propuesta de secuencia didáctica que favoreciera el aprendizaje de la lengua italiana y el desarrollo de una conciencia histórica en el que se busca abordar periodos y temas históricos de Italia. Así pues, las interrogantes que sirvieron de guía de esta investigación son: ¿Cómo se puede enseñar la lengua italiana tomando en cuenta contenidos históricos?, y en los estudiantes de la lengua italiana ¿qué desafíos y beneficios traerá conocer sobre la historia de Italia a través de la enseñanza de la lengua?

Por lo tanto, a partir de las preguntas anteriores, definimos los siguientes objetivos específicos: i) diseñar e implementar un plan de enseñanza de italiano que involucre contenido histórico sobre la cultura meta y que, simultáneamente, propicie el desarrollo de la lengua; ii) analizar y reflexionar sobre los resultados, tantos desafíos como beneficios, que puedan tener en los estudiantes la incorporación de contenidos históricos en sus clases de lengua italiana.

Con relación a los supuestos, desde la dimensión teleológica, existe la posibilidad de que la implementación de un plan de enseñanza de italiano con enfoque histórico enriquezca el proceso de gestión pedagógica del

docente, tanto en contenido como en procedimientos didácticos a desarrollar. Además de eso, esta labor podría contribuir al desarrollo de competencias específicas de la historia en relación con la cultura meta, las cuales incluyen: La comprensión del tiempo y del espacio históricos de la cultura meta; el manejo y dominio de información sobre la historia de Italia y, la formación de una conciencia histórica para la convivencia.

También se podría potenciar de manera subordinada las habilidades comunicativas debido a que el contenido será abordado en la lengua meta a través del desarrollo de distintas actividades que demandarán el uso de destrezas receptivas y productivas. Desde una perspectiva epistemológica, existe la posibilidad de que la orientación metodológica basada en la investigación-acción, en el contexto de la investigación cualitativa, facilite la conexión entre formación docente, práctica docente y la investigación. A través de la integración de teoría y práctica en una relación dialógica, podría fomentarse la reflexión autocrítica de la propia actuación docente.

Otro de los supuestos planteados, en términos de mejorar el entorno laboral, la propuesta de enseñanza desarrollada en la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, podría estar disponible para su uso y adaptación en la enseñanza de italiano u otra lengua. Por ende, existe la expectativa de que este trabajo pueda ser de utilidad en el futuro, no solo para los participantes del proyecto en una condición coetánea.

Referentes teóricos

La enseñanza comunicativa de la lengua incluye “el enfoque comunicativo, el enfoque por tareas, el enfoque natural, el enfoque léxico, el aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera (AICLE) y los enfoques interculturales” (Ortiz Parada, 2014, p. 21). Todos estos mantienen características similares, las cuales, según Melero (2004) son: el uso de la lengua como instrumento de comunicación; la enseñanza centrada en el alumno; el desarrollo de la competencia comunicativa y la simulación de situaciones de la vida real (Melero, citado por Ortiz Parada (2014).

Estos enfoques, según Porras Loyola (2013), son las tendencias actuales en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras. Para el desarrollo de este proyecto de investigación se retomó, de entre todos ellos, el enfoque AICLE.

AICLE/CLIL

El enfoque *Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera* (AICLE), conocido en inglés como *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) y en francés como *Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère* (EMILE), “hace referencia a cualquier contexto educativo en el que se usa una lengua extranjera como medio de enseñanza/aprendizaje de contenidos no relacionados con la lengua en sí” (Ruiz de Zarobe, 2008, p. 413). Marsh (2002, como se citó en Bentley, 2010) quien ha sido uno de los precursores de esta orientación, la define como “un enfoque que corresponde y afecta de manera simultánea a las lenguas, al conocimiento intercultural, la comprensión y las habilidades” (p. 5). Posteriormente, en el 2006, Piet Van de Craen, quien es uno de los co-fundadores del European Language Council, definió CLIL como “un método de aprendizaje centrado en el significado, con el objetivo de aprender una materia junto con aprender un idioma” (Bentley, 2010, p.5).

De igual forma, Coyle (2010, como se citó en Gabillon, 2020) describe CLIL como “una fusión de la didáctica de las materias que conduce a una innovación”. Luján (2016) sostiene que se basa en aplicar la lengua que se quiere aprender en clases de materias comunes y no solo en el aprendizaje de la lengua desde el punto de vista lingüístico. Es así como “la lengua y el contenido no lingüístico constituyen objetos de enseñanza, sin que haya predominio de uno sobre el otro” (Cendoya, Di Bin y Peluffo, 2008, p. 65). Desde esta perspectiva, esta corriente persigue un doble objetivo.

Gabillon (2020) puntualiza que CLIL no es solamente usar una lengua adicional como medio de enseñanza de un contenido específico, ella sostiene que el enfoque tiene como objetivo construir y reforzar el conocimiento de otras disciplinas en los estudiantes mientras usan la lengua para solucionar problemas y desarrollar pensamiento crítico. San Isidro Agrelo (2019) argumenta que no está de acuerdo en que se le llame método a CLIL, aunque existan programas, cursos y maestrías en los que se le denomina de esta manera, el lingüista subraya que el CLIL de una clase de artes plásticas no es el mismo CLIL que nos vamos a encontrar en una clase de ciencias sociales ya que la metodología de enseñanza - aprendizaje de contenido curricular son muy diferentes.

El lingüista y asesor educativo San Isidro Agrelo (2019) lo denomina enfoque o filosofía de aprendizaje en lenguas debido a que CLIL está relacionado con un número de metodologías relacionadas tanto con el aprendizaje de lenguas como el aprendizaje de contenido curricular. El enfoque CLIL busca el abandono de lo territorial y partitivo, busca que profesores

de lengua y de asignaturas planeen y diseñen en conjunto, esto supone un abandono de la territorialidad de los aprendizajes y pone en relación los contenidos de diferentes áreas, también supone aprender de una manera global.

Por otra parte, es importante señalar que en este enfoque la mayor fuente de aportación lingüística (input) proviene de materiales textuales y auditivos, Cendoya *et al.* (2008) menciona que en AICLE la lectura es la habilidad esencial que va a permitir alcanzar los objetivos lingüísticos y pedagógicos. A partir de la lectura los alumnos pueden estar expuestos a diferentes tipos textuales y géneros discursivos lo que los ayuda a desarrollar habilidades relacionadas con la intertextualidad (Cendoya *et al.*, 2008, pág. 66).

Metodología en AICLE

Como hemos mencionado, el enfoque AICLE/CLIL puede desarrollarse con diferentes metodologías de acuerdo con el contexto y los objetivos que se desean desarrollar. El enfoque especifica que “es necesario desarrollar un método didáctico especial” (Cendoya *et al.*, 2008, p. 65). Por esta cuestión, la metodología que tiene lugar en esta propuesta tomando como contenido específico la historia en su forma particular *elementos históricos de Italia* a través del uso de la lengua italiana, es la propuesta de Celce-Murcia (2001). Es así como las características de esta corriente de enseñanza se conjuntan en un diseño de clase de lengua. Celce-Murcia (2001) propone un orden establecido acorde a subsecciones de una lección postuladas en el *Guidelines for Language Classroom Instruction*. Tales directrices son:

- A. Fase de motivación: En la cual los estudiantes se interesan y experimentan el conocimiento.
- B. Fase de entrada: En la que los estudiantes están involucrados en el entendimiento dependiente por la atención minuciosa.
- C. Fase de trabajo: En la que los estudiantes realizan una actividad para la comprensión del tema.
- D. Fase de aplicación: En la que los estudiantes refinan sus habilidades y competencias para hacer de su conocimiento un agente activo.
- E. Fase de evaluación: Momento de corrección, retroalimentación y acercamiento al aprendizaje colectivo (Celce-Murcia, 2001, pp. 32-40).

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

En lo que compete al contenido específico, es necesario dilucidar por qué sería importante que los estudiantes conozcan sobre la historia de Italia en sus clases de lengua. Para encontrar respuestas a esto, desde el ámbito de la instrucción, se considera que enseñar historia no es, en modo alguno, transmitir conocimientos declarativos sobre hechos, protagonistas, antagonistas, instituciones o fechas. Actualmente, en el desarrollo de una historia formativa, se sabe que el hombre no puede definirse por sus actitudes políticas, por su actividad económica o por su bagaje cultural, la vieja historia tradicional, que aislaba rigurosamente cada uno de estos aspectos (o que, a lo sumo, añadía unos granos de condimento económico y cultural al guiso político), no puede servirnos para comprenderlo, no sirve para entender por qué y cómo evolucionan las sociedades humanas (Fontana, 2002, p. 30).

Esto implica resignificar la historia, no como discurso muerto, sino como un planteamiento vivo, es necesaria una visión histórica que promueva la comprensión del pasado aterrizándolo en el presente y en la sana convivencia. Para esto, se tomará en consideración el desarrollo las competencias generales del enfoque didáctico de la historia de Educación Básica que nuestro país comenzó a implementar desde el 2011.

Competencias en historia

Arista Santiago y Reynoso Jaime (2017) plantean que México ha realizado reformas curriculares con el enfoque por competencias: primero en la educación media superior, luego en la superior y, por último, en la educación básica. Los planes y programas de estudios que actualmente utiliza la Secretaría de Educación Pública (SEP) para educación básica tienen sus fundamentos en la evolución de la historiografía y la psicopedagogía. En ellos encontramos que, para la enseñanza de historia, *las competencias generales* a desarrollar son: comprensión del tiempo y del espacio históricos; manejo de información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia.

Con esto se espera que al abordar la historia de Italia el o la docente y los estudiantes o, en general, los usuarios de la lengua italiana que integren el curso se trasladen a épocas pasadas desde su presente, comprendiendo ¿cuándo?, ¿dónde aconteció?, ¿quiénes eran o quiénes estuvieron?, ¿cómo

pasó?, ¿cómo eran?, ¿qué hacían?, ¿cuáles son las consecuencias en la actualidad? y ¿cómo me veo relacionado con eso ahora? Por ejemplo, en una clase se esperaría aproximarse a la vida de los ciudadanos de Pompeya en las primeras décadas del primer milenio, e ir situándonos en esa bahía al sur de Italia para informar qué aconteció y qué ha acontecido en los últimos siglos hasta la actualidad y encontrar la relación de la ciudad con el Vesubio y otros aspectos (diseños arquitectónicos, gastronomía, música “la canción Funiculì, Funiculà”), para que el día que se visité, se tenga una visión más enriquecida del contexto histórico estudiado.

Metodología

Actualmente existen muchas maneras de investigar la realidad social, uno de los nuevos enfoques que integra la voz del profesor en el proceso de indagación y lo transporta al análisis sobre su trabajo en el aula, es el método llamado investigación-acción, el cual es una forma de entender la enseñanza, no solo de investigar sobre ella. La investigación-acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa” (Bausela, 2004, pág. 1).

Desde esta perspectiva, la o el docente se posiciona en lo que Villalobos (2011) denomina la *didáctica crítica* y es así como el rol que ya tiene se vincula con el de investigador (a) en forma de una díada docente-investigador(a). En la cual, además de analizar su gestión educativa, buscará mejorarla. Sobre esto, Lomax (1990, en Latorre, 2007) sostiene que la investigación- acción es “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora” (p. 24). Por lo tanto, la propuesta de este trabajo se abordó desde la investigación-acción debido a que se busca inquirir sobre la relevancia de los contenidos históricos de la cultura italiana en la clase de italiano como lengua extranjera y, a la par, que la docente-investigadora asuma una reflexión autocrítica sobre su gestión pedagógica y que la orientara hacia la mejora.

Así también, Latorre (2004) agrega que esta orientación metodológica es una indagación [...] colaborativa (p. 24). Al tenor de esto, el o la docente-investigadora trabajó el proyecto de investigación en colaboración con otros actores de la misma realidad educativa y relación con el tema. Es así

como el diseño de este proyecto se cimentó en la participación de la docente-investigadora, un observador externo, los y las estudiantes y la institución, la cual será informada acerca de la investigación a través del relato de la práctica.

Sobre el contexto, la investigación se llevó a cabo en los cursos de la lengua italiana que oferta el Departamento de Lenguas, de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), la cual es una institución pública de educación superior cuya sede se encuentra en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, ubicada en el Boulevard Belisario Domínguez s/n, Colonia Terán, Chiapas, 29050.

En el Departamento de Lenguas se imparten clases de inglés, italiano, francés, alemán y chino mandarín a estudiantes de la universidad y al público en general. En el caso de la lengua italiana, se ofertan nueve semestres en diferentes horarios, estos cursos normalmente son presenciales. Sin embargo, actualmente la situación de contingencia sanitaria que provocó la pandemia de SARS-CoV-2, en el periodo de 2020 a 2022, dio paso a que las clases fueran virtuales a través del uso de plataformas sincrónicas y asincrónicas.

Participantes

En esta investigación se consideró, en el primer ciclo de investigación, a veintinueve estudiantes que cursaron Italiano V en el Departamento de Lenguas, en el periodo lectivo de agosto-diciembre del 2021; diez estudiantes pertenecieron al grupo 5 “A” en el horario de 13:00 a 14:00 horas y once del grupo 5 “B” en el horario de 16:00 a 17:00 horas, los cuales son, en su mayoría, alumnos de la licenciatura en Gestión Turística de la UNACH. Ellos cursaron los tres semestres que se les solicitaban de una lengua extranjera como requisito para titularse y decidieron continuar con los niveles posteriores, en la muestra también se encontraban cinco alumnas de edad adulta que laboran en distintos sectores del estado de Chiapas.

En el segundo ciclo se contó con la participación de veinte estudiantes que cursaron italiano III e italiano IV en el Departamento de Lenguas, en el periodo lectivo de enero-mayo del 2022; trece estudiantes correspondieron al grupo 3 “B” en el horario de 16:00 a 17:00 horas y siete del grupo 4 “A”, en el horario de 15:00 a 16:00 horas, de ellos, doce estudiantes fueron de la licenciatura en Gestión Turística, 10 cursaban el tercer semestre que se les solicitaban de una lengua de requisito para poder titularse. Por otra parte, entre el total de la muestra, también se encuentran dos estudiantes de la

Facultad de Humanidades en el área de Comunicación y Literatura, un estudiante de la licenciatura en Administración y dos estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés; todas estas son licenciaturas ofertadas en la misma casa de estudios. Y finalmente, cabe señalar que tres de estos veinte participantes fueron estudiantes particulares de educación media superior.

Además de los y las estudiantes, la docente a cargo del grupo, también fue partícipe de la investigación al ser el agente que estuvo desarrollando directamente esta intervención en el aula, un lo que permitió integrar el contenido específico con el desarrollo de la lengua italiana en momentos de planeación, acción y reflexión. En este proceso investigativo también participó la directora de tesis, el codirector, el lector y los docentes de la Maestría en Didáctica de las Lenguas en diversos momentos de la investigación tales como en la observación no participante, en la retroalimentación y en el acompañamiento de cada una de las decisiones relacionadas a esta pesquisa.

De acuerdo con el proceso de investigación cíclica con base en el diseño de investigación acción, se consideró desarrollar la investigación en dos ciclos. A continuación, se muestra la organización de las actividades en términos generales en cada ciclo. La estrategia metodológica concentró técnicas específicas para la recolección de información sobre el fenómeno de estudio. A continuación, enlistamos las técnicas que utilizamos en esta indagación: análisis documental, diseño de planes de clase; observaciones (participante y no participante); diario de la o el estudiante; diario de la docente – investigadora; cuestionario (exploratorio y final) y test.

Procedimiento de recolección de la información

Sobre los procedimientos de recolección de la información es importante mencionar el marco metodológico de la investigación-acción el cual es visto como un proceso cíclico. Latorre (2004) indica que es un proceso que implica un vaivén - espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos se comunican y complementan. La espiral de ciclos se constituye por un proceso que abarca las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar (p. 32). Para lograr el potencial total de mejora y cambio, un ciclo de investigación-acción no es suficiente, por lo tanto, en esta pesquisa se tomó en cuenta el modelo de Kemmis, postulado en 1989, el cual integra las cuatro fases mencionadas y se aborda en un segundo ciclo revisando y replanteando lo que antecedió.

Por esta razón, en el primer ciclo usamos las técnicas de observación participante y no participante, el diario del estudiante, el diario del profesor, el análisis de los resultados de un test, un cuestionario inicial y uno final; con esto se recolectó un cúmulo de información sobre el desarrollo del proyecto y se reflexionó sobre si los objetivos de investigación se lograron y así detectar resultados de las distintas aplicaciones. Para el segundo ciclo, revisamos el plan inicial y la organización de la implementación, replanteamos el quehacer del proyecto y, a través del análisis de datos y el reporte de estos, se valoramos si utilizábamos las mismas técnicas para analizar y reflexionar el progreso del proyecto e identificar si las necesidades expresadas en el primer ciclo se atendían de manera óptima. Asimismo, es importante resaltar que tomamos en cuenta el análisis documental de manera transversal durante los dos ciclos, así como el análisis de las producciones o trabajos de los y las alumnas.

Procedimiento de análisis de la información

El análisis de la información consiste, de acuerdo con Gurdián-Fernández (2007), en una validación cruzada de fuentes y resultados o triangulación y hacer uniones entre varios datos y las dimensiones emergentes del análisis, sin olvidar que las preguntas del estudio son las fuentes primarias que guían el análisis y la organización de la información, así como la discusión e interpretación (pp. 235-236). Para responder a las preguntas de investigación, la información de campo se analizó con el uso del software ATLAS.ti versión 9 y versión 20, lo que nos permitió acomodar los datos según códigos a priori y emergentes en el análisis.

La codificación es una técnica que permite indexar o identificar categorías en los datos. Un código es un símbolo o abreviatura usada para la clasificación de palabras y frases. El propósito de la codificación es facilitar la recuperación de los segmentos de datos a través de categorías codificadas. Los códigos pueden ser colocados en los datos cuando son recogidos, introducidos en un ordenador o cuando se analizan posteriormente (Gurdián-Fernández, 2007, p. 237).

El análisis del diario de la docente investigadora, el dispositivo de observación semiestructurado, los diarios del o la estudiante y el cuestionario final permitieron la obtención de tres categorías definidas como lo son *benefis* (beneficios en el aprendizaje y desarrollo de la historia) *benelen* (beneficios en el aprendizaje de la lengua italiana) y *difclil*

(Dificultades en la implementación), cada categoría mantiene códigos específicos.

Enseñanza de la historia de Italia en italiano

Para identificar de qué manera desarrollar un plan de enseñanza que mantuviera el equilibrio sobre un doble objetivo; aprender italiano e historia y, además, supervisar la funcionalidad de distintos elementos. Realizamos un cuestionario exploratorio, un diseño de planes de clase adaptado y específico y observación participante y no participantes y, finalmente, un cuestionario final.

Identificamos y retomamos una metodología específica de enseñanza, la cual está basada en las subsecciones de una lección que propone Celce-Murcia (2001), que consisten en identificar fases que tienen un objetivo específico. Las fases son: motivación, entrada, trabajo, aplicación y retroalimentación del tema; las cuales presentamos en el apartado de *etapas* de la planeación. Además de eso, en la siguiente columna presentamos el apartado de *estrategia* que expresa la técnica y la actividad, aunado a esto la columna posterior muestra el objetivo específico de cada fase; los objetivos siguen una secuencia y están supeditados a los objetivos generales del plan de clase, los cuales son referentes de las 4 C's que guían la planeación según CLIL: objetivo comunicativo, objetivo de contenido, objetivo de cognición y objetivo histórico. Sin embargo, el último se refería al desarrollo de cultura y decidimos renombrarlo como “objetivo histórico” debido a que buscamos generar competencias específicas entorno al contenido.

Por otra parte, en el plan de clase, es seguido del objetivo específico que se encuentra la columna de desarrollo donde mostramos el procedimiento a seguir y, finalmente, la columna de interacción que expresa los estilos de interacción como parte medular que el profesor debe considerar para el desarrollo de la lección, según Villalobos (2011), siendo está una habilidad docente. Habiendo cavilado sobre las bases del enfoque CLIL (Cendoya et al., 2008), implementamos un cuestionario para retomar la parte del contenido y a través de ciertas preguntas identificar los posibles temas de interés de los estudiantes para el desarrollo de un contenido específico, en este caso historia de Italia.

De acuerdo con la periodización histórica que propone ACNUR (2018), la cual actualmente es considerada en el contenido de Historia Universal en Educación Básica y Educación Media Superior, tomamos en

cuenta cuatro de las edades históricas para seleccionar temas diversos, pero organizados de acuerdo con el tiempo histórico.

El cuestionario inicial se realizó en Google Forms, una herramienta práctica que arrojó los resultados de los intereses de los estudiantes en gráficas de manera automática. Esto permitió el análisis estadístico de manera optimizada, así pudimos identificar los cuatro temas más solicitados en cada una de estas etapas históricas.

Los cuatro temas destacados por orden de votación en el periodo que abarca la Edad Antigua fueron: el Coliseo Romano seleccionado por 18 personas, la leyenda de la formación del imperio romano fue elegido por 14 personas; mientras que los arcos fueron nombrados por 12 personas y Pompeya fue nominada por 10 de los participantes. Esto permitió dar paso a la fase de diseño de la implementación, una vez seleccionados los temas, diseñamos los planes de clase.

Llevamos a cabo cuatro clases que tuvieron un seguimiento para realizar la reflexión sobre la funcionalidad de los elementos tomados en cuenta en cada implementación a través de la observación participante de la docente investigadora, la observación no participante por parte del equipo interdisciplinario y, el diario de la docente y del alumno.

Dificultades del docente

Debido a la triangulación de la información de estas técnicas de investigación consideramos cambios para las implementaciones del segundo ciclo. Por ejemplo, identificamos que el manejo del tiempo era una dificultad para el logro de algunos de los objetivos planteados de acuerdo con algunas actividades. Detectamos a través de la observación participante, con el dispositivo de observación semiestructurado en el rubro *1 Proceso de la clase, 1.4 Se llevan a cabo las actividades del plan*, que algunas de las actividades que eran sustanciosas quedaban de tarea y no se comentaban en clase posteriormente, solamente se hacía revisión de la completitud de ellas como entrega de actividad en la plataforma asincrónica. En clases posteriores en ese mismo apartado se expresó que la mayor parte de las actividades sí se habían desarrollado en un tiempo ideal; sin embargo, en el diario del profesor encontramos lo siguiente:

Pensé que en esa segunda hora o con ese segundo grupo la situación sería más crítica y reflexiva que con el primer grupo. Quizás esto no pasó

porque tuve que cerrar la parte de la reflexión e indicar que la actividad de vocabulario quedaba de tarea porque la hora ya se había acabado. Pienso que, si hubiese abordado la parte de la reflexión, con más tiempo, quizás habrían tenido tiempo de construir sus opiniones en la lengua italiana.¹

Ahora que lo pienso, me hubiese encantado cantarla en clase, hubiese dado el espacio, pero me preocupaba el tiempo, entonces, le di prioridad a la actividad de reflexión y al incidente crítico.²

Además de esto, a través del análisis de los estudiantes se rescató la siguiente:

Lo que más se me dificultó en clase fue realizar las preguntas finales; ya que quedaba poco tiempo de clases y debíamos apurarnos. Y yo soy algo lenta al escribir frases tan largas, y había muchas cosas que quería poner y quería expresar lo que pensaba, pero el tiempo fue muy corto para poder hacerlo, por lo que realicé pequeñas oraciones, que englobaban, en general, lo que yo quería decir.

Beneficios detectados en el desarrollo de la lengua

Por otro lado, en el análisis del cuestionario final, con 21 estudiantes, registramos que las áreas menos practicadas son expresión escrita y comprensión auditiva (59.1 % cada una). Por lo tanto, se tomó la determinación de que en el próximo ciclo se destinaría mayor tiempo a algunas de las actividades de este plan de enseñanza con relación al desarrollo de la expresión escrita y comprensión auditiva. Por otra parte, abarcando el mismo apartado estadístico, también observamos que las áreas mayormente nominadas fueron la comprensión lectora (90.9 %) y temas sobre historia de Italia (86.4 %). Este dato se comparó con lo que los estudiantes compartieron en su diario dejando ver que el doble objetivo del enfoque AICLE; aprendizaje de un contenido específico y desarrollo de la lengua, sí fue percibido por los estudiantes.

Los fragmentos muestran momentos en los que se manifiesta el desarrollo de la doble meta, por ejemplo, en el fragmento 40:34 45 del

1 *Diario del profesor 1.*

2 *Diario del profesor 3.*

Diario - clase 1 La leggenda, la estudiante expone que en ninguna de las otras clases toman en cuenta este tipo de contenidos, y en sus últimas líneas relata que le parece muy interesante y significativo aprender historia de esta forma ya que practican italiano simultáneamente, argumentando que es una forma diferente de conocer el idioma y el país. Así también, varios de estos fragmentos reportan haber aprendido sobre contenido histórico del país y al mismo tiempo practicar la lengua aprendiendo nuevo vocabulario, identificando otros tiempos verbales, expresando que pueden comunicarse con mayor fluidez, percibir menos uso del español, estar en contacto con el italiano de forma escrita y oral. La triangulación de estos datos permite ver el positivo alcance que este plan de enseñanza tuvo.

Dificultades encontradas durante las implementaciones

Para ser consciente de las dificultades que los estudiantes pudiesen presentar a lo largo de las implementaciones, se analizaron cuidadosamente los diarios de cada uno de los participantes, además de encontrar relación con las perspectivas o impresiones de la docente-investigadora. La primera dificultad encontrada fue en el área de la comprensión lectora, los estudiantes expresaron lo siguiente:

No soy tan buena comprendiendo lecturas, cuando leo después siento que se me olvida lo que acabo de leer y tengo que volver al inicio, no sé si es porque no estoy tan concentrada o quizá el ver palabras que no conozco hace que pierda el rumbo de la lectura. All (2021) D1

Lo que más se me dificultó fue adaptarme a los personajes, los nombres son raros y aun me confunden. Je (2021) D2

En el diario de la docente investigadora encontramos lo siguiente:

En la fase de entrada, la lectura fue grupal y fue comentada. Tenía idea de que comentaríamos algunas palabras, pero comentamos algunas que no me esperaba, por ejemplo, Lazio. Tampoco pensé que el verbo regnarono causara dudas, pensaba que por contexto podría comprenderse. Creo que me hace falta estimular la comprensión lectora por contexto.³

³ 64:6 Hernández (2021) *Diario de la docente investigadora 1*

Esta dificultad se detectó al inicio de este primer ciclo, pero pensamos que quizás fue porque era la primera vez que se abordaba un texto más extenso que los que trae el libro de texto, por lo tanto, analizamos la situación y continuamente tomamos medidas para corroborar la comprensión de los posteriores textos en las siguientes tres sesiones. Un ejemplo de esto se muestra a continuación en el fragmento del diario del profesor:

Al inicio pregunté ¿cuántas versiones del origen del nombre se mencionan? Decían 5 y luego releendo empezaron a decir que 2 y cuáles era, en otro momento pregunté: ¿cuánto duró la erupción del volcán según el texto? Decían que un año o dos meses y releendo comentaron que dos días. Siento que al hacer estas preguntas me doy cuenta sobre la comprensión de la lectura, sin embargo, son preguntas que no preparo, como que veo la necesidad de guiar esa parte e intervengo, pero no sé si es correcto, estoy dudando.⁴

Debido a esta fue una de las situaciones que tomamos en cuenta en el segundo ciclo; desde el inicio, tratando de ubicar si la problemática es en la comprensión o es en la actitud hacia la lectura, debido a que a través de la comprensión lectora se trabajan las actividades posteriores del plan de clase con el fin de consolidar los objetivos de esta propuesta pedagógica enmarcadas por el método CLIL, en el cual, según Cendoya *et al.* (2008), manifiestan que la lectura es el principal medio de input en las clases. Por consiguiente, hicimos un análisis referente a *las actitudes frente a la lectura* y en los diarios del estudiante encontramos lo siguiente:

Me aburre, un poco, leer no le pongo interés, pero creo que me pondré a leer un poco más para tener comprensión lectora y no me cueste mucho al momento de hacer alguna actividad. Ale (2021) D1

Lo que más se me dificultó en la clase, que fue demasiada lectura, aunque la lectura estuvo muy interesante y me sirvió para aprender vocabulario, me fue un poco aburrido pasar la mayor parte de la clase en la lectura. De (2021) D1

Todo esto lo vimos a través de una lectura que la maestra nos compartió y cada uno de mis compañeros leía y ella nos explicaba más, además que también nos mostró unas imágenes del lugar y eso me gusta, porque ver

⁴ Hernández (2021). *Diario de la docente investigadora 3.*

La enseñanza-aprendizaje de lenguas desde diferentes enfoques y contextos

lecturas con puro texto me aburren aún más, en cambio ilustradas sí me da ganas de leerlas. Al (2021) D3.

Debido al poco interés que tiene en las lecturas y su comprensión, indagamos en diferentes fuentes documentadas para encontrar de dónde surge la problemática de la poca comprensión de textos y encontramos que esta se deriva por la falta del hábito de la lectura. Ejemplo de esto es que, “la falta de hábitos lectores ha sido una de las falencias de los estudiantes a la hora de comprender un texto, ya que se limitan a la lectura superficial

sobre las líneas, sin comprender lo que se esconde allí” (Acevedo Vásquez, Duarte Arismendi e Higuera Vargas, 2016, p. 55).

Diversos factores inciden en el mejoramiento de la comprensión lectora, entre los más importantes están: a) la familia pues tiene un rol insustituible en la educación inicial; b) la escuela porque debe ser capaz de generar un clima conducente a la lectura, a través de profesores que lean (en todas las asignaturas, no solo en el área de Lenguaje) y que estén comprometidos con el desarrollo de las capacidades lectoras de sus estudiantes, que motiven con diversos textos y desarrollen estrategias exitosas que puedan ser compartidas y perfeccionadas en las diversas redes docentes existentes (Angulo y Suárez Sasso, 2021, p.12).

Esto nos llevó a reflexionar que lo detectado no solo va sobre los hombros del profesor o profesora, sino que es una situación que se fomenta y se trabaja y requiere de tiempo. Por lo tanto, la docente investigadora a cargo del grupo argumenta que en la revisión de la literatura sobre este aspecto ella sintió que este parámetro detectado no era más una carga sino un área de oportunidad.

(...) me dejé de atormentar, me cuestionaba, en la clase y después de la clase, ¿qué estoy haciendo mal?, ¿es demasiado texto? Y pensaba en exámenes internacionales los textos son más extensos... ¿no?... además, si la historia no tiene narrativa qué quedaría de historia.⁵

Honestamente, revisar qué dicen otros investigadores nos encaminó a la búsqueda de estrategias que los docentes podemos implementar para mejorar la situación, pero desde otra mirada. Encontramos diversas para abordar un texto según Acevedo Vásquez, Duarte Arismendi, Higuera Vargas (2016) y Angulo y Suárez Sasso (2013) las cuales enlistamos a

⁵ Hernández (2021). *Diario de la docente investigadora 3*.

continuación: i) identificar información relevante; analizar la estructura o formato del texto; variar el ritmo; tener una actitud crítica; pensar en cómo simplificar lo que se haya leído para explicárselo a un niño; hacer skimming y scanning; leer en reversa: lo que significa hacer preguntas y primero leer las conclusiones; tomar notas o apuntes en clase; simplificar y resumir cuando ya lo puedes compartir (Pirámide de aprendizaje); relacionar lecturas y subrayar y escribir en los márgenes del texto.

Algunas de las estrategias mencionadas sí se planificaron y se llevaron a cabo de acuerdo con algunas específicas en lengua que menciona Celce-Murcia (2001).

Beneficios encontrados en la historia de los cursos de italiano

Sobre los beneficios encontrados está el desarrollo de las competencias en historia, los hallazgos encontrados derivan del diario del estudiante, así como el diario de la docente investigadora, de la observación no participante y los resultados de la prueba. A través del análisis de los diarios de los estudiantes de las cuatro implementaciones se percibe el desarrollo continuo de las competencias en historia, las cuales son: comprensión del tiempo y del espacio históricos, manejo de la información histórica y formación de una conciencia histórica para la convivencia.

Conclusiones

El propósito de esta pesquisa surgió a partir del análisis de la propia práctica docente, detectó un área de oportunidad que dio paso al diseño e implementación de un plan de enseñanza de italiano que involucrara contenido histórico sobre la cultura meta y que simultáneamente propiciara el desarrollo de la lengua. Esto nos llevó al análisis de las impresiones sobre los beneficios y dificultades de implementar clases de historia de Italia en su curso. El objetivo general de esta investigación fue diseñar, implementar y evaluar una propuesta de secuencia didáctica que favorezca el aprendizaje de la lengua italiana y el desarrollo de una conciencia histórica abordando periodos y temas históricos de Italia. Los cuestionamientos que guiaron este proceso de indagación fueron: ¿Cómo puedo enseñar la lengua italiana tomando en cuenta contenidos históricos? y ¿qué desafíos y beneficios traerá a los estudiantes conocer sobre la historia de Italia en sus clases a través de la lengua italiana?

La enseñanza-aprendizaje de lenguas desde diferentes enfoques y contextos

En relación con la primera pregunta de investigación la tarea fundamental fue construir una sugerencia pedagógica que permitiera la enseñanza – aprendizaje de un contenido específico y que paralelamente permitiera el desarrollo de la lengua meta. Para esto se consideró como contenido específico Historia de Italia y el desarrollo de la lengua italiana, al ser estos, los elementos de contenido con los que ejerce su labor la docente investigadora. A través de la búsqueda documental de nuevos enfoques y tendencias en la enseñanza de lenguas extranjeras se encontró que el enfoque AICLE/CLIL llega a contemplarse en la actualidad como un modelo que integra los principios metodológicos de ambos tipos de contenido, debido a que no es lo mismo enseñar un contenido curricular como la química, la física o la historia con relación a cómo se enseña una lengua.

A partir de la comprensión de este enfoque, la inclusión de metodología de enseñanza de historia y las metodologías de enseñanza de lenguas, nos permitió iniciar con la búsqueda de los intereses de los estudiantes en relación con el contenido y sus motivaciones en el aprendizaje de la lengua italiana. La exploración desarrollada a partir del cuestionario inicial nos proporcionó los parámetros para elaborar los planes de clase y el contenido a desarrollar siguiendo la periodización de la historia propuesta por ACNUR (2018). Asimismo, a través de los resultados obtenidos en el análisis de los diarios del estudiante, las observaciones del equipo interdisciplinario, la técnica de observación participante y el diario de la docente investigadora, se logró diversificar la selección de recursos de cada lección, las técnicas de enseñanza y el diseño de material didáctico.

Concluimos que los temas de interés relacionados con la Historia de Italia en ambos ciclos son los mismos en términos de selección por votación. Como fruto del análisis de un Segundo Ciclo de investigación logramos hacer modificaciones al plan inicial de la sugerencia pedagógica, entre los cuales están dos: 1) destinar mayor tiempo a la implementación para brindar mayor tiempo a las actividades de producción oral y producción escrita y 2) destinar tiempo en la planeación de las clases para la socialización de las tareas, por ejemplo, la presentación oral de la “nube de palabras”.

Asimismo, a través del cuestionario final se analizó la percepción de los educandos sobre las áreas que fueron más practicadas durante el semestre, la selección de estas áreas son las competencias comunicativas de la lengua de acuerdo con el MCER (2002) y el contenido histórico y cultural lo que dio como resultado que las áreas mayormente practicadas en el Ciclo

1 fueron las opciones de *Comprensión lectora*, *Temas sobre Historia de Italia* y *Vocabulario*, mientras que las áreas menos practicadas fueron *expresión oral*, *expresión escrita* y *comprensión auditiva*. Estas áreas llegaron a consolidarse como objetivos a desarrollar en el segundo ciclo, procurando la mejora de las implementaciones. Es así como, derivado del análisis y discusión de los resultados también concluimos que el hecho de haber cambiado el factor tiempo, provocó cambios positivos en los estudiantes en relación con las áreas practicadas durante el semestre. En el ciclo 2, se les destinó mayor tiempo a las actividades de producción en las secuencias didácticas de la sugerencia pedagógica y los resultados fueron homogéneos en votación tal como se percibe en la siguiente ilustración, donde diversas áreas empataron resultados. A su vez, es importante destacar que de las áreas mayormente practicadas en el Ciclo 2 fueron *Comprensión lectora*, *Temas sobre Historia de Italia* y *Expresión oral*. Este resultado muestra que la expresión oral que se encontraba en octavo lugar en el ciclo anterior, ahora se posicionó en el tercer lugar, lo que nos parece un gran avance en la práctica de la producción oral. El mismo progresó se percibe con la práctica de la *Expresión escrita*, la cual se encontraba entre las áreas menos nominadas y en el Ciclo 2 se colocó entre las áreas más practicadas nivelándose con *Gramática*, *Pronunciación* y *Vocabulario*.

Lo anterior nos hace concluir que el haber destinado mayor tiempo a las actividades de producción (output) fue determinante para la mejora y, a su vez, los datos revelan que en ambos ciclos lo que menos se practicó fue la *Comprensión auditiva*, por lo tanto, esta es un área de oportunidad de la docente investigadora y será un aspecto al que se le destinará momentos claves en la planeación de las clases de los cursos y de la sugerencia pedagógica en un futuro tercer ciclo de investigación.

Por otra parte, a través de los resultados de ambos ciclos, el doble objetivo trazado en esta investigación y codificado como *CLIL* fue logrado. A partir de las narrativas de los diarios del estudiante, se reveló en el discurso escrito que aprendieron elementos relacionados al contenido específico como lo son las nociones de tiempo y de espacio históricos, manejo de información histórica de Italia e incidencia en la consolidación de una conciencia histórica para la convivencia y la conciencia de sí mismo como sujeto histórico. De manera paralela aprendieron vocabulario nuevo, practicaron la gramática del curso y ejercieron las habilidades receptivas y productivas en la lengua meta.

A la luz de la teoría y de las percepciones de los estudiantes, llevamos a cabo un análisis sobre la utilidad del contenido específico, el cual fue Historia, en específico Historia de Italia. Este punto es importante, debido a que, el contenido, al no vincularse directamente con situaciones de la vida cotidiana para acercar al usuario de la lengua a situaciones reales que enfrentará posteriormente, tal y como lo plantea el enfoque comunicativo, se ve reflejado en los manuales de enseñanza de lenguas, empero se logró identificar que el contenido desarrollado en las implementaciones al ser trabajado con el Enfoque AICLE/CLIL (el cual es un tipo de enfoque comunicativo), permitió el desarrollo de competencias generales y comunicativas en los estudiantes que conformaron la muestra.

Además de eso, también se encontró utilidad en el contenido desde la perspectiva motivacional por parte de los estudiantes. A través de los resultados del cuestionario final, en ambos ciclos, sobre la interrogante: ¿En qué te es útil haber aprendido sobre la historia de Italia? Algunos participantes dijeron que la Historia de Italia fue útil en el aprendizaje de la lengua italiana y en el desarrollo de su capital cultural (aspectos que caracterizan la motivación integrativa) y, para otros, la utilidad residió en los intereses externos del alumnado (aspectos que caracterizan la motivación instrumental), por ejemplo: al momento de viajar o trabajar.

Por otra parte, identificamos por medio de las observaciones y los resultados del cuestionario final, que hubo presencia y uso de distintos tipos de actividades para el logro de los distintos objetivos planteados en los planes de clase. Entre estos resultados se resalta, la importancia que tuvieron los materiales textuales y auditivos utilizados en la fase de input de la metodología de Celce-Murcia (2001), siendo estos los sugeridos en el Enfoque AICLE/CLIL para trabajar con la entrada de información en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Con relación a la segunda pregunta de investigación, en el análisis y reflexión de los resultados de la investigación sobre las implementaciones del plan de enseñanza con Enfoque AICLE/CLIL en el primer ciclo, los estudiantes revelaron dificultades con relación a la actividad de la lectura, entre ellas, dificultad en la comprensión lectora y actitud de rechazo a la lectura. Estas dificultades se detectaron al inicio del primer ciclo. Al reflexionar sobre ellas, quizás fueron reacciones por trabajar por primera vez con un relato histórico textual en clase y esto se analizó en las siguientes sesiones. Estas mismas dificultades fueron parámetros de análisis para el segundo ciclo, tratando de identificar si la dificultad radicaba en la comprensión lectora o en la actitud frente a la lectura.

De acuerdo con los resultados del diario del estudiante, la dificultad residía en la actitud que los estudiantes tenían con respecto a la actividad de la lectura. Esto permitió hacer un análisis documental sobre las situaciones que generan la lectura en la vida de las personas, concluimos que existen distintos factores que pueden repercutir en la falta de hábito de la lectura y, por ende, rechazar esta actividad, además de eso, la actitud que tenía como docente investigadora ante estos hechos era de culpabilidad, pensando que esa actitud era su total responsabilidad, a través del aparato crítico, concluimos que no era su total responsabilidad la actitud inicial del estudiantado. Sin embargo, a partir de nuestra intervención, siempre es nuestra responsabilidad incidir en la mejora de estas áreas de oportunidad. La experiencia develó que a través del uso de distintas tipologías textuales (texto narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo, dialógico) y exponer a los estudiantes a diferentes tipos de relato histórico (historia anticuaria, científica, bronceada, crítica), se pueden desarrollar diversas actividades de input y output de la información que pueden cambiar la perspectiva de los y las estudiantes, al grado de llegar a ser propositivos con la lectura. Papa (2022) define que ser propositivo es identificar eventos (áreas de oportunidad) de manera crítica y generar soluciones.

Así también, asumimos el supuesto de que el cambio de actitud hacia la lectura en el segundo ciclo tiene relación con la fase de sensibilización (Guzmán, 2021) la cual se llevó a cabo en la etapa cero del proyecto de IA. Esta fase de sensibilización se llevó a cabo en una de las clases previas a las implementaciones, se concluye que se estableció un vínculo entre los estudiantes, la docente investigadora y los objetivos que se pretendían lograr. Al haber externado los objetivos la lectura fue presentada como una actividad que beneficiaba no sólo la comprensión, sino también la fluidez en la lectura entre otros aspectos. Se considera entonces, el supuesto de que la manera en la cual el docente o la docente presente algún aspecto del proceso de enseñanza aprendizaje afectará a la actitud del estudiante, aspecto que será investigado a profundidad en un tercer ciclo de investigación.

Finalmente, es importante señalar que, a la luz de estos planteamientos y en el relato de este proceso, se encuentra como columna vertebral el diseño de investigación-acción, orientación metodológica que permitió establecer la convergencia entre la investigación, la propia práctica docente y la formación continua. Así mismo, la investigación-acción permitió una relación dialéctica entre la teoría y práctica, transformándose en una praxis educativa fundamentada, estos aspectos relacionados a la actividad de pesquisa han cambiado la educación y nuestra propia formación.

REFERENCIAS

- Acevedo Vásquez, Á. L., Duarte Arismendi, E. Y., e Higuera Vargas, M. N. (2016). Innovación en las estrategias de lectura y su incidencia en la competencia lectora. *Educación y Ciencia* -(19), 53 - 69.
- ACNUR, C. E. (abril de 2018). UNHCR ACNUR La Agencia de la ONU para los refugiados. https://eacnur.org/blog/edades-de-la-historiatc_alt45664n_o_pstn_o_pst/
- Angulo, C., y Suárez Sasso, M. (2013). *Innovación Metodológica para desarrollar la Comprensión*. Santiago: Universidad Academia.
- Arista Santiago, J., y Reynoso Jaime, J. (2017). Elementos teórico-disciplinarios para desarrollar competencias históricas en educación secundaria en México. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo.*, 8(15).
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación.* 20, 7-36. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/682Bausela.PDF>
- Bentley, K. (2010) *The TKT Course CLIL Module*. Cambridge University Press
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a Second Foreign Language*. Heinle & Heinle.
- Cendoya, A. M. et al. (2008) AICLE: Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras o CLIL (Content and Language Integrated Learning). *Puertas Abiertas* 2008 4(4):65-68
- Custodio Espinar, M. (2018) *Los principios metodológicos AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua) en las programaciones docentes del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid: un estudio empírico*. (Tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid.
- Fogliani, F. (2017). *Español e italiano en contraste: Metodología para la enseñanza y aprendizaje de la combinatoria <Verbo + preposición>*. Universidad de Córdoba, UCOPress. <http://hdl.handle.net/10396/14497>
- Fontana, J. (2022) *Conocimiento histórico I. Finalidades y características*. Coordinación Editorial: Esteban Manteca Aguirre.
- Gabillon, Z. (2020) Revisiting CLIL: Background, Pedagogy, and Theoretical Underpinnings. *Contextes et Didactiques*, 2020, 15, pp.88-116.

Lengua e historia italiana: desafíos y beneficios con enfoque AICLE en enseñanza

- Gurdián-Fernández, A. (2007) *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. IDER
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*. <https://acortar.link/CajVxS>
- Luján, I. (4 de marzo de 2016). *Universitat de València*. Máster Universitario en Investigación en Didácticas Específicas: <https://acortar.link/DZ6eL>
- Ortiz Parada, M. (2014) Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Universidad de Cádiz. <http://hdl.handle.net/10498/17385>
- Papa, Y. (2022) La mente es maravillosa. ¿Sabes qué caracteriza a una persona propositiva? <https://lamenteesmaravillosa.com/sabes-que-caracteriza-a-un-apersona-propositiva/>
- Paris Domínguez, O. I. (2020) *El aprendizaje basado en tareas para el desarrollo de la habilidad oral en la lengua italiana*. UNACH
- Pfleger, S. (2018). La cultura y la interculturalidad. En Nolvía Ana Cortez, Kara McBride & Elisabeth Ruiz Esparza (eds.), *A enseñar: Una guía práctica para los maestros de idiomas*, (pp. 45-63). México: Pearson.
- Porras Loyola, D. (2013) Análisis de CLIL (Content Language Integrated Learning) como metodología para enseñar inglés como segunda lengua. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1779>
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). Aprendizaje Integrado de Contenidos Curriculares en Inglés Lengua Extranjera: Diferencias con el aprendizaje del inglés como asignatura. *25 años de lingüística en España*, 413 - 419. <https://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/3/ruiz.pdf>
- San Isidro Agrelo, X. (2019) *Ideas para hacer CLIL en el aula de ELE*. Universidad de Edimburgo.
- SEP. (2011). *Programa de estudio, guía para el maestro, Historia*. Cuauhtémoc, México, D.F.
- Velázquez, S. (2020). *La motivación en el aprendizaje del italiano como lengua extranjera*.
- Metodologías activas aplicadas a la enseñanza del italiano*. Sala
- Villalobos, E. (2011). En *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*. México: Trillas

CAPÍTULO 2

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DE ITALIANO BÁSICO EN LA MODALIDAD VIRTUAL

MTRA. MARÍA DEL ÁNGEL NIGENDA BOLIO
MTRA. ANTONIETA CAL Y MAYOR TURNBULL
MTRA. ANA MARÍA CANDELARIA DOMÍNGUEZ AGUILAR
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Resumen

El presente capítulo es el resultado de un proceso de investigación-acción correspondiente a un análisis-reflexión sobre la transición de la modalidad presencial a la modalidad virtual a la cual nos enfrentamos las y los docentes de italiano del Departamento de Lenguas de la UNACH con motivo del confinamiento obligatorio ocasionado por la pandemia del COVID-19. Esta investigación se llevó a cabo en dos ciclos, durante los periodos agosto-diciembre 2021 y enero-mayo 2022, usamos el enfoque cualitativo y aplicamos el método de investigación acción propuesto en el modelo de Kemmis y McTaggart (en Latorre, 2007), la cual tuvo como objetivo principal adaptar, diseñar y evaluar estrategias de enseñanza que fueran adecuadas para impartir un curso de italiano básico en modalidad virtual, tanto de manera sincrónica como asincrónica, tomando como base el programa de estudios de italiano básico correspondiente a la modalidad presencial.

Los participantes fueron alumnos y alumnas de cursos de italiano de nivel básico del Departamento de Lenguas de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas. La obtención de información se realizó empleando las técnicas de grupo focal, observación estructurada, encuesta, diario del investigador, diario de aprendizaje y planes de clase. El análisis de la información se efectuó triangulando, interpretando y contrastando la información obtenida a través de los diversos instrumentos de recolección de datos, así como con la teoría correspondiente a investigaciones previas. Los resultados de esta investigación muestran que las estrategias más

efectivas son las que están basadas en los nueve principios de instrucción de Robert Gagné, principalmente aquellas que buscan ganar la atención del estudiantado.

Palabras claves: Enseñanza-aprendizaje de italiano, modalidad virtual, modalidad en línea estrategias de enseñanza, diseño instruccional.

Introducción

A causa de la pandemia ocasionada por el COVID-19 la humanidad se enfrentó a una serie de cambios abruptos en muchas áreas, incluida la enseñanza aprendizaje de lenguas. Dicha pandemia nos hizo entrar en una modalidad denominada *Educación Remota de Emergencia* la cual consistía básicamente en trasladar todo lo que se hacía en el aula presencial a un entorno virtual de aprendizaje (Ibañez, 2020) pero de manera improvisada, es decir, sin contar con las estrategias y materiales adecuados para continuar con el proceso de enseñanza aprendizaje en un entorno diferente al presencial. Lo anterior se tradujo en que, en ese momento, el profesorado no estaba preparado para llevar a cabo su práctica docente en una modalidad donde el espacio de enseñanza aprendizaje tiene limitaciones, genera muchas distracciones y, además, la interacción entre docentes y estudiantes no es cara a cara la mayor parte del tiempo.

Esta situación nos hizo reflexionar sobre la importancia de encontrar la manera de adecuar las estrategias y actividades que empleábamos en los cursos presenciales de italiano básico de la Facultad de Lenguas a la modalidad virtual¹ en la que ahora la Facultad incursionaba. De hecho, InGenio Learning (2021, párr. 18) argumenta “no podemos hacer lo mismo en medios distintos, aunque nuestras finalidades educativas y, por tanto, los resultados que perseguimos sean los mismos, pero debemos saber de antemano que el camino que debemos recorrer es distinto”. Con base en la experiencia vivida al impartir clases de manera virtual, coincidimos con lo antes mencionado, pues las estrategias, actividades y materiales diseñados para ser desarrollados en una modalidad presencial no pueden ser trasladados sin cambios para ser implementados en otra modalidad, puesto que cada una de ellos requiere un diseño instruccional específico de acuerdo a las necesidades de aprendizaje que cubren. Es decir, se necesitan haceadecuaciones principalmente respecto a la forma de presentar los

¹ Para los propósitos de este trabajo de investigación se define la modalidad virtual como una combinación de las clases virtuales y clases en línea.

contenidos, de practicar las habilidades y de evaluar los conocimientos y habilidades adquiridos durante el curso.

Por lo anteriormente expuesto, el proceso de investigación-acción presentado en este capítulo se realizó con el objetivo de proponer estrategias didácticas que coadyuven a la impartición de cursos de italiano de nivel básico en particular, y de lenguas en general, a través de entornos virtuales.

Enseñanza del italiano como lengua extranjera

El mundo globalizado en el que vivimos, conectado principalmente por medio del internet y las redes sociales, demanda el aprendizaje de lenguas extranjeras y el italiano no es la excepción. Existen diversas áreas de estudio como la arquitectura y el diseño, por ejemplo, donde la información que se difunde está en lengua italiana, ya que a Italia se le sigue considerando cuna del Renacimiento, el cual es un periodo clave dentro de la arquitectura y el arte en general (Di Bella e Malandrino, 2009).

Así también, de acuerdo a Angelini y Giacalone (como se citaron en Di Bella e Malandrino, 2009):

El italiano es una lengua de cultura, es la lengua de un país con gran actividad turística, es una lengua a través de la cual se comunican grandes comunidades de origen italiano en el mundo, es la lengua de un país que tiene una notable expansión y desarrollo económico y es la cuarta lengua más estudiada en el continente americano (p. 179).

A través del tiempo, México e Italia han establecido lazos de cooperación bilaterales (Presidencia de la República EPN, 2016; Istituto Italiano di Cultura Citta' Del Messico, s.f.), entre los que destacan los siguientes: i) el 15 de diciembre de 1874.- comienzan relaciones diplomáticas; ii) el 8 de octubre de 1965 se suscribe el Acuerdo Cultural Italia – México; iii) en julio de 1991, con el propósito de institucionalizar la cooperación bilateral se firmó un Acuerdo Marco de Cooperación México-Italia, en vigor desde el 1o de julio de 1994; iv) en el año 2000, entró en vigor el Tratado de Libre Comercio entre la Unión Europea y México (TLCUEM).

Como podemos observar, México e Italia han fortalecido las relaciones bilaterales a lo largo de la historia, lo que se traduce en la importancia de aprender la lengua italiana como lengua extranjera ya que

La enseñanza-aprendizaje de lenguas desde diferentes enfoques y contextos

son diversas las áreas de interés y los beneficios educativos, comerciales y económicos a los cuales las mexicanas y los mexicanos pueden acceder con motivo de las relaciones diplomáticas con Italia.

Concerniente a la enseñanza del italiano en la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, desde su inclusión dentro del programa de estudios de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, en el 2006, como otra opción de las lenguas adicionales al inglés a cursar con un total de seis semestres, desde el nivel A1 hasta el B1 del MCER, se ha promovido igualmente con cursos escolarizados (de lunes a viernes) del Departamento de Lenguas de la UNACH, cursos autofinanciables sabatinos, cursos intensivos de verano o invierno (a solicitud de alguna de las áreas de la UNACH) así también a niños, niñas y adolescentes dentro del proyecto de servicio social “Curso-taller de acercamiento a la lengua y a la cultura italiana para niños y jóvenes”.

Asimismo, cabe destacar que el interés por aprender el idioma italiano se ha incrementado en los últimos cinco años, principalmente a partir de la modalidad virtual de enseñanza adoptada durante la pandemia, ya que se han recibido por medio de las redes sociales de la sección de italiano solicitudes de información sobre los cursos de italiano que ofrece la Facultad de Lenguas desde distintos municipios del estado, así como de diversas ciudades del país.

Modalidad presencial de enseñanza

La modalidad presencial ha sido considerada como la ideal para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje. Como lo menciona Torrealba Peraza (en Romero et al., 2014 p. 174) “este modelo educativo es el que ha perdurado más tiempo en la historia del hombre”; lo anterior, debido a su principal característica: la sincronización. Está comprobado por la ciencia que la socialización entre seres humanos genera una experiencia educativa más profunda (InGenio Learning, 2021).

En la educación presencial se encuentran físicamente en un mismo lugar y tiempo dando lugar a la retroalimentación y autorregulación inmediatas (Romero et al., 2014), es decir, “un profesor puede saber cuándo sus alumnos no han comprendido un tema [retroalimentación], entonces, lo puede reelaborar y expresar de manera diferente [autorregulación] para que sus alumnos capten la temática, comprobando de nuevo el efecto obtenido [control]” (Romero et al., 2014, p. 174).

A pesar de las características positivas de la educación presencial como son la sincronización y socialización, también fue una desventaja

durante la pandemia por COVID-19 ya que por la forma de contagio de esta enfermedad resultaba imposible reunirse en un mismo espacio y tiempo provocando el dirigir la mirada hacia la educación a distancia.

Educación a distancia

La educación a distancia es una modalidad de estudio mediada por la tecnología, la cual facilita el proceso de enseñanza aprendizaje superando las limitaciones de ubicación, horario, ocupación o edad y permite no asistir presencialmente a un curso. Así también, se caracteriza porque la interacción entre docentes y estudiantes es menos frecuente (Ámbito de la educación, 2016; Alfonso, 2003).

Gracias al creciente avance tecnológico, la educación a distancia se ha subdividido en dos categorías más, proporcionando mayores opciones a quienes no pueden trasladarse a un punto físico, sea para asistir a clases como para obtener los materiales necesarios para estudiar a distancia, estas son la modalidad virtual y la modalidad en línea.

Modalidad virtual

La modalidad virtual forma parte de la modalidad a distancia siendo su principal característica el uso de la tecnología. Un primer contacto con ella se dio en 1976, año en que se funda el Coastline Community College en Estados Unidos, un campus virtual que integraba recursos tales como el teléfono, la televisión, radio, discos y cintas. Posteriormente, con el arribo del Internet, en la década de 1990, esta modalidad cobró mayor presencia y difusión (Gomera, s.f.).

La modalidad virtual se ha visto favorecida en los últimos años por el desarrollo de las TICs, la cual ofrece mejor y diversas maneras de interactuar con los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de diseño y presentación de materiales educativos.

Para Guerrero (2020), entre las principales características de la modalidad virtual encontramos las siguientes: i) se emplea una plataforma por lo que es necesaria una conexión a internet; ii) el docente comparte con los estudiantes diversos materiales de consulta mediante la plataforma; iii) los estudiantes pueden descargar los materiales y subir actividades; iv) es una modalidad asincrónica (el docente y los estudiantes no coinciden en el horario); v) la comunicación entre es a través de la plataforma o por correo electrónico.

Asimismo, Ibañez (2020) indica que la modalidad virtual ofrece las siguientes ventajas: i) flexibilidad: debido a que el método se puede manejar de manera asincrónica, los alumnos tienen más espacio personal para tener horarios flexibles y manejar su tiempo personal y profesional como prefieran y, ii) eficacia se maneja de manera sesión-retroalimentación, por lo que esto ayuda a que los temas avancen con rapidez, se eviten distracciones y los alumnos vayan al mismo ritmo.

Modalidad en línea

En esta modalidad, docentes y estudiantes participan e interactúan de manera sincrónica, es decir, coinciden con sus horarios para la sesión en un entorno digital. Por medio de recursos tecnológicos tienen como herramienta fundamental el internet, redes de computadoras, plataformas educativas y aplicaciones de video-llamada como Zoom o Google Meet entre las más conocidas (Ibañez, 2020).

Para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje en esta modalidad puede que las y los docentes tengan que hacer un esfuerzo extra para lograr una unión grupal, ya que se tendrá que llegar a un clima de libertad y confianza entre el estudiantado para lograr sus metas pedagógicas (Ibañez, 2020).

Dentro de las características y ventajas que ofrece la enseñanza en línea son las enunciadas por Guerrero (2020), Ibañez (2020) y Arshavskiy (2018): 1) las clases son en vivo, se pueden implementar diversas técnicas como el debate o foros; 2) la resolución de dudas y la retroalimentación es en tiempo real; 3) apertura: Se amplía el acceso a la información al mismo tiempo que este método reduce las barreras geográficas, ya que cualquier persona independientemente de su ubicación, puede unirse a los cursos; 4) flexibilidad: favorece la autogestión de los tiempos de dedicación; 5) eficacia: este método promueve el desarrollo de la autonomía personal, para que el alumno pueda gestionarse; 6) acompañamiento personalizado: la educación en línea se distingue por hacer un acompañamiento personalizado al alumno, aún con trabajos grupales; 7) economía: se reducen los gastos de uso en espacios físicos y traslados; 8) comunidad: se promueve más el debate y el diálogo, además de una comunidad vinculada a los conocimientos académicos; 9) es posible consultar los materiales del curso tanto como sea necesario y 10) es útil cuando el alumno tiene movilidad limitada, como los ancianos o alguien con discapacidades.

Respecto al último aspecto enlistado agregaríamos cuando la movilidad al aula se ve limitada a causa de una situación sanitaria como es el caso de una pandemia.

A pesar de las múltiples ventajas que ofrece la modalidad educativa en línea también presenta algunas desventajas como las que Arshavskiy (2018, p. 11) enuncia a continuación: 1) niveles de baja retención por parte de los alumnos con poca motivación; 2) falta de asistencia inmediata cuando se presenta información ambigua y 3) los estudiantes con bajo nivel de conocimiento en informática pueden tener problemas para aprovechar plenamente la experiencia de aprendizaje.

Diseño instruccional

Una parte fundamental para el desarrollo o adaptación de un curso de una modalidad presencial a una modalidad virtual es la planeación, a la cual se le denomina diseño instruccional. A continuación, presentamos el nacimiento y evolución del diseño instruccional a través de cuatro eventos o momentos relevantes mencionados por Arshavskiy (2018, p. 17-18):

1. Segunda Guerra Mundial. El diseño instruccional nace en la Segunda Guerra Mundial cuando militares estadounidenses se encontraron con la necesidad de capacitar grandes grupos de personas para ejecutar tareas complejas en el menor tiempo posible. Muchos investigadores, educadores y psicólogos trabajaron juntos y descubrieron la importancia de diseñar un programa de instrucción que se adaptara a las necesidades de los alumnos.
2. Finales de 1950 y principios de 1960. El diseño instruccional recibe gran influencia de los estudios sobre el aprendizaje de B.F. Skinner. Se introducen a la educación lecciones cortas, directas, con preguntas frecuentes y retroalimentación inmediata. La evaluación formativa se convierte en parte del proceso del diseño. El aprendizaje requiere de objetivos instruccionales más claros por lo que Robert Mager enseñó a los educadores a redactar objetivos medibles y observables.
3. 1965. Robert Gagné desarrolló los “Nueve eventos instruccionales” que se convirtieron en una parte importante del diseño eficaz de cursos.

4. Era de las computadoras e Internet. A partir de este periodo el diseño instruccional experimentó grandes cambios que dieron lugar a nuevas teorías, modelos y modos de aprendizaje. Diversas organizaciones querían que sus estudiantes tuviesen acceso al entrenamiento en cualquier momento y en cualquier lugar, por lo que comenzaron a utilizar enfoques de aprendizaje en línea y mixto.

Por estos cuatro momentos, identificamos que el diseño instruccional ha evolucionado de manera constante. Dicha evolución, influenciada principalmente por el desarrollo de las TICs y el internet, dio lugar a una estrecha relación entre el diseño instruccional y la educación en línea. Algunos de los primeros investigadores en evidenciar esta relación fueron B.F. Skinner, Benjamin Bloom y Robert F. Mager; un ejemplo de ello es el artículo escrito por Skinner titulado “La ciencia de aprender y el arte de enseñar” en el cual presentó materiales de instrucción programados abogando por la inclusión de pasos más pequeños, preguntas frecuentes y retroalimentación inmediata para mejorar el aprendizaje (Arshavskiy, 2018).

Los nueve eventos de instrucción de Robert Gagné

El psicólogo educativo estadounidense Robert Gagné realizó una de las contribuciones fundamentales para el desarrollo del diseño instruccional. Su aportación consiste en un proceso de nueve pasos denominados “Eventos de instrucción”, los cuales ofrecen la posibilidad de ayudar a docentes o diseñadores instruccionales enfocados a la enseñanza en línea a lograr objetivos tales como (Arshavskiy, 2018): Ayudar a las y los estudiantes a relacionarse con el contenido disponible, asociándolo con conocimientos o experiencias previas al curso; realizar preguntas referentes al contenido aprendido por el estudiante; apoyar a las y los estudiantes a vincular nueva información con la vida real; llevar a cabo diversas evaluaciones diagnósticas, durante el curso y finales las cuales pueden ser interactivas o tipo examen tradicional.

En seguida, enumeramos y describimos cada uno de los nueve eventos de instrucción, dirigidos para la población estudiantil.

1. Ganar la atención. Ganar la atención es importante ya que este se distrae con mayor facilidad en la modalidad en línea que en la presencial. Debe asegurarse que el alumnado esté motivado para aprender; por ello la introducción a la lección deben ser atractivas y dirigidas.

Estrategias didácticas para la enseñanza de italiano básico en la modalidad virtual

2. Informar a los estudiantes los objetivos de aprendizaje. Se debe describir lo que las y los estudiantes serán capaces de realizar al final del curso, así como indicar las herramientas que pueden usar para lograrlo. Los objetivos deben generar expectativa y describir la estructura de la lección. Ejemplo de esto son los criterios de evaluación.
3. Evocar los conocimientos previos. Se debe relacionar la nueva lección con situaciones con las que están familiarizados.
4. Presentar el contenido. Aquí se describen los puntos clave de la lección por medio de diversas técnicas. Se debe variar el formato de presentación para captar la atención y mejorar la comprensión del material.
5. Proveer guía en el aprendizaje. Se debe presentar la lección en pasos pequeños, desde lo simple a lo complejo, ya que brinda al alumnado la oportunidad de construir sus conocimientos previos y, en consecuencia, se entenderá mejor el material y se retendrá mayor contenido. Puede apoyárseles con ayudas de aprendizaje en línea que los guíe a comprender, reforzar y dominar el contenido presentado en el curso tales como repositorios en línea de estudios de caso, tarjetas didácticas, listas de verificación, mnemónicos, ayudas de colaboración en línea: grupos de chat, plataformas de juegos y sesiones de juegos de rol en el curso.
6. Provocar el desempeño. Se les debe involucrar en discusiones y preguntas para confirmar que ha aprendido.
7. Proveer retroalimentación. Se debe proporcionar refuerzos y correcciones conforme realizan las actividades o responden a preguntas. La retroalimentación puede ser de forma correctiva, informativa o analítica.
8. Evaluar el desempeño. Para confirmar el cumplimiento de los objetivos se deben incluir cuestionarios u otro tipo de evaluaciones en las lecciones, por ejemplo, pruebas preliminares o diagnósticas, pruebas posteriores, cuestionarios en línea, juego de palabras y preguntas de opción múltiple.
9. Mejorar la retención y la transferencia. Se les debe brindar la oportunidad de aplicar el conocimiento obtenido a la vida real.

Es importante mencionar que estos nueve eventos no deben seguirse necesariamente en el orden en el cual Gagné los propuso ni utilizarse de forma aislada, sino que pueden usarse varios de estos eventos durante el curso en forma iterativa o circular (Arshavskiy, 2018).

Estrategias de enseñanza

Para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, independientemente de la modalidad en que se realice, es de vital importancia que las y los docentes cuenten con distintas estrategias que les permitan ejecutar dicho proceso de manera eficaz para que contribuyan al aprendizaje significativo del alumnado. Pero ¿qué es una estrategia? Díaz Barriga y Hernández (2010), y Tebar (en Flores et al., 2017) las definen como los procedimientos, medios o recursos que docentes, de manera flexible y reflexiva, utilizan para promover el aprendizaje significativo en los y las estudiantes.

Como se ha mencionado al principio de este trabajo, la pandemia ocasionada por el Covid-19 nos urgió a desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje en modalidades distintas a la presencial, como la virtual, por ello, es importante cuestionarse si las estrategias que se aplicaban en la modalidad presencial pueden seguir siendo utilizadas en la modalidad virtual o si existen otro tipo de estrategias aplicables a estas nuevas modalidades.

Al respecto, Díaz Barriga y Hernández (2010) proponen que las estrategias de enseñanza para la modalidad presencial pueden ser relevantes para la modalidad virtual, obviamente tomando en consideración matices específicos y diferenciados, siendo el profesorado quien decidirá, con base en su contexto educativo, qué estrategias y cómo utilizarlas.

En cuanto a las estrategias de enseñanza a utilizarse en modalidades virtuales de aprendizaje la Universidad La Salle (2013) expone que “muchas de ellas surgieron en el seno de la educación presencial y se han redefinido para acoplarse a las posibilidades que brindan estos nuevos entornos” (p. 45).

Con base en lo expuesto por Díaz Barriga y Hernández y la Universidad La Salle, se describirán las estrategias de la modalidad presencial relevantes para la modalidad virtual.

- A. Estrategias para activar y usar los conocimientos previos. De acuerdo con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, “el aprendizaje está básicamente influido por lo que el alumno ya

sabe. Las ideas e informaciones nuevas solo pueden ser aprendidas y retenidas en la medida en que los puntos de contacto entre el conocimiento previo y la nueva información puedan lograrse” (Da Silva y Signoret, 2005, p. 97). Es aquí donde reside la importancia de activar los conocimientos previos de los y las estudiantes (Díaz Barriga y Hernández, 2010).

- B. Estrategias discursivas. Son aquellas utilizadas por las y los docentes para orientar, dirigir y guiar el aprendizaje de los y las estudiantes (Díaz Barriga y Hernández, 2010). De acuerdo con Cross (en Díaz Barriga y Hernández, 2010) existen dos orientaciones discursivas: explicativa y argumentativa. En la primera, el profesorado intenta comunicar conocimientos y utiliza una serie de estrategias para promover la adquisición, elaboración y comprensión de ellos. En la segunda, utiliza estrategias para intentar implicar al alumnado en sus explicaciones fomentando su interés en ellas con el propósito de que pueda participar activamente en el proceso de adquisición de conocimientos.
- C. Estrategias para entornos virtuales de aprendizaje. “Un entorno virtual de aprendizaje es un espacio virtual donde se brindan diferentes servicios y herramientas que permiten a los participantes la construcción de conocimiento, la cooperación, la interacción con otros, entre otras características, en el momento que necesiten” (Delgado y Solano, 2009, p. 3). Para ello es necesario el uso de estrategias que mantengan activos e involucrados a los y las estudiantes, aunque se encuentren en distintas partes del mundo. Dichas estrategias deberán ser interactivas, incluir apoyos multimedia, actividades que promuevan el aprendizaje mediante herramientas lúdicas y trabajos cuya finalidad sea el desarrollo del pensamiento crítico y el debate (Delgado y Solano, 2009).

Metodología

El diseño de la investigación lo abordamos desde el enfoque cualitativo ya que, como menciona Ramos (2015), se busca comprender un fenómeno en su ambiente usual; así, esta investigación buscó la comprensión de lo que implica el hecho de transitar de una modalidad presencial a una modalidad virtual, específicamente en cuanto a las estrategias de enseñanza adecuadas a esta última modalidad. Dentro de este enfoque se siguió el modelo de investigación acción de Kemmis y McTaggart (en Latorre, 2007) dado que

La enseñanza-aprendizaje de lenguas desde diferentes enfoques y contextos

elaboraron un modelo aplicable a la enseñanza, el cual consta de ciclos que se repiten siguiendo cuatro fases: planeación, acción, observación y reflexión. Estas son las que se siguieron en los dos ciclos de este trabajo de investigación. El primer ciclo se llevó a cabo del mes de junio al mes de diciembre de 2021 y, el segundo, de enero a mayo de 2022.

El acercamiento al campo consistió en impartir clases virtuales de italiano básico a grupos inscritos en el Departamento de Lenguas perteneciente a la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). En el primer ciclo participaron 20 estudiantes del curso de italiano 1 del Departamento de Lenguas, quienes mayormente estudiaban la licenciatura en Gestión Turística. En el segundo ciclo participaron 17 estudiantes del curso de italiano 1 del Departamento de Lenguas, siendo mayormente estudiantes de la licenciatura en Gestión Turística. En ambos grupos, su rango de edad osciló entre los 15 y los 40 años; asimismo hubo alumnas foráneas, es decir, que no eran residentes de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, sino de distintas ciudades como San Cristóbal de Las Casas, Cintalapa, Tapachula, Palenque, Ángel Albino Corzo y la Ciudad de México.

La recolección de información se realizó a través de las siguientes técnicas y herramientas metodológicas:

- A. grupo focal. En el primer ciclo se llevó a cabo un grupo focal con docentes italiano cuyo propósito era recuperar información acerca de las estrategias de enseñanza que más han utilizado, por lo tanto, esperabamos que los participantes aportaran sugerencias para la adaptación de estrategias de un curso de italiano básico para la modalidad virtual. En ambos ciclos de la investigación se realizó un grupo focal con el estudiantado de los dos grupos de italiano básico participantes. La finalidad de aplicar esta técnica, fue ampliar la información obtenida por medio de la encuesta y principalmente escuchar de viva voz de las y los estudiantes, también buscábamos identificar cuál o cuáles de las estrategias aplicadas durante el curso consideraban más efectivas para el proceso de enseñanza aprendizaje del italiano básico en la modalidad virtual, y si consideraban que se pudo haber aplicado alguna otra.
- B. Encuesta. Esta técnica se utilizó en ambos ciclos del proyecto de investigación y tuvo el propósito de recabar información sobre las estrategias de enseñanza que el alumnado consideraba coadyuvarían al proceso de enseñanza aprendizaje del italiano en la modalidad virtual.

- C. Observación estructurada. Para llevar a cabo esta técnica se diseñó una guía de observación, la cual permitió observar durante ambos ciclos de la investigación –de manera participante y no participante– cómo se aplicaron las estrategias de enseñanza para valorar su uso en la modalidad virtual, y consiguientemente, brindar información para adaptar y diseñar estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje del italiano básico de manera sincrónica como asincrónica.
- D. Diario del investigador. Lo usamos en ambos ciclos para recolectar información y reflexionar sobre el uso y adaptación de estrategias en la modalidad virtual.
- E. Diario de aprendizaje. Fue utilizado para recolectar las experiencias e impresiones del estudiantado fue fundamental para este trabajo de investigación, por lo cual se adoptó esta técnica durante ambos ciclos de la investigación.
- F. Planes de clase. Los planes de clase se utilizaron para identificar y establecer las estrategias aplicadas para observar, analizar y reflexionar sobre su funcionamiento en la modalidad virtual.

Es importante mencionar que para realizar esta investigación en ambos ciclos se solicitó el apoyo y la autorización de la secretaria académica, del Coordinador del Departamento de Lenguas y del Coordinador de la Sección de Italiano de la Facultad de Lenguas de la UNACH. Así mismo, solicitamos el consentimiento previo de los participantes para ser registrados audiovisualmente explicando que dichos registros eran exclusivamente con fines académicos, que no serían compartidos en ninguna red social o sitio web y, en todo momento, se respetarían su privacidad y la confidencialidad de la información que proporcionarían. En este sentido, toda la información recopilada a través de las diversas técnicas se presenta de manera anónima en este trabajo y todas las grabaciones se encuentran debidamente guardadas como archivo de esta investigación.

Análisis de la información

El análisis de la información se llevó a cabo principalmente al final de cada uno de los ciclos donde se implementaron diversas estrategias de enseñanza. Al final del primer ciclo se analizó la información obtenida con el

objetivo de identificar cuáles habían sido las estrategias que habían causado un impacto positivo en el aprendizaje de las y los estudiantes y si era necesario realizar alguna modificación o implementar otro tipo de estrategias. Al final del segundo ciclo analizamos la información para determinar qué estrategias habían tenido un mayor impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje en la modalidad virtual.

El análisis de la información se llevó a cabo una vez que se habían obtenido los datos a través de las diferentes técnicas e instrumentos de recolección. Primeramente, se inició con la categorización y codificación teniendo como resultado la siguiente categoría con sus respectivos subcategorías y códigos: estrategias de enseñanza; para entornos virtuales de aprendizaje (EVA; para activar y usar conocimiento previo; discursivas; del aula presencial y para ayudar a organizar la información nueva por aprender.

Con apoyo de la categorización previa, se realizó el análisis de la información triangulándola, interpretando y contrastándola a través de los diversos instrumentos de recolección de datos, así como con la teoría correspondiente a investigaciones previas buscando determinar cuáles fueron las estrategias que coadyuvaron al aprendizaje de la lengua italiana en los grupos participantes.

La repetición oral y las explicaciones orales fueron consideradas, tanto por docentes como por estudiantes, dentro de las más útiles puesto que ayudaba a las y los estudiantes a mejorar la producción de la lengua italiana al mismo tiempo que socializaban con sus compañeros; esta es una cuestión interesante dado que la mayoría del alumnado manifestó tener un estilo de aprendizaje visual en la encuesta realizada. Tomando en cuenta ambas situaciones y atendiendo al evento de instrucción cuatro “Presentar el contenido”, propuesto por Gagné, se implementaron las estrategias discursivas propuestas por Díaz Barriga y Hernández (2010), ya que dentro de estas los autores contemplan el uso de elementos visuales para apoyar de mejor manera la explicación oral.

Los juegos fueron otra de las estrategias sobresalientes. Los participantes expresaron que los juegos les ayudaban a comprender y reforzar los temas de las lecciones. Así también, que los motivaba a participar y los hacía permanecer activos en las sesiones. Los comentarios anteriores coinciden con lo expuesto por Delgado y Solano (2009) quienes señalan que en los entornos virtuales de aprendizaje es necesario el uso de estrategias que mantengan activos e involucrados a los estudiantes, aunque se encuentren en distintas partes del mundo. Dichas estrategias deberán ser interactivas, incluir apoyos multimedia y actividades que promuevan el aprendizaje mediante herramientas lúdicas.

Otra de las estrategias para EVA que funcionó muy bien, fue el hecho de realizar preguntas y asignar puntos al primero que escribiera correctamente la respuesta en el chat o respondiera de manera correcta oralmente. Esta estrategia de competición es positiva, ya que al estudiantado le motiva el hecho de ganar puntos, le causa emoción y le hace permanecer atento a la clase, lo cual lo conduce a practicar más lo que va aprendiendo. Lo anterior, se relaciona perfectamente con el evento de instrucción de Gagné denominado “Ganar la atención”.

El evento de instrucción número cuatro de Robert Gagné, “Presentar el contenido” nos indica que se debe variar la forma en cómo se presenta la información con el fin de llamar la atención de los discentes e incrementar su comprensión. Con base en esto, se implementó la herramienta Quizlet como una estrategia para aprender vocabulario de una manera dinámica, divertida y significativa, ya que esta herramienta permite la creación de flashcards digitales las cuales tienen funciones para que el alumnado pueda estudiar, practicar y autoevaluar su avance en el conocimiento del tema. Incluso, puede descargarse en el celular por ser una aplicación también, lo cual hace que el conocimiento esté disponible en todo momento al mismo tiempo que fomenta la autonomía del estudiantado quien puede crear sus propias flashcards sobre algún tema que considere no ha dominado aún. A través de esta herramienta los y las estudiantes tuvieron la oportunidad de aprender nuevas palabras relacionadas a los temas principales utilizando el contenido creado previamente por una de las investigadoras y también pudieron crear su propio contenido dentro de esta aplicación, a lo cual las alumnas y los alumnos reaccionaron muy bien, puesto que encontraron en esta aplicación una herramienta entretenida, didáctica y útil.

Finalmente, pero no menos importante, otra estrategia que influye de manera general al proceso de enseñanza aprendizaje en modalidad virtual es crear un ambiente positivo de aprendizaje. En los entornos virtuales la interacción entre estudiantes y docentes se ve disminuida porque los participantes de las sesiones síncronas, en su mayoría, no encienden sus cámaras guiándolos a interactuar mínimamente de manera oral, sobre todo al inicio del curso. Es así que el uso de foros, los cuales se encuentran dentro de las EVA, resultó efectivo. A través de los foros de la plataforma educativa de la institución los y las estudiantes pudieron, de manera asíncrona, conocerse al compartir información visual acerca de quiénes son, de dónde son, a qué se dedican y cuáles son sus gustos e interactuar al escribir comentarios sobre la información compartida, ayudándolos a sentirse más cómodos en las sesiones síncronas al conocer un poco más de ellos y darse cuenta que compartían intereses en común.

Conclusiones

Uno de los resultados más significativos que obtuvimos en esta investigación muestra claramente que en los entornos virtuales de aprendizaje ganar la atención del alumnado es fundamental. Al encontrarse en un espacio que no está destinado exclusivamente a la educación como un aula dentro de la escuela, los discentes tienden a distraerse muy fácilmente por lo que mantenerlos activos y atentos a la clase es primordial. Por ello, implementamos diversas estrategias para ganar la atención y generar participación de las y los estudiantes de las cuales se destacan las siguientes cuatro.

- A. Realizar preguntas al inicio de la clase sobre la lección previa a cambio de puntos de participación o dinámicas tipo concurso. Además, considerando que no pudieran abrir su micrófono para participar, podían hacerlo a través del chat, esto permitió al estudiantado participar y, a los docentes, asignar de manera justa los puntos de participación.
- B. “Tren de preguntas y respuestas”. Esta estrategia mantenía al alumnado atento a la clase para no perder su turno de participación y simultáneamente permitió a los y las estudiantes practicar la habilidad de expresión oral, mejorar su pronunciación, practicar y reforzar los temas vistos al recibir retroalimentación inmediata y grupal al tiempo que interactuaban con sus compañeros. En conclusión, una estrategia sencilla, pero enriquecedora.
- C. Quizlet para el aprendizaje y práctica del vocabulario. El aprendizaje y práctica de vocabulario es una parte importante en el aprendizaje de una lengua, sobre todo en los niveles básicos, donde el estudiante necesita de la mayor cantidad de elementos para poder desarrollar las habilidades de comprensión y producción. Así también, el Evento de Instrucción número cuatro de Robert Gagné, “Presentar el contenido” nos indica que se debe variar la forma en cómo se presenta la información con el fin de llamar la atención de los discentes e incrementar su comprensión (Arshavskiy, 2018). Por lo anterior, decidimos implementar Quizlet, por ser una opción para presentar de manera diversa el vocabulario. Quizlet es una herramienta que permite crear flashcards digitales, que incluyen no solamente el vocabulario e imágenes sino también la pronunciación

de la palabra. Otra ventaja es que esta herramienta puede ser utilizada no únicamente como estrategia de enseñanza sino de aprendizaje puesto que crear las flashcards no es complicado.

- D. Sin duda alguna, los juegos son de las estrategias que mantienen activos e involucrados al estudiantado tanto en entornos presenciales como en entornos virtuales. El aspecto lúdico es fundamental para lograr un aprendizaje significativo ya que a través de los juegos el alumnado estimula la memoria (Andreu y García, 2000), desarrolla una actitud competitiva y de pertenencia a un grupo; todos estos elementos contribuyen a un aprendizaje más profundo. Los juegos son versátiles ya que pueden utilizarse con diversos propósitos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, desde la activación de conocimientos previos hasta la evaluación. Así mismo, pueden realizarse tanto de manera síncrona como asíncrona.

Investigar, diseñar o adaptar estrategias que llamen la atención de las y los estudiantes demandará mucha energía por parte del profesorado, sin embargo, ver que las y los estudiantes aprenden y mejoran su desempeño en la lengua meta hará que todas esas energías invertidas hayan valido la pena.

La socialización en el aula es un elemento importante para dar lugar a una experiencia de aprendizaje más significativa (Romero et al., 2014; InGenio Learning, 2021). Sin embargo, lograr este elemento en el aula virtual es todo un reto, principalmente cuando el alumnado no enciende su cámara. Para lograr dicha socialización y unidad del grupo, implementamos una estrategia, la cual consiste en que los y las estudiantes se presenten e interactúen de dos formas distintas, una de manera oral (síncrona) y otra de forma escrita (asíncrona). En el caso de la presentación oral, los discentes tuvieron la oportunidad de utilizar la lengua italiana desde el principio mediante frases y expresiones cortas que no eran abrumadoras, lo cual generó un impacto positivo en ellos, puesto que les permitió tener contacto con la lengua italiana de manera sencilla pero significativa.

En la presentación escrita, se solicitó al estudiantado ampliar su presentación personal realizando una infografía que compartieron en un foro dentro de la plataforma educativa que se usa en el curso, adicionalmente tuvieron que comentar la publicación de cada uno de ellos. Esta estrategia fue muy bien recibida, ya que las y los estudiantes expresaron que les ayudó a conocerse y sentir confianza para interactuar y trabajar colaborativamente de mejor manera durante el curso.

La enseñanza-aprendizaje de lenguas desde diferentes enfoques y contextos

Para finalizar, descubrimos la importancia de capacitarnos constantemente para poder guiar al alumnado no únicamente en la lengua que enseñamos sino también para apoyarlo en las cuestiones inherentes a este proceso de enseñanza aprendizaje virtual como es la aplicación de la tecnología a la educación, el ayudarlo a desarrollar la autonomía como estudiante que en esta modalidad es requerida aún más que en la modalidad presencial y así lograr que su proceso de aprendizaje fluya de forma menos accidentada y sea más significativo.

Referencias

- Alfonso, I. (2003). La educación a distancia. *ACIMED*, 11(1), 3-4. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000100002&lng=es&tlng=es.
- Ámbito de la educación (19 de abril de 2016). *Educación a distancia, ¿qué es y cómo funciona?* <http://ambitodelaeducacion.com/informate/noticias-actualidad/educacion-a-distancia-que-es-y-como-funciona/>
- Andreu, M. y García, M. (2000, noviembre). Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico [ponencia]. *Primer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam, Países Bajos. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice1.htm
- Arshavskiy, M. (2018). *Diseño instruccional para el aprendizaje en línea*. (2ª. Ed.). Your eLearning World.
- Da Silva, H. y Signoret, A. (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. Trillas.
- Delgado, M. y Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-21. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9521/17876>
- Díaz Barriga y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (3ª ed.). Mc Graw Hill.
- Di Bella, E. y Malandrino, G. (2009). Enseñanza del italiano como lengua extranjera en el contexto universitario. Caso Facultad de Arquitectura y Diseño de luz. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, Año 4(7)*, 176-194. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3063114>
- Flores, J., Ávila, J., Rojas, C., Sáes, F., Acosta, R. y Díaz, C. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. http://docencia.udec.cl/unidd/images/stories/contenido/material_apoyo/ESTRATEGIAS%20DIDACTICAS.pdf
- Gomera, J. (s.f.). *Historia de la educación a distancia*. <https://josegomera.com/academico/conoce-la-historia-de-la-educacion-a-distancia/>

La enseñanza-aprendizaje de lenguas desde diferentes enfoques y contextos

Guerrero, J. (agosto 09, 2020) Educación a distancia, virtual y en línea: ¿Cuál es la diferencia? *Docentes al día*.

<https://docentesaldia.-a-distancia-virtual-y-en-linea-cual.com/2020/08/09/-es-la-diferenciaeducacion>

Ibáñez, F. (2020, 20 de noviembre). *Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?* Instituto para el Futuro de la Educación, Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edunews/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>

InGenio Learning (2021, 25 de enero). *Educación presencial vs Educación virtual*. <https://ingenio.edu.pe/educacion-presencial-vs-educacion-virtual/>

Latorre, A. (2007). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*.

<http://www.librospdf.net/investigacion-accion-de-antonio-latorre/1/>

MacKay, C.J. (2002). *El véneto de Segusino y Chipilo fonología - gramática léxico véneto, español, italiano, inglés*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado de <https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/9326>

Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología americana*, 23(1), 9-17.

Romero et al. (2014). Diseño de un aprendizaje adaptado a las necesidades del alumno. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(3), 172-189. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201032662010.pdf>

Universidad La Salle México (2013). *Catálogo de estrategias de aprendizaje y enseñanza para educación a distancia*. Universidad La Salle Editorial.

SECCIÓN II

PLATAFORMAS DIGITALES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

CAPÍTULO 3

EL USO DE JUEGOS SERIOS PARA EL APRENDIZAJE DE CAMPOS LÉXICOS EN EL IDIOMA INGLÉS

MTRA. CLAUDIA MARISOL GÓMEZ GUTIÉRREZ
DRA. MARÍA EUGENIA CULEBRO MANDUJANO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Resumen

El presente artículo representa un extracto del proyecto de investigación denominado “el uso de plataformas educativas y juegos serios para el aprendizaje de campos léxicos en el idioma inglés como lengua extranjera” el cual se llevó a cabo en el período agosto 2021 – 2022, el cual se llevó a cabo dentro de los cursos intensivos sabatinos English for Young Learners (EFYL).

La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo con lineamiento en la investigación acción (IA), el objetivo fue analizar el impacto que tiene el uso de plataformas educativas para la implementación de juegos serios dentro de un aula adaptada. Esta experiencia de investigación participativa permitió, en un primer ciclo, una aproximación a conocer ¿cómo aprenden léxico los estudiantes del programa EFYL? Las conclusiones preliminares de la investigación arrojaron que, en el plano central del proceso pedagógico, la forma de aprender del estudiante del programa EFYL es a través del libro de texto English Hub 2B. Si bien contemplamos el perfil de egreso de los estudiantes en un nivel A2 no existe un énfasis en cuanto a la enseñanza de léxico dentro del libro English Hub B1. También identificamos que el programa EFYL en cuanto al conocimiento de palabras está basado en listas de vocabulario. Si bien, los datos preliminares arrojan que el uso de herramientas digitales, en el aula, son adecuadas, existe poco aprovechamiento de la gran cantidad de actividades y resultados que las plataformas educativas pueden brindarnos al sacarles el mayor provecho.

Palabras clave: Tecnologías de la información (TIC'S), plataformas educativas, juegos serios, actividades lúdicas, campos léxicos.

Introducción

El motivo por realizar la investigación denominada “El uso de plataformas educativas para el aprendizaje de campos léxicos dentro del programa English For Young Learners (EFYL)” surgió de una combinación de diversos factores. Uno de ellos, y el más representativo, fue la transición de las clases presenciales a las clases en una modalidad adaptada. Es por ello que, el uso de las tecnologías de la información (TICS), específicamente, el uso de plataformas educativas son una pieza clave en la presente. Por otro lado, el interés en la mejora de estrategias docentes para la enseñanza de léxico dentro del aula condujo al estudio de los campos léxicos con la finalidad de facilitar el proceso de aprendizaje de palabras y frases léxicas en el idioma inglés, tomando en cuenta el material de trabajo del plan de estudios dentro del programa EFYL.

En la presente investigación describe el proceso de clasificación, selección y análisis de listas de palabras y frases léxicas del nivel A2 para su adaptación y traslado a las plataformas educativas Kahoot, wordwall y quizziz las cuales, según los datos obtenidos, tienen preferencia por parte de los docentes del programa EFYL. De esta manera, a través de la experiencia durante esta investigación-acción el interés es aportar y coadyuvar en la práctica docente en cuanto a las acciones y actitudes que se deben tomar al usar las plataformas educativas.

Este trabajo de investigación se desarrolló de una manera sistematizada y en un orden que permite al lector ubicar los diferentes elementos que justifican los resultados y la propuesta pedagógica. A continuación, presentamos de manera detallada cada uno de los capítulos que integran este trabajo.

Contexto

Efectuamos la investigación en la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla (FLCT) de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH),¹ en los cursos sabatinos del programa English For Young Learners (EFYL). Dentro de la cual se encuentra la FLCT. Debido a la situación de contingencia sanitaria que inició en diciembre del 2019, las clases se trasladaron al aula adaptada, es decir, mediante la plataforma de videoconferencias zoom a través de las

1 La UNACH está ubicada en el Boulevard Belisario Domínguez, Km. 1081, s/n, Terán, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

cuales se reunían docentes y alumnos en horario de 9:00 a 14:00 horas. Los estudiantes que participaron en la investigación son niños de entre 10 a 13 años de edad, ubicados en el nivel teens 4 que corresponde a un nivel B2 de la lengua, de acuerdo al MCRE. El perfil socioeconómico de los estudiantes se puede catalogar en A/B, C+ ya que prácticamente todos cuentan con servicio de internet, el 99 % (AMAI, 2021).

En el documento abordamos la noción de aprendizaje y las diferentes teorías que sustentan los procesos de aprendizaje y son relevantes en el siglo XXI. Posteriormente abordamos el concepto de léxico y ahondamos en la propuesta lexical de Michael Lewis, así como otros autores que han realizado aportes a este enfoque. Asimismo, definimos las tecnologías de la información (TIC) y tres plataformas educativas: kahoot, Word wall y quizziz. Estos conceptos son la base que dan soporte y solidez a los resultados y conclusiones.

Perspectivas cognitivas del aprendizaje

A lo largo de los años se han manejado diferentes definiciones de aprendizaje por distintos autores enfocados a las teóricas conductistas tradicionales, sin embargo, aquí retomaremos las teorías, a partir de los años setenta, desde las que se ha estudiado el aprendizaje. Estas estudian directamente los procesos cognitivos, relativos a la manera en que los individuos perciben, recuerdan y piensan los sucesos de su entorno. Las raíces de la psicología cognitiva se dan en las primeras décadas del siglo XX y son las propuestas de los renombrados psicólogos Edward Tolman, Jean Piaget y Lev Vygotsky. Estos autores han influenciado las teorías contemporáneas acerca del aprendizaje, sobre todo las de Piaget y Vygotsky. Dichas teorías son dominantes en el estudio del proceso de aprendizaje humano, las cuales abordamos a continuación.

La teoría evolutiva de Jean Piaget

Una de las teorías evolutivas relacionadas con el aprendizaje del ser humano realizada por el biólogo suizo Jean Piaget. Su propuesta ha ejercido un gran impacto sobre las teorías contemporáneas del desarrollo cognitivo. El interés de este biólogo estaba dirigido a diferentes ciencias, aparte de la biología, como la psicología, la filosofía y el origen del conocimiento, rama de la investigación que actualmente recibe el nombre de epistemología. Piaget y sus colaboradores realizaron una serie de estudios que pro-

porcionaron espléndidas ideas sobre la manera en que los niños piensan y aprenden respecto al mundo que les rodea (Ellis, 2005).

Para lograr la efectividad de los procesos de aprendizaje es importante lograr la asimilación como condición necesaria para lograr la acomodación y así relacionar las nuevas experiencias con los conocimientos previos. Esta última relación entre los conocimientos nuevos y los anteriores no solo se ha presentado en la teoría de Piaget, sino también es un elemento clave de los nuevos enfoques del aprendizaje.

El desarrollo cognitivo está dividido en etapas diferentes, por lo que, los procesos de pensamiento de cada etapa tienen una escala de diferencia entre ellos. La teoría de Piaget es mundialmente reconocida por las cuatro etapas del desarrollo cognitivo, cada una se caracteriza por una manera de pensamiento específico. A continuación, presentamos las cuatro etapas con la finalidad de comprender la etapa en la que se encuentran los participantes de esta investigación.

La diferencia entre las etapas concreta y formal

Aparentemente las etapas concreta y formal son semejantes, sin embargo, cuando del aprendizaje se trata, es muy importante conocer cuáles son sus diferencias específicas. Piaget estableció que de entre los 11 a los 12 años en adelante los adolescentes desarrollan un pensamiento más abstracto y son capaces de pensar en situaciones hipotéticas así mismo se preocupan por la identidad y la sociedad. En cuanto al pensamiento concreto, podemos decir que se encuentra limitado a la solución de problemas tangibles. Por lo tanto, los alumnos que se encuentran en esta etapa operativa concreta no podrán tratar problemas verbales complejos que incluyan proposiciones o situaciones hipotéticas en el futuro. En la etapa operativa concreta, la atención está enfocada al contenido y a las percepciones pasadas y presentes. Por otro lado, el estudiante que ha desarrollado por completo las operaciones formales puede enfocarse en todo tipo de dificultad y logra razonar en los tres periodos de tiempo (presente, pasado y futuro) así como abordar lo hipotético y cuestiones de proposición verbal.

En esta última etapa de operaciones concretas, el estudiante ya adquiere la capacidad de introspección y es posible que reflexione acerca de sus propios sentimientos y pensamientos. Ahora el estudiante puede razonar con más independencia (Colección digital UANL, 1999).

El aprendizaje de una segunda lengua “Young Learners”

Desde el punto de vista piagetiano, el pensamiento del niño se desarrolla gradualmente conforme va creciendo en conocimiento y habilidades intelectuales hasta desarrollar el pensamiento lógico. Entonces, si tomamos en cuenta la teoría de Piaget y la idea de que los niños aprenden a través de experiencias con objetos en su medio, podemos ver cómo el entorno provee las herramientas para su desarrollo dándole la oportunidad de ponerse en acción. Tomando esto en cuenta, podemos pensar, en cualquier tipo de aula y actividades de clase, que brinden oportunidades a los aprendientes para aprender (Cameron, 2012).

Es importante abordar el tema de la edad en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque los participantes de esta investigación se encuentran en una transición muy importante, es decir, están en la etapa del pensamiento lógico. Están en el paso de la niñez a la adolescencia. La edad de los participantes es de 10 a 13 años, como docentes podemos considerar ciertos aspectos psicológicos y estados emocionales los cuales afectan directamente a su desempeño académico. Durante la adolescencia la socialización es muy importante y esta comienza desde la niñez, como bien lo planteo Vygotsky.

Vygotsky usa el concepto de zona de desarrollo próximo para dar un nuevo significado a la “inteligencia” en lugar de medir la inteligencia de un niño basado en lo que puede hacer con ayuda. Por lo tanto, niños en la misma edad, pero catalogados en diferentes zonas de desarrollo próximo harán diferente uso de la ayuda que se les proporcione. Es así que Vygotsky sugiere que esta forma de medir la inteligencia es más útil que otras.

Los niños aprenden a hacer las cosas y a pensar gracias a la ayuda de los adultos que interactúan con él. Por ello Vygotsky hace la observación que el aprendizaje del niño comienza dentro de su entorno social (Cameron, 2012).

La teoría de Vygotsky se centra en la importancia del niño como un ser social. El lenguaje provee al niño una nueva herramienta por la cual se le abren nuevas oportunidades para hacer las cosas y organizar información mediante el uso de palabras y símbolos. Conforme los niños van creciendo hablan menos y evitan hablar en voz alta y logran diferenciar entre diálogos sociales externos y diálogos internos lo cual continúa jugando un papel importante para regular y controlar su comportamiento (Cameron, 2012). Las rutinas pueden proveer oportunidades para un significativo desarrollo del aprendizaje, estas permiten hacer sentido al nuevo lenguaje de la

experiencia familiar y provee espacio para el desarrollo del lenguaje. Las rutinas abrirán muchas posibilidades para el desarrollo de las habilidades del idioma en cualquier contexto. A lo largo del tiempo se ha creído que los niños aprenden mejor y más rápido una lengua extranjera y esto a veces ha sustentado la reciente introducción de la enseñanza de lenguas extranjeras.

The Critical Period Hypothesis es el nombre que se le ha dado a la idea de que los Young children pueden aprender un segundo idioma de manera efectiva antes de la pubertad porque sus cerebros aún están en la posibilidad de usar mecanismo que apoyan el aprendizaje de la primera lengua. The critical period Hypothesis afirma que los estudiantes mayores aprenderán el idioma de manera diferente después de esta etapa y, particularmente, el acento, por lo que no se podrá alcanzar el mismo nivel de competencia.

El enfoque léxico: origen y características principales

El término enfoque léxico fue introducido, en 1993, por Michael Lewis, el autor afirma que “el lenguaje consiste en un léxico gramaticalizado, no en una gramática lexicalizada (Lewis, 1993). Por otra parte, proponemos utilizar el concepto de “unidad léxica” en lugar del término “palabra” puesto que en “unidad léxica” se incluyen otros aspectos que deben ser tratados en la enseñanza aprendizaje de L2 porque, se supone que lo que se almacena en la mente del hablante no son palabras aisladas, sino unidades de significado más amplias. (Lewis, 1993).

El enfoque léxico fomenta el desarrollo de la capacidad lingüística del aprendiente mediante el aprendizaje de bloques prefabricados llamados “chunks” que son segmentos léxicos, de esta manera se hace notar la importancia del léxico y prestar mayor atención como el elemento esencial. Basado en lo anterior, en este trabajo de investigación acción, tomamos la sugerencia del lingüista Michael Lewis y prestamos mayor atención en el léxico de lengua extranjera, proporcionando un contexto (situación extralingüística) y un cotexto (entorno lingüístico).

De esta manera, los estudiantes no solo conocerán el significado de las palabras, sino también el uso y las restricciones de cada unidad léxica. Tenemos que, Lewis propone centrar el aprendizaje en dos vertientes, estas son la gramática de las palabras (centrada en el uso de colocaciones y cognados) y la gramática del texto (centrada en las características suprasedgmentales). Así mismo, propone algunas tareas que son útiles en el aula para el aprendizaje de léxico como son: ejercicios rellena-huecos en un

texto (“open cloze); rellena-huecos al principio o al final de una oración; rompecabezas o puzzles y transformaciones de frases (proporcionando un contexto y un co-texto).

Por lo tanto, en este proyecto consideramos las actividades para la implementación del enfoque léxico en el aula.

Actividades lúdicas

Se define como “lúdico” a la predisposición para enmarcar (o redefinir) una situación para proporcionar a sí mismo la diversión, el humor y el entretenimiento (Barnett, 1991). La actividad lúdica es una dimensión del desarrollo humano que fomenta el desarrollo psicosocial, la adquisición de saberes, la conformación de la personalidad, entre otras; es decir, encierra una gama de actividades donde se cruza el placer y el goce, la actividad creativa y el conocimiento.

La palabra “lúdica” proviene del latín “ludus” que en un sentido amplio refiere a lo relacionado con el juego. La palabra lúdica es una dimensión del desarrollo humano tan importante como las áreas cognitiva, social, comunicativa, entre otras. Además, se precisa que la lúdica se refiere a la necesidad que tiene toda persona de sentir emociones placenteras asociadas al vértigo, la incertidumbre, la distracción, la sorpresa o la contemplación gozosa (Lanfrancesco, 2003). Es así que la lúdica puede proveer de beneficio en el crecimiento del ser humano y esta idea fue fundamentada en la pedagogía de Federico Froebel quien fue el fundador de lo que hoy denominamos educación preescolar o jardín de niños.

Dentro de la pedagogía del juego de Froeber, se considera que la educación deber tener más momentos de juego, disciplina, trabajo y libertad. Así también que se debe promover la libre expresión del estudiante y también que el docente tiene la tarea de fomentar la creatividad y el uso de materiales didácticos. De esta manera, se logra propiciar la participación activa en el aula y también desarrollar la motricidad de los niños (Casillas, 2020).

Al hablar del juego desde el punto de vista didáctico, implica que este sea utilizado en la mayoría de los casos para incluir a los alumnos en ambientes escolares en los que se aprende jugando. Por tanto, la lúdica es más bien una condición, una predisposición del ser humano frente a la vida, a su cotidianidad. Es una forma de estar en la vida y de relacionarse con ella en espacios cotidianos en que se produce disfrute, goce acompañado

de la distensión que producen actividades simbólicas e imaginativas con el juego (Jiménez, 2002).

Juegos serios

En 1970 se dio a conocer, por primera vez, el término de juegos serios, el cual fue introducido por el investigador Abt. Clark C. cuyas investigaciones estaban relacionadas con indagar sus posibilidades para instrucción, formación, educación, motivación y formación de nuevas competencias y habilidades (Sandín y Sanz, 2020). Los juegos serios van más allá del entretenimiento y la diversión, pueden ser utilizados para favorecer cambios en la actitud, comportamiento y potenciar los procesos formativos, conservando sus características relacionadas con la diversión y el entretenimiento (Sandí. y Sanz, 2020). Es así que, el concepto de *serious games* apareció con antelación de que la industria de los videojuegos tuviera la influencia que tiene hoy día (López, 2016).

Las plataformas educativas

Las plataformas educativas son un espacio en un entorno informático dentro del cual es posible encontrar una gran variedad de herramientas que han sido organizadas y optimizadas para fines de apoyo educativo. Su finalidad es crear cursos en línea y no necesariamente se debe tener conocimientos o experiencia en programación. Estas plataformas son orientadas a dos aplicaciones; la educación a distancia y como apoyo a la educación en modalidad presencial (Vital, Carrillo, 2021).

Es importante mencionar que el funcionamiento de las plataformas está orientado a dar servicio a los siguientes tipos de usuarios: administradores de centro, padres, alumnos y profesores. Cada uno de ellos se identifica con un nombre de usuario y una contraseña para acceder a la plataforma. Esta estructura de funcionamiento supone la creación de un espacio de trabajo e interacción cerrado y controlado (Camacho, 2016).

El proceso metodológico de la investigación

El contexto socioeducativo donde realizamos la investigación-acción tuvo lugar en el programa de inglés para niños-adolescentes English for Young Learners conocido por sus siglas EFYL de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), está ubicada en la capital de Chiapas, la ciudad de Tuxtla Gutiérrez Chiapas.

El uso de juegos serios para el aprendizaje de campos léxicos en el idioma inglés

En el programa EFYL se ofertan dos modalidades de estudio. El primero, de lunes a viernes, con diferentes horarios de clases de una hora. La segunda, clases intensivas los sábados con cinco horas de clases continuas. El programa de inglés es una oferta a la comunidad estudiantil infantil. Entre la oferta educativa con la que cuenta se encuentra una sección denominada kids para niños de edades de 8 a 10 años y otra sección denominada teens dirigida a adolescentes de 11 a 13 años. Cabe destacar que cada sección está conformada por seis niveles.

Debido a la contingencia sanitaria por SARS-CoV-2 las clases presenciales del programa EFYL se trasladaron a una modalidad de clases en un aula adaptada, es decir, los docentes hacen uso de programas para videoconferencias en la cual interactúan de manera sincrónica dando vida a la comúnmente llamada “aula virtual”. Ambos ciclos se llevaron a cabo en el curso sabatino intensivo EFYL. Durante el primer ciclo observamos a 15 participantes y, durante el segundo ciclo, 20 participantes del nivel denominado teens 4 el cual corresponde a un nivel A2 dentro del Marco de Referencia Europea.

La estrategia metodológica

La investigación es cualitativa, el análisis se realizó con la propuesta de Hernández, *et.al* (2014), a través de explorar los datos y elaborar una estructura (organizarlos en unidades y categorías) que a continuación enunciamos: i) Describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones; ii) descubrir conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos para otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del objetivo de la investigación; iii) comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos; iv) reconstruir hechos e historias; v) vincular los resultados con el conocimiento disponible y vi) generar una teoría fundamentada en los datos (Rodríguez, *et al*, 2014, p.418).

En el procedimiento y ordenamiento de información cualitativo se necesita invertir mucho tiempo. También es importante puntualizar que se requiere de dos a cinco veces de tiempo extra para procesar y ordenar los datos que el tiempo que se toma para recolectarlos (Miles y Huberman, 1994 en Gurdián, 2007).

The English Hub 2B Student´s book American Split Edition

The English Hub 2B es el libro que se utiliza en el nivel teens 4, esta edición Americana incluye un libro de trabajo comúnmente denominado “work-book”. The English Hub es un curso emocionante para estudiantes adolescentes y adultos jóvenes que los lleva desde el nivel principiante hasta el intermedio y sigue los requisitos de Referencia del Marco Común Europeo.

Análisis de datos obtenidos

Al comienzo del ciclo 1 realizamos el cuestionario a los participantes, así como la entrevista semiestructurada a los docentes dentro del programa EFYL, con la finalidad de conocer sus puntos de vista y preferencias acerca del uso de las plataformas educativas o bien algún otro recurso digital o interactivo que pudieran conocer y fuera útil e interesante para la presente investigación.

La selección de los campos léxicos se basó del libro English Hub B2. El libro contiene 4 unidades con 6 temas cada una. Cada tema contiene un cuadro denominado “vocabulario” de entre 8 a 12 palabras, mismos que sirvieron para adaptar las actividades de juegos serios en las plataformas seleccionadas.

Al recopilar, analizar y realizar la triangulación de la información nos percatamos que los docentes tenían una preferencia por las plataformas kahoot, quizziz y Word Wall porque con ellas implementaban juegos serios, como trivias y puzzles.

La implementación de los juegos serios, a través de las plataformas educativas, se presenta en 3 diferentes momentos de la clase: 1) al inicio (Ice breaker); 2) a mitad de clase (after break) y 3) al final de la clase (closing activity).

Así mismo, los docentes entrevistados dijeron que los motivos para implementar los juegos serios dependieron de diversos factores: finalidad de la actividad, tiempo, la edad de los alumnos y horario de clase. Ahora bien, para conocer el impacto que estos tuvieron en el alumno y el docente nos basamos en el primer tema de la unidad cinco “today and tomorrow”, el cual está enfocado en el aprendizaje de los campos semánticos: “my feelings” y “plans to the future” los cuales adaptamos en dos cuestionarios de 11 reactivos cada uno.

Estos cuestionarios se realizaron en dos plataformas “kahoot” y “google forms” a través de la plataforma “kahoot”. La actividad implementada

es un juego serio y en google forms la actividad tuvo la finalidad de hacer una evaluación tipo tradicional. Esto es para comparar los resultados del rendimiento escolar de los participantes. Para este proyecto de investigación, el rendimiento escolar se describe como el nivel de conocimientos mostrados en una asignatura o área de estudio, en comparación del nivel académico y la norma de la edad (Navarro, 2003).

Para demostrar el rendimiento académico se necesita que el alumno muestre sus inquietudes, habilidades y destrezas las cuales son necesarias para que el alumno aprenda y estos se pueden tomar como indicadores del aprendizaje alcanzado en el aula (Quintero & Orozco, 2013). La categorización se inicia definiendo la unidad de análisis a partir de cual se descompone la información, seleccionando expresiones o proposiciones referidas a las categorías, derivadas de las respuestas del cuestionario (Miranda, 2015). Para el análisis de las evaluaciones en las plataformas “kahoot” y “google forms” pudimos extraer dos categorías las cuales son: 1) porcentaje de alumnos con un alto rendimiento académico y 2) porcentaje de alumnos con un alto rendimiento académico.

Es importante mencionar que, a pesar de usar los mismos reactivos en ambas plataformas, existe una gran diferencia en el proceso de implementación, en la manera de introducir la actividad, el tiempo que se le dedica, la intervención del docente y la interacción de los participantes en el aula.

Por otro lado, de acuerdo con la información que recuperamos de los grupos focales pudimos observar que los participantes, de ambos ciclos, mencionaron que kahoot era una plataforma habitual en sus clases de inglés y otros juegos como gartic phone y bloque. También mencionaron el uso de Duolingo, siendo esta una aplicación de uso personal más que grupal, para el aprendizaje de un idioma. Entre las motivaciones extrínsecas que los alumnos mencionan como un atractivo en los juegos tenemos que mencionan ganar dinero, robar puntos para ganar y obtener súper poderes, fueron los más comentados.

Conclusiones

En investigación surgieron diferentes temas relacionados como la violencia y la adicción a los juegos en línea. Esto es de suma importancia puesto que, si bien el uso de juegos serios en el aula puede ser un aliado en el proceso de enseñanza aprendizaje también es un arma de doble filo. El docente debe ser consciente de que, al promover el uso de juegos serios, dentro del

aula, debe de existir un guía y mediador, quien será la persona que llevará el control de la actividad, la duración y la finalidad. De no ser así, es posible que los estudiantes usen las plataformas de juegos serios de manera indiscriminada y sin un fin educativo.

El control y supervisión de las actividades lúdicas en un aula adaptada son de suma importancia, sobre todo para que existan experiencias significativas referentes al uso de plataformas educativas. De esta manera será posible conocer aquellas plataformas y/o aplicaciones que hoy en día los centennial prefieren y usan para lograr a través del juego un aprendizaje significativo en cuanto a vocabulario en una lengua extranjera.

En los resultados encontramos que los docentes no consideran que exista un problema de violencia en el uso de plataformas, pero lo que sí se presentó es una cuestión de posible adicción a los juegos pues han tenido casos en que, al no realizar actividades lúdicas en el aula adaptada a través de las diversas plataformas existentes, los estudiantes se aburren y creen que la clase de inglés no tiene sentido. Por otro lado, entre las ventajas que existen al trabajar en un aula adaptada, los docentes concuerdan en que se cuenta con más recursos digitales y materiales multimedia para compartir con sus alumnos.

Ahora bien, al preguntar a los docentes qué tipo de herramientas digitales utilizan en sus clases, respondieron que utilizan diversas plataformas para realizar actividades dinámicas. Los docentes hacen énfasis en el uso de las plataformas quizziz, kahoot y wordwall las cuales les funcionan para motivar a los alumnos. La selección de las herramientas digitales se realiza dependiendo de la edad, nivel y necesidades de cada grupo.

Referencias

- Quintero, M., y Orozco, M. (2013). El desempeño académico: una opción para la cualificación de las instituciones educativas. *Plumilla educativa*, 93-115. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4756664>
- AMAI (2021). *Perfil de los hogares según Nivel Socioeconómico 2020*. Niveles socioeconómicos AMAI. <https://www.amai.org/NSE/index.php?queVeo=queEs>
- Barnett, L. (1991) *Play and Culture*. Illinois University. https://www.researchgate.net/profile/LynnBarnett3/publication/262329990_Characterizing_Playfulness_Correlates_with_Individual_Attributes_and_Personality_Traits/links/0deec5374eb9f181a1000000/-with-Individual-Attributes-and-Personality-Traits.pdf Characterizing-Playfulness-Correlates
- Camacho, J. (15 de Enero de 2016). Didáctica en el uso de recursos. *Didáctica de la informática* <https://didactica.wordpress.com/>
- Cameron, L. (2012). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press.
- Casillas, M. (2020). *Friedrich Froebel y la Pedagogía del Juego*. Material Educativo MK Consultado el 13 de junio de 2022. <https://www.materialeducativomk.com/friedrich-froebel/>
- Colección digital UANL. (1999). *Teorías psicológicas del desarrollo*. UANL. http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080087235/1080087235_22.pdf
- Ellis, J. (2005). *Aprendizaje humano*. Pearson. <https://saberespis.files.wordpress.com/2016/09/ellis-aprendizaje-humano.pdf>
- Fariñas, A. G. (2010). *Tipos de investigación*. Rol de medios UDO 2010. <https://bloquemetodologicodelainvestigacionudo2010.wordpress.com/2010/11/>
- Gurdián, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la investigación socioeducativa*. Agencia Española de cooperación internacional. <https://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/el-paradigma-cualitativo-en-lainvestigacion-socio-educativa.pdf> Jiménez, B. (2002). *Lúdica y recreación*. Colombia.

- López, C. (2016). El videojuego como herramienta educativa. Posibilidades y problemáticas acerca de los serious games. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 8(1), 0010. http://www.ielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802016000200010&lng=es&tlng=es
- Miranda, T. L. (2015). *estrategias pedagógicas alternativas mediadas con las tecnologías de la información y comunicación (tic) como facilitadoras del aprendizaje significativo y autónomo en los estudiantes de la básica primaria de la institución educativa fe y alegría de carta. Cartagena de Indias: SUE Caribe. Unicatagena.edu.* https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/9270/MIRANDA%20L_TORRES%20A%20Cartagena_08.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sandí, D., J. C., y Sanz, C. (Octubre de 2020). Juegos serios para potenciar la adquisición de competencias digitales en la formación del profesorado. *Revista Educación*, 44(1), 1.34. <https://www.redalyc.org/journal/440/44060092019/html/>
- Vital, C, M. (2021). Plataformas Educativas y herramientas digitales para el aprendizaje. *Vida Científica Boletín Científico de la Escuela Preparatoria* No. 4, 9(18), 9-12. <https://orcid.-org/0000-00024203-2583?lang=es>

CAPÍTULO 4

VIDEOBLOGS: DETONANTES PARA LA INTERACCIÓN ORAL Y DISPOSICIÓN PARA COMUNICARSE EN LE

MTRA. MÓNICA GUADALUPE VENTURA ZAPATA
MTRA. ANA MARÍA CANDELARIA DOMÍNGUEZ AGUILAR
MTRA. ANTONIETA CAL Y MAYOR TURNBULL
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Resumen

Este capítulo presenta los resultados del proceso de investigación-acción cuyo objetivo fue explorar el empleo de videoblogs como detonantes de la interacción oral en la clase de inglés avanzado y su relación con la disposición del estudiantado para comunicarse de forma oral en la lengua meta. Se tomó en cuenta el concepto de *willingness to communicate* (WTC, en inglés) o disposición para comunicarse (DPC, en español); el cual hace referencia a la inclinación de un individuo a tomar parte en una conversación dependiendo de su estado de autoconfianza para tomar el rol de emisor. Empleamos videoblogs en clase, como incitadores de pensamientos y emociones; con una planeación que motiva al estudiante a la interacción oral. Analizamos si dicha disposición se ve influenciada al exponerlos a los videoblogs antes de la interacción. La investigación se efectuó en el Departamento de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas, con una comunidad estudiantil correspondiente al nivel B2, en transición al C1, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) y se condujo bajo los principios del enfoque cualitativo. Los datos se obtuvieron a lo largo de dos ciclos, mediante la aplicación de diferentes técnicas de investigación: observación, diario del docente-investigador, diario de aprendizaje, escala de *Willingness to Communicate* de McCroskey (1992), entre otros. Los resultados arrojan que el estudiantado sí aumentó su disposición para comunicarse al finalizar las clases con los videoblogs, además, expresaron haber aumentado su confianza en relación con la interacción oral.

Palabras claves: *Willingness to communicate*, Disposición para comunicarse, habilidad oral en inglés, videoblog, investigación – acción.

Introducción

En nuestra experiencia docente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, específicamente del inglés, ha llamado nuestro interés el fenómeno en el cual el estudiantado no demuestran tener la disposición para emplear la lengua inglesa con el fin de interactuar de forma oral con sus compañeras y compañeros, o sus docentes, a pesar de que cuenten con una experiencia de varios años, aprendiendo el idioma.

Lograr que el alumnado participe de forma espontánea o que tengan la disposición necesaria para aportar de forma oral sus opiniones, ideas o sentimientos es una tarea complicada. De acuerdo con Henry (2016), uno de los materiales que se pueden emplear con el fin de motivar al alumno es el material auténtico. Se entiende como material auténtico, acorde con la definición de Peacock, (1997), a los “materiales que fueron hechos para satisfacer algún propósito social del lenguaje de la comunidad” (p.144). Por otra parte, el material auténtico acerca en mayor grado a los estudiantes a la lengua meta y su cultura, convirtiendo el aprendizaje en una actividad más disfrutable y por ende más motivante (Peacock, 1997). La importancia de utilizar material auténtico en el aula, como lo son los videoblogs, recae en la oportunidad de proveer a los estudiantes de una exposición de lenguaje real, proveer estilos de lengua que no son fácilmente encontrados en los materiales de enseñanza convencionales, así como información cultural auténtica, lo que, como consecuencia, despierta la motivación e interés en los estudiantes (Wu, Tsai, Wang, y Huang, 2011).

En la actualidad, la mayoría de las personas con acceso a internet son ávidos consumidores de plataformas digitales como YouTube, en la cual podemos encontrar contenido audiovisual auténtico de todo tipo y en todos los idiomas está al alcance de un click. Como bien afirman Garay y Castaño:

Si hay algo que define el final del siglo XX y el comienzo del XXI es que lo audiovisual está cada día más presente y que estos años se pueden definir como la época de la publicación instantánea... Lo audiovisual es algo cercano a estas generaciones de alumnos, además de ser riqueza de imagen y contenido (Garay y Castaño, 2013, p. 217).

Si nuestros estudiantes están consumiendo videoblogs ¿por qué no aprovechar este recurso infinito, gratuito y auténtico a nuestro favor? Se suben a YouTube alrededor de 500 horas de videos cada minuto y este se ubica en la segunda posición dentro de los medios sociales más usados en el mundo, teniendo una comunidad activa mundial de 2291 millones de usuarios activos (Kepios Analysis, 2021, basado en la información publicada en youtube.com). Torres (2007), en relación con el empleo de los blogs en la educación, afirma que el empleo de blogs en la enseñanza de una lengua extranjera resulta ser una herramienta eficaz.

Por todo esto, surge el interés por analizar el uso del videoblog como detonante para la interacción oral en la clase y conocer la relación que pueda tener con la disposición de los estudiantes para hablar en la lengua meta.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera tanto las y los docentes como las y los estudiantes se enfocan en desarrollar las cuatro habilidades de la lengua meta: habilidad escrita, auditiva, lectora y oral; esta última es una de las más importantes para los estudiantes ya que desean comunicarse de manera exitosa en inglés, pero es también una habilidad difícil de desarrollar. En las clases tradicionales de lengua, la interacción oral en el aula es mayormente limitada, lo que no permite a los estudiantes aumentar su disposición para emplear la lengua de forma oral tanto dentro como fuera del aula.

Muchos docentes de lenguas extranjeras nos hemos encontrado con estudiantes que, a pesar de contar con los conocimientos lingüísticos de la lengua meta, parecen no tener la disposición adecuada o necesaria para utilizarla con fines comunicativos en clase y, por ende, no participan activamente interactuando de forma oral en las clases. Detrás de este fenómeno podemos encontrar múltiples razones, de entre las que destacamos las que establece Robalino (2015, como se citó en Manzano y Vera, 2019), quien menciona que uno de los factores que influyen es el uso limitado de material audiovisual en el aula. Esto sucede debido a que la mayoría del tiempo, el alumnado se encuentra inmerso en un escenario en el cual únicamente se utiliza el libro o se realizan ejercicios y actividades con información predominantemente escrita, lo que conlleva a que, en términos generales, el estudiante no encuentre ningún interés real para entender y usar la lengua.

El concepto “*Willingness to communicate*” o “WTC”; disposición para comunicarse en español, fue acuñado por MacIntyre et al. en 1998 para describir cómo debemos interpretar la comunicación en la lengua extranjera. El WTC o (DPC, por sus siglas en español), hace referencia a la

disposición del aprendiente de una lengua extranjera a usarla como medio de comunicación (MacIntyre *et al.*, 1998).

Dentro del aula, la disposición para comunicarse (DPC) puede manifestarse de distintas maneras y por diferentes razones. Según MacIntyre *et al.* (1998), si, por ejemplo, el maestro hace una pregunta a sus estudiantes, desde el momento en el que algunos levantan la mano para participar, están expresando ya su voluntad para comunicarse.

De tal manera que, en este trabajo de investigación se exploran las situaciones comunicativas que pueden partir del empleo de videoblogs en el aula, con el propósito de alimentar dicha disposición de la comunidad estudiantil para comunicarse en la lengua extranjera a través de interacción oral con los temas discutidos en los videoblogs.

La investigación contempló los siguientes objetivos: comparar el grado de disposición para comunicarse al inicio y final de las clases y explorar la implementación de videoblogs como detonantes para la interacción oral.

Durante esta investigación usamos materiales auténticos audiovisuales, específicamente videoblogs, a fin de no solo explorar, sino también valorar y evaluar su uso como una herramienta que coadyuve en el aumento de la disposición para comunicarse en la lengua meta, lo que nos permitirá analizar, si la disposición para comunicarse de forma oral en la lengua meta se ve modificada por el uso de videoblogs. Consideramos cuatro ejes principales en la revisión de la literatura: el material auténtico, el uso de videoblogs en la enseñanza, la interacción oral y la disposición para comunicarse o *Willingness to Communicate*.

Material auténtico

Cuando un ser humano se encuentra en cualquier etapa del aprendizaje, una parte de dicho proceso vuelven al contenido que está aprendiendo a uno más significativo. Lograr que las y los estudiantes de una lengua extranjera puedan experimentar vivencias significativas durante su aprendizaje es complicado, pues no se encuentran inmersos en el contexto de la lengua extranjera, sin embargo, los docentes podemos emplear distintas herramientas para acercarlos a dichas vivencias. Dentro de estas herramientas podemos destacar el empleo de material auténtico en el aula.

El material auténtico es aquel que no fue diseñado con el propósito de fungir como material de enseñanza o aprendizaje, es decir que, se podría

definir como aquellas muestras de la lengua real no producidas especialmente para la enseñanza de la lengua llevadas a las aulas de clase (Hubbard 1987). También, se entiende, de acuerdo con la definición de Peacock, (1997), como los “materiales que fueron hechos para satisfacer algún propósito social del lenguaje de la comunidad” (p.144). Larsen-Freeman (2000) señala que al usar material auténtico se ofrece a los alumnos la oportunidad de tener la experiencia de aprender una lengua auténtica, es decir, de escuchar y adquirir la lengua meta tal y como se utiliza fuera del aula. Su uso es importante pues permite a los aprendices interactuar y practicar situaciones de la vida real. Esto nos lleva a no centrarnos en la forma, sino en el contenido, como bien propone el enfoque comunicativo.

Cuando enseñamos una lengua extranjera es primordial estimular la curiosidad del alumno tanto por el idioma como por su cultura; de acuerdo con Cardona (2012), “el hombre es eminentemente un ser cultural y la adquisición de lenguaje definitivamente está delineada por su medio ambiente cercano. El lenguaje (oral, corporal, escrito) no es otra cosa, entonces, que su herramienta indispensable para la comunicación” (p. 3). En un contexto como el nuestro en el que, el alumnado no se encuentra inmerso en la cultura de la lengua que aprende, una manera en la que podríamos lograr este acercamiento es precisamente mediante el uso de material auténtico en el aula. Además, en el aprendizaje-enseñanza de un idioma extranjero es importante el uso de la tecnología, no solo en las clases remotas, sino también en las clases presenciales, porque ayuda a presentar el input, sobre todo si es multimedial, donde se integran imágenes, texto oral, texto escrito, ejercicios en línea, gramática de referencia, etc. (Balboni, 2002 como se citó en Tolentino, 2021).

Los videoblogs en la enseñanza

De acuerdo con Baran (2007), la palabra videoblogging es una nueva tendencia en el mundo de la creación de blogs y se diferencia de los blogs presentados en texto al brindar no solo información escrita e ilustrada con imágenes, sino al emplear contenido completo audiovisual para comunicar. La revista EDUCAUSE Learning Initiative (2005) explica que un videoblog es un tipo de web log o blog, pero tiene la característica de utilizar videos como su medio principal de comunicación.

Los videoblogs se han convertido en una herramienta en línea de importancia trascendental, tanto para el entretenimiento como en el ámbito educativo. Aunque los videoblogs ofrecen información similar a la que encontramos en entradas escritas de blogs, estos, ofrecen la posibilidad

de un uso más extenso de recursos para establecer una conexión mejor entre lo que se transmite y lo que se entiende.

Como bien afirman Gao, Tian, Huang y Yang (2010), un video puede mostrar mucho más que texto, proveen un medio mucho más expresivo para los vloggers (creadores de contenido en formato videoblog) que un simple texto, para comunicarse con el mundo exterior. Esto resulta particularmente atractivo para las audiencias jóvenes, quienes son los que usualmente cuentan con equipos como lo son los celulares con cámaras y conexión a internet.

En relación con los videoblogs, Kaminsky (2010) hace referencia al impacto que los videoblogs y otro tipo de videos han tenido en la política, la sociedad, el periodismo, la tecnología, las comunicaciones, la educación y la publicidad; resaltando que los videoblogs van aumentando su protagonismo casi inevitable en nuestras vidas por lo que deberían ser explotados de la mejor manera posible.

Desde una perspectiva descriptiva, Cleger (2009) considera el videoblog como una subdivisión del blog estándar que ha contribuido a profundizar en el contenido gráfico y en la blogosfera dinámica siendo una herramienta que aumenta el aspecto real/corporal de las presencias que interactúan en línea aumentando la ilusión de ser, verse o sentirse real a niveles inalcanzables con solo texto o fotografía. El concepto de realidad al que hace referencia Cleger establece la relación entre la persona que experimenta el videoblog (espectador o *vlogger*) y el resto del mundo. La experiencia que los estudiantes desarrollarán incrementará su sentido de proximidad al mensaje; debido a que el videoblog no solo es una actividad aislada, realza la experiencia y la acerca a la de una interacción comunicativa real, pues los estudiantes se encuentran en un ambiente rico y dinámico lo que propicia la producción en la lengua meta.

Consideramos, entonces, que existe una relación relevante entre el uso de medios audiovisuales y el interés de los estudiantes para interactuar y compartir ideas, opiniones y sentimientos como reacción a los contenidos presentados en los videos auténticos, como lo son los videoblogs. Por lo tanto, estos podrían tener un efecto en la producción oral, pues cuando se emplean materiales auténticos al enseñar inglés, se propician situaciones de comunicación, además de que los y las estudiantes se ven expuestos a lenguaje real de determinados contextos (Peacock, 1997). Por otra parte, el material auténtico de tipo audiovisual, como lo son los videoblogs, según Moore (1990), “presume aproximar la enseñanza a la experiencia directa utilizando como vías la percepción, el oído y la vista” (p 26).

La interacción oral

Aprender un nuevo idioma es equivalente a adquirir una serie de habilidades o destrezas que resultan ser esenciales pues posibilitan el dominio de la lengua en cuestión. En este sentido, la palabra destreza proviene del inglés *skill*, asociado a las teorías que entienden el aprendizaje como un proceso de formación de hábitos donde lo importante es el saber hacer más que solo el saber (Domínguez, 2008). De acuerdo con este autor, en la enseñanza de lenguas extranjeras se trabajan cuatro destrezas o habilidades fundamentales y estas, a su vez, pueden ser divididas en receptivas: (comprensión lectora y auditiva) o productivas (producción oral y escrita).

Nos enfocamos en la habilidad productiva oral, específicamente la interacción oral. Según el MCREL, hay que destacar que existe una diferencia entre la expresión oral (*oral production*) y la interacción oral (*oral interaction*). Nos referimos a la expresión oral cuando “el usuario de una lengua produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes” (Centro Virtual Cervantes, 2002, p. 61). Por otra parte, la interacción oral sucede cuando “el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o con más interlocutores para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación” (Centro Virtual Cervantes, 2002, p. 74) y las estrategias de comprensión y de expresión se emplean constantemente durante dicha interacción.

Willingness to Communicate WTC o Disposición Para Comunicarse DPC

El *Willingness to Communicate* (WTC) o la disposición para comunicarse (DPC) es considerada, junto a otros factores como lo son la motivación, la participación activa de un estudiante o incluso la personalidad; uno de los elementos que son de influencia en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (Richard & Rogers, 2001).

La comunicación es considerada la cúspide de la enseñanza y aprendizaje de lenguas y la DPC un requisito vital para alcanzarla (Yashima, Zenuk-Nishide y Shimizu, 2004). De acuerdo con McCroskey y Baer (1985), este ha sido desarrollado a partir de 3 conceptos: 1) el rechazo a comunicarse (Burgon, 1976); 2) la predisposición hacia la conducta verbal (Mortensen & Lusting, 1977) y 3) la timidez (McCroskey & Richmond, 1982).

De manera resumida (MacIntyre *et al.*, 1998) se definiría a la DPC como la intención de un individuo para iniciar un acto comunicativo cuando se le presenta una oportunidad para hacerlo. Además, se agrega que la voluntad o disposición para comunicarse representa el estado actual (en el momento de la comunicación) de preparación psicológica de un individuo para usar la lengua extranjera cuando le surge la oportunidad.

A pesar de que al principio la DPC se consideraba un rasgo de la personalidad, MacIntyre (2007) afirma que es volitiva, es decir, fruto de la voluntad, y que es precisamente por ello debe ser considerada como una variable situacional que se desarrolla, conduce y cambia en función de las situaciones. Garciandía, (2014), afirma que ‘según varios estudios, la DPC tiene influencia en el aprendizaje de una lengua, asumiendo que cuanto mayor es nuestra voluntad o disposición para comunicarnos hay más posibilidades de alcanzar un mayor dominio de la lengua que estemos aprendiendo’ (p.10).

A pesar de que la DPC se ha considerado como una predisposición estable, Kang (2005) sugiere que esta característica podría cambiar en función de otras variables que emergen en el proceso de la comunicación y propone una definición más flexible. De acuerdo con Kang (2005): la disposición para comunicarse es un acto individual voluntario para entablar activamente una comunicación en una situación específica que puede variar en función del interlocutor, el tema y del contexto de la conversación entre otras variables potenciales (p. 291).

Metodología

El proceso metodológico es cualitativo. Los estudios cualitativos están preocupados por el entorno de los acontecimientos y centran su indagación en contextos naturales, más que contruados (Goetz y LeCompte 1988). Lewin (como se citó en Gómez, 2010, p. 2) define la investigación-acción como (...) una forma de cuestionamiento autorreflexivo, llevada a cabo por los participantes con la finalidad de mejorar la racionalidad y la práctica social educativa, es decir, mejorar el conocimiento de las situaciones en las que la acción se lleva a cabo (p.1).

La investigación-acción busca generar propuestas para alcanzar soluciones a ciertas problemáticas o bien proponer un cambio que mejore o modifique dichas situaciones. Esta investigación es de tipo colaborativa o cooperativa, la cual según Sandín (2010) es ‘una modalidad de la

investigación-acción cuyo elemento fundamental reside en la colaboración y trabajo conjunto entre investigadores y educadores sin excluir otros miembros de la comunidad educativa” (p.540). En esta investigación participan los estudiantes, la docente investigadora y la docente acompañante, quien es la directora de este estudio. Desarrollar una investigación de este tipo nos provee de la oportunidad no solo observar el problema sino de buscar alternativas para hacer un cambio en base con las necesidades educativas (Evans, 2010).

La investigación se llevó a cabo en el Departamento de Lenguas de la Facultad de Lenguas, campus Tuxtla, se contó con la participación de los estudiantes de tres grupos de nivel avanzado: dos en el primer ciclo y uno en el segundo ciclo. De acuerdo con la denominación en el Departamento de Lenguas (B2-C1 y el Marco Común de Referencia Europeo) de la lengua extranjera inglés con 13 alumnos por grupo. Los grupos son mixtos (hombres y mujeres) de personas con edad de entre 17 a 29 años.

Para la obtención de datos, se emplearon las siguientes técnicas:

El cuestionario. Según Buendía (1998) estos “responden a un marco teórico en el que el investigador pretende profundizar o ver cómo se comportan determinadas variables en una población definida” (p. 122). Dicho cuestionario se aplicó al inicio de cada ciclo de investigación con el fin de conocer las preferencias en cuanto al tipo de videoblogs que más consumen en la web y tomar en cuenta esta información al momento de seleccionar los videos a emplear en clases, pues, es de suma importancia que los materiales que se llevan al aula sea de temas relevantes para nuestros participantes. Alfaro (2003) indica que al elegir nuestro material y propósitos de enseñanza se debe aprovechar la experiencia de los estudiantes, así como el conocimiento adquirido con anterioridad.

Test de habilidad oral inicial y final: Se empleó un *practice test* así como la rúbrica pertenecientes al examen tipo FCE (*First Certificate in English*) de Cambridge. Del *practice test*, se utilizó únicamente la sección perteneciente a la evaluación de la habilidad oral (*speaking*) y haciendo énfasis en la parte denominada “*interactional speaking*” (interacción oral en español). Este examen, nos permitió construir una imagen general de la producción oral por parte de los estudiantes antes del empleo de los videoblogs en clases, así como después del empleo de los mismos. Es importante resaltar que este examen fue evaluado por dos docentes para obtener un resultado más objetivo e incrementar la confiabilidad de los resultados, la docente investigadora y la docente directora del proyecto de investigación.

La enseñanza-aprendizaje de lenguas desde diferentes enfoques y contextos

Selección de videoblogs y desarrollo de planes de clase. La planeación de clase es un elemento de gran importancia que se considera indispensable para la labor docente. La planeación de clase es “una actividad de primer orden para los profesionales de la educación con un sentido práctico y utilitario” (Reyes, 2016, p. 88). Los planes de clase resultan primordiales ya que el uso de videoblogs en el aula debe ir acompañado de actividades de interacción oral para cumplir con su objetivo. Planear dichas actividades nos permitió tener objetivos claros para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes a partir de los videoblogs.

Los videoblogs fueron elegidos en conjunto con los alumnos, tomando en cuenta sus gustos y sugerencias. Las clases del ciclo 1 fueron aplicadas durante los meses de septiembre y octubre del 2021, cuatro clases por mes, una clase por semana¹.

Las clases del segundo ciclo fueron aplicadas durante los meses de febrero, marzo y abril del 2022 con dos clases por mes.²

1 Los temas de los videoblogs y los links fueron los siguientes:

Solo traveling, <https://www.youtube.com/watch?v=CswvZGUUbCk&t=132s>,

The most visited cities from around the world, <https://www.youtube.com/watch?v=c9uE6aIINrM&t=3s>,

Bizarre food from around the world, https://www.youtube.com/watch?v=n-2dpDgW9_pw, One of the weirdest restaurants in Japan, <https://www.youtube.com/watch?v=rjrzB1Of5qo&t=2s>, The most viewed youtube videos, <https://www.youtube.com/watch?v=2Bm8y8LAFFk>, The most subscribed youtube channels, https://www.youtube.com/watch?v=c-o_i8iXzRk,

How to Make YouTube Videos – Plan, Shoot, Edit, Post, Grow, <https://www.youtube.com/watch?v=5Kb3mlUwwL0&t=26s>,

Intro videos for youtube, <https://www.youtube.com/watch?v=bh7Z7FHgvtw> y <https://www.youtube.com/watch?v=VfBk-8nieQY>.

2 Los temas de las clases, así como los links a los videoblogs son los siguientes:

Solo traveling, <https://www.youtube.com/watch?v=CswvZGUUbCk&t=132s>,

Safety Tips for Women Traveling Alone | SOLO TRAVEL TIPS + ADVICE,

Videoblogs: Detonantes para la interacción oral y disposición para comunicarse en LE

Primero seleccionamos los videoblogs de acuerdo con los intereses, nivel de los estudiantes entre otros aspectos; además diseñamos un plan de clase para cada intervención, es decir, diseñamos 14 planes de clases en los dos ciclos, uno por videoblog. Cada plan de clase incluye una actividad previa a la visualización del videoblog, una actividad de interacción oral con otro compañero después de la visualización del videoblog y una actividad grupal de cierre.

Tomaremos un ejemplo, Plan de clase 1 Solo traveling. La actividad previa a la visualización del videoblog se realizó con el interés de despertar el interés de los alumnos y presentar el tema general de la clase; de manera inductiva se optó por presentarles imágenes que los conduzcan a pensar en viajar. Hicimos el primer llamado a pensar en opiniones y buscar el vocabulario relacionado con esto. Después pasamos de las ideas generales a las más específicas, hablamos de viajar solos, para ello, presentamos una pregunta detonadora, siempre acompañada de material audiovisual. Finalmente, con el propósito de asegurar que los estudiantes visualizaran el videoblog, presentamos ideas o preguntas para ser contestadas después de su visualización.

En el videoblog, el autor narra, acompañado de fotos y videos, cómo fue la experiencia de viajar solo por un año y cómo esto le cambió la vida. Por lo que aquí realizamos estas preguntas: ¿por cuánto tiempo viajó?, ¿qué tipos de alojamiento empleó durante su viaje? Es importante tener en cuenta que no hay respuestas cerradas o precisas a estos cuestionamientos, sino que más bien se emplean para asegurar la obtención de la atención de la audiencia. Estas preguntas nos ayudaron también a activar las estrategias comunicativas y opiniones propias.

La actividad de interacción oral preferentemente se realiza en parejas

<https://www.youtube.com/watch?v=aVMfeiMTh4E>,

The most visited cities from around the world <https://www.youtube.com/watch?v=c9uE6aIINrM&t=3s>,

Bizarre food from around the world, https://www.youtube.com/watch?v=n2dpDgW9_pw,

The most viewed youtube videos <https://www.youtube.com/watch?v>

[=2Bm8y8LAFfk](https://www.youtube.com/watch?v=2Bm8y8LAFfk),

How to Make YouTube Videos – Plan, Shoot, Edit, Post, Grow, <https://www.youtube.com/watch?v=5Kb3mlUwwL0&t=26s>.

La enseñanza-aprendizaje de lenguas desde diferentes enfoques y contextos

o tríos para asegurar que el tiempo es suficiente para que todos hablen, los estudiantes realizan una actividad de interacción oral. Dependiendo del vocabulario y la edad de los estudiantes esta actividad puede ser más o menos controlada.

La indicación que se les dio es exponer acerca de viajar solos, ¿si lo han hecho o lo harían?, ¿qué les asusta?, ¿a dónde viajarían solos y por qué? Con estas preguntas se esperaba despertar su disposición a hablar, empleando el input obtenido del videoblog y sus propios conocimientos. Para que los estudiantes tuvieran la confianza para expresarse, esta parte de la clase no se grabó con escuchar y monitorear basto.

La actividad de cierre se realiza para concluir el tema, una manera de lograrlo, sin usar mucho tiempo de la clase, es hacerlo de forma grupal, se pueden elegir estudiantes o solicitar voluntarios para compartir opiniones o ideas discutidas previamente. También sus opiniones acerca del contenido del videoblog y dejar espacio para algún comentario que alguien desee hacer.

La interacción oral que se llevó a cabo por parte de los estudiantes, después de visualizar el videoblog, fue videograbada por cada pareja o trío de participantes con el fin de que la docente pudiera observar y analizar con detenimiento cada una de sus interacciones.

El instrumento de escala de MacCroskey y Richmond (1985) su base es la suposición de que la disposición para comunicarse es una predisposición basada en la personalidad, similar a un rasgo que es bastante consistente en una variedad de contextos de comunicación y tipos de receptores. La escala fue diseñada por McCroskey y Richmond (1985), esta cuenta con cuatro contextos de comunicación: 1) hablar en público, 2) hablar en reuniones, 3) hablar en grupos pequeños y, 4) la comunicación interpersonal, así como tres tipos de receptores: a) extraños, b) conocidos y, c) amigos. Además, nos presentan los criterios para obtener los puntajes al aplicar la escala DPC. El puntaje obtenido indicó si los participantes se encuentran con alta o baja disposición para comunicarse y en cuáles contextos y receptores.

La observación de clases. Debido a la naturaleza de esta investigación, aplicar las observaciones de clase fue útil para contrastar la información, empleando la lengua meta con fines comunicativos, así como para triangular la información recabada en los diarios del profesor y la comunidad estudiantil. La información recolectada mediante las observaciones se divide en tres grandes grupos: participación, producción y disposición para comunicarse.

Los diarios del docente y estudiantes: Estos no se limitaron únicamente a narrar lo ocurrido durante las clases, sino a ir más allá de la mera descripción de los hechos (Monsalve y Pérez, 2012). De esta manera, el diario empleado por el profesor tuvo como objetivo no solamente describir lo acontecido en las sesiones de clase en la que se emplearon videoblogs, sino ofrecer una mirada reflexiva sobre lo más relevante.

Los diarios de aprendizaje de los participantes fueron de vital importancia para triangular la información recopilada en las observaciones de las interacciones, así como con los resultados de la escala DPC e incluso el diario del docente. Las y los estudiantes escribieron una entrada de diario por cada clase (8 entradas de diario para el primer ciclo y 6 entradas de diario para el segundo ciclo). Del mismo modo, la docente investigadora también contó con el mismo número de entradas por cada intervención con videoblogs en el aula.

Análisis de la información

El análisis se llevó a cabo al final de cada uno de los ciclos donde se implementaron las clases con videoblogs y el resto de las herramientas mencionadas. Al final del primer ciclo y segundo ciclo se analizó la información obtenida con el objetivo de identificar si hubo alguna modificación en la disposición para comunicarse de forma oral, observar las grabaciones de las clases para analizar la interacción oral y se analizaron los diarios tanto de los estudiantes como del docente investigador, con el fin de conocer el desarrollo de las clases, la participación en los videoblogs y las opiniones de la percepción de su disposición para comunicarse.

Para hacer el análisis iniciamos con la categorización y codificación de la información con base a los siguientes criterios: i) observación de clases enfocada a la participación, producción y disposición para comunicarse; ii) diarios para identificar la disposición para comunicarse; iii) Comunicación auto-percibida esto se refiere a la razón de sí comunicación (RSC) y la razón de no comunicación (RNC); iv) aprensión comunicativa en la que se identifica el miedo o ansiedad (MOA) y también los factores lingüísticos como gramática, léxico, pronunciación, morfología o sintaxis (FL); por último, la opinión sobre el videoblog (VB).

Hallazgos

Las y los estudiantes demostraron un leve aumento en la disposición para comunicarse en inglés en relación con su disposición inicial, tanto en el primer ciclo como en el segundo.

Los resultados de la escala DPC en los dos ciclos, con los tres grupos de participantes son los siguientes: el primer grupo del ciclo 1 inició con un puntaje de 68.25 y concluyó con 74.73. El segundo grupo del ciclo inició con un puntaje de 61.96 y concluyó con 79.76 puntos. Finalmente, el tercer grupo, del segundo ciclo, inició con 63.24 puntos y concluyó con 77.34, es decir, los 3 grupos aumentaron su puntaje en relación con la escala.

Al recurrir a sus diarios de aprendizaje ellos mismos expresan lo siguiente:

En mi primera participación no me sentí confiada porque pensé que estaba mal, pero luego me di cuenta de que sí estaba bien y entonces me sentí motivada e inteligente, así que participar se volvió más fácil (P1-E1-G2). 26 de agosto de 2021

La participante expresó no sentirse confiada para participar, ahora revisemos una entrada del final del ciclo del mismo participante:

Hoy sentí que mi inglés, cuando hablé con Paulina, en lo de nuestro video, fue muy fluido, me sentí confiada y tranquila, en la clase participé como 3 veces, no fue tan difícil participar, me gusta mucho las clases que son de ver videos porque siento que no tengo que pensar tanto, ja, ja. Igualmente, cuando Paulina y yo hablamos en inglés me ayuda a sentirme mejor porque no me da tanta pena y me pueda entender, como que es algo que se siente bien. Fue un bonito día y una bonita clase, todo estuvo bien y pues, aunque fue poca mi participación, me sentí bien y cómoda con eso. En otras clases no llego a participar tanto porque siento que me voy a equivocar y me da pena eso, pero no dejan de ser bonitas [las clases]. D (P1-E6-G2). 28 de octubre del 2021.

La confianza del participante ha aumentado, concordando con el aumento de puntaje en la escala DPC. Lo que puede tener relación con su disposición para comunicarse pues disfrutaban de la clase y el ambiente que

se crea en relación con los videoblogs, además, los medios audiovisuales ayudan a que el ambiente se vuelva más entretenido, lo que nos lleva a nuestro primer objetivo comparar el grado de disposición para comunicarse inicial y final de los estudiantes. Al ser comparados en relación no solo de los puntajes obtenidos en la escala aplicada al inicio y al final, sino también con las entradas de diario de los estudiantes y el docente investigador, sí existió un leve aumento en la disposición para comunicarse. El análisis muestra las principales razones para este incremento.

Las actividades y temas presentados en los videoblogs son interesantes para los estudiantes lo que los dispone a hablar del tema en las actividades de interacción oral. Además, con el paso del tiempo y practica en clases, para cuando van más de 4 clases con videoblogs los estudiantes comenzaron a demostrar, en clase y en sus diarios, mayor confianza en sí mismos y menor aprensión comunicativa, es decir, menos miedo al error. Observemos esta entrada de diario:

El día de hoy me sentí estable en las actividades de habla, durante el momento que hablé con mi compañera me comuniqué bien e intenté ser más accesible con más ideas e incluso aportando de las mías. Me sentí cómoda y bien, también pregunté una duda que tenía acerca del proyecto. En la parte de speaking, con mi compañero, de igual forma no supe cómo expresar una palabra que tenía en mente, pero traté y fue muy fácil acordar un tema en común así que salió perfecto. Espero seguir trabajando así con ella. La actividad fue entretenida así que no tuve problema alguno con distraerme. (P2-E7-G1), abril de 2022.

Hemos resaltado ciertas partes que expresan precisamente esa relación con la aprensión comunicativa de menor miedo al error, como el siguiente testimonio “...no supe cómo expresar una palabra, pero traté...”, además, identificamos mayor confianza en su capacidad para comunicarse, pues su autopercepción fue positiva “me comuniqué bien (...)”, finalmente, agregó algo en relación con la clase: “la actividad fue entretenida (...)”.

En relación con el segundo objetivo, la implementación de videoblogs como detonantes para la interacción oral en el aula y su relación con la disposición para comunicarse (WTC) de los estudiantes, podemos decir que sí existe relación pues los participantes mismos expresan que en las clases con videoblogs, no tienen que pensar tanto en lo que tienen que decir, lo que podría considerarse como una ayuda previa a la interacción al

dotarlos de manera indirecta de vocabulario e ideas que pueden usar en el momento de la interacción, además, expresan disfrutar de dichas clases; haciendo sentir al docente satisfecho con el desarrollo de las clases.

Conclusiones

Concluimos que en los estudiantes hubo un aumento en la disposición para comunicarse durante los dos ciclos en los que realizamos la investigación y este aumento está relacionado con el uso de videoblogs en clases. Hay que reconocer que esta disposición mostró que los participantes se sienten a gusto, más confiados y con menos miedo a equivocarse en el momento de comunicarse de forma oral en la lengua meta. Lo anterior se ilustra con los relatos que presentamos en las entradas de diario de las y los estudiantes.

Es importante mencionar que también observamos que mientras más interacción tienen en la lengua inglesa, mayor confianza ganarán con el paso del tiempo. ¿Se podría lograr esto sin los videoblogs? Probablemente sí, pero el videoblog nos provee de situaciones en contextos reales no fabricados y nos abastece de contenido audiovisual de alta calidad que no tiene que ser construido por el docente, material para guiar a nuestra comunidad estudiantil durante su interacción, dotándolos no solo de la lengua, sino también de la cultura y, además, al alcance de todos.

Los participantes demostraron un aumento de calificaciones al comparar sus resultados en el test inicial y final. Sin embargo, este resultado no se le debe atribuir solamente a la implementación de los videoblogs, sino también hay que reconocer que es un proceso natural de aprendizaje durante un semestre más de clases. No obstante, podemos decir que el empleo de los videoblogs es detonante de la interacción oral en el aula con las actividades de comunicación oral planeadas y aplicadas ya que las y los estudiantes practicaron con más habilidad durante el semestre. Además, se beneficiaron de manera positiva en el test oral, tipo FCE final al obtener mejores calificaciones que en el test oral inicial.

Es evidente la relación que existe entre la disposición para comunicarse de las y los estudiantes y el ambiente que se crea con los videoblogs, pues ellos dijeron que disfrutaban de las clases. Además, los medios audiovisuales ayudan a que el ambiente en el aula se vuelva más entretenido lo que, por ende, provee una atmósfera ideal para facilitar nuestra enseñanza y motiva e interesa en mayor medida a los estudiantes del idioma inglés (Bustos, 2012). No se debe pasar por alto que el acompañamiento de otras estrategias es vital para obtener resultados aún más positivos tales como las estrategias de comunicación oral y el libre uso de la lengua inglesa en el aula.

Referencias

- Alfaro, A. (2003). La ficha didáctica: una técnica útil y necesaria para individualizar la enseñanza. *Revista Pensamiento Actual*, 4 (5), 13-23. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5897922.pdf>
- Alvarez-Gayou, J. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología*. Paidós Educador
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Bustos, P. (2012). El uso de materiales audiovisuales y su influencia en el aprendizaje del idioma inglés. Chillán-Chile. http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/172/1/Bustos_Flores_Patricia.pdf
- Cardona Castaño, L. E., (2012). Relaciones culturales en el aprendizaje de lengua extranjera. *Sophia*, (8), <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740749010.pdf>.
- Centro Virtual Cervantes (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.
- Cleger, O. (2009). *El Arte de Narrar en la Era de las Blogoficciones: Una Aproximación Interdisciplinaria a la Literatura en los Blogs* (Doctorado, The University of Arizona).
- Domínguez, P. (2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Breve curso para profesores en formación. Universidad de La Laguna (Tenerife). ISSN 1885-2
- EDUCAUSE, (2005). 7 Things You Should Know About Videoblogging. *EDUCAUSE, Learning Initiative advancing learning through IT innovation*. <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2005/8/eli7005-pdf.pdf>
- Evans, E. (2010). Orientaciones Metodológicas para la Investigación-Acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica. Ministerio de Educación, República del Perú. http://proyectosespeciales.upeu.edu.pe/wpcontent/uploads/2014/06/MINEDUlibro-orient_metod_investigacionaccion-EVANS.pdf
- Gao, W., Tian, Y., Huang, T. y Yang, Q. (2010). Vlogging: A survey of video-

blogging technology on the web. *ACM Computing Surveys*. 42 (15), 15-72. Doi=10.1145/1749603.1749606, <http://doi.acm.org/10.1145/1749603.1749606>

Garciandía, E. (2014). *La inteligencia emocional como instrumento para promover la disposición de comunicarse en clase de lengua extranjera en secundaria* [Tesis de maestría, Universidad Internacional de la Rioja]. Repositorio Digital Unir. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2654/garciandia%20lacunza.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.

Gómez, E. (2010). Investigación – Acción: Una Metodología del Docente para el Docente. *ReLinguística Aplicada*. 7, http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.pdf.

Hubbard, P. (1987). "Language Teaching Approach, the Evaluation of CALL Software, and Design Implications." in W. F. Smith (Ed.). *Modern Media in Foreign Language Education*. Volume I. Lincolnwood, IL: National Textbook.

Kang, S. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33, 277–292. <https://eric.ed.gov/?id=EJ803872>

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Second Edition. Oxford University Press.

Lewin, K. (1946), Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>

Macintyre, P., Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. (1998). Willingness to Communicate in the Second Language: Understanding the Decision to Speak as a Volitional Process. *The Modern Language Journal*. 91 (4), 564-576 <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2007.00623.x>

McCroskey, J. (1992). Reliability and Validity of the Willingness to Communicate Scale. *Communication Quarterly*, 40 (1), 16-25.

McCroskey, J. y Richmond, V. (1985). Willingness to communicate: A cognitive view. *A Special issue of the Journal of Social Behavior and Personality*, 5

(2), 19-37.

- Manzano, R. y Vera, J. (2019). *Material audiovisual auténtico para el desarrollo de la expresión oral en inglés*. [Tesis de Maestría, Universidad Técnica de Ambato]. Red de repositorios de acceso abierto a la ciencia, La Referencia. <http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/handle/123456789/29300>
- Monsalve, A., y Pérez, E. (2012). El diario pedagógico como herramienta para la investigación. *Itinerario Educativo*, 60, 117 – 128. <https://www.redalyc.org/journal/2431/243161557011/html/#:~:text=En%20la%20misma%20direcci%C3%B3n%20de,comprensivo%20de%20las%20experiencias%20formativas>.
- Moore, M. G. (1990). Recent contributions to the theory of distance education. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 5(3), 10-15. <https://doi.org/10.1080/0268051900050303>
- Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, 51 (2). 144–156, <https://doi.org/10.1093/elt/51.2.144>
- Richards, J. and Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. (2nd edition). Cambridge University Press.
- Reyes, J. (2016). La planeación de clase; una tarea fundamental en el trabajo docente. *Maestro y Sociedad Revista electrónica*. 14(1). 87-96.
- Sandín, M. (2010). Investigación-Acción. En Nieto, S. (2010): *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=436461>
- Tolentino, H. (2021). Uso del material auténtico en las aulas virtuales para el aprendizaje de un idioma extranjero. *Revista Educación*, 45 (1), 1-16.
- Wu, I-Ch., Tsai, P-J., Wang, T-P. & Huang, K-S. (2011). The Effect of Aural Authentic Materials on the Motivation of Language Learners: A Process-Oriented Conceptualization. *The Journal of Human Resource and Adult Learning*. 7 (2). 86-95.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., & Shimizu, K. (2004). The Influence of Attitudes and Affect on Willingness to Communicate and Second Language Communication. *Language Learning*, 54, 119-152. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00250.x>

SECCIÓN III
ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA EN
NIVELES BÁSICOS

CAPÍTULO 5

EVALUACIÓN ORIENTADA AL APRENDIZAJE: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EXPERIENCIAL RESPECTO A LA HABILIDAD ORAL

MTRA. ARACELI BONIFAZ ESCOBAR
MTRA. GLORIA DEL CARMEN CORZO ARÉVALO
DRA. VIVIAN GABRIELA MAZARIEGOS LIMA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Resumen

Esta investigación se realizó en el Departamento de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas, con participantes adscritos a la Facultad de Ingeniería. Surge a partir de la transición de la educación presencial a la educación en línea, lo que se busca es reinventar la forma en la que docentes y alumnos desempeñan sus roles al enseñar y aprender el inglés. El objetivo de este capítulo es abordar estrategias de aprendizaje centradas en una tendencia de evaluación, denominada “Evaluación Orientada al Aprendizaje” la cual tomamos de la evaluación formativa y sumativa para valorar el aprendizaje obtenido en los aprendientes a través del enfoque de Aprendizaje Experimental, donde ellos reflexionan los conocimientos adquiridos a través de la experiencia y la práctica. El análisis y la triangulación de información parten del diario del estudiante y del docente, la bitácora de aprendizaje, formatos de momentos de evaluación (rúbricas, listas de cotejo y hojas de auto evaluación para la valoración del aprendizaje) y la observación en clases. Estos arrojaron información que contribuye positivamente a que los estudiantes mejoren su desempeño, aumenten su participación oral y el uso de la lengua y además de la motivación para aprender.

Palabras clave: evaluación orientada al aprendizaje (learning oriented assessment), aprendizaje experiencial (experiential learning), estrategias, modalidad en línea, habilidad oral.

Introducción

El presente capítulo tiene el propósito de explorar, implementar y analizar estrategias de evaluación orientada al aprendizaje que permitan la mejora en el desempeño de la habilidad oral en los estudiantes de la licenciatura en Ingeniería Civil de la Facultad de Ingeniería que estudian inglés como requisito de lengua extranjera, este curso lo realizan en el Departamento de Lenguas de la UNACH.

Los cambios en la educación y en la forma en la que se imparten las clases, a partir de la pandemia por COVID 19, han redireccionado a los docentes a adaptarse a una nueva normalidad. Al principio se contemplaban un lapso de 40 a 60 días para impartir clases en la modalidad en línea y luego regresar al aula, sin embargo, no fue así. Con el cierre de los centros educativos, el proceso de transformación digital educativa se aceleró y convirtió en una herramienta sumamente necesaria para evitar pausar el ciclo escolar y la jornada laboral.

Por lo que en este trabajo reflexionamos acerca del conocimiento adquirido por el estudiante en las clases en línea ¿realmente mantienen su atención en la clase? ¿están adquiriendo conocimiento útil? ¿de qué manera puede el docente saber si hay alguna duda si no se aprecian sus rostros a causa de la cámara desactivada? Al mismo tiempo nos cuestionamos la metodología que el docente debía adaptar en su clase sincrónica para realizar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Otro punto importante es analizar la forma en la que la evaluación se realiza en la modalidad en línea sin reducir el desempeño del estudiante, sino que pueda generarse una evaluación formativa y sumativa para constatar la adquisición del conocimiento y el desarrollo de habilidades, pues el propósito de evaluar no solamente se enfoca a obtener un número, sino en valorar el aprendizaje. La evaluación no puede seguir siendo como se efectuaba (exámenes escritos, presentaciones orales grupales, uso de materiales físicos, asistencia presencial) sino que debe adecuarse a las nuevas necesidades.

Por lo anterior, este capítulo propone dejar atrás la evaluación tradicional e implementar estrategias de evaluación adaptadas a la

modalidad en línea. Esta tendencia está basada en la experiencia del aprendizaje en los temas y contextos en los que se lleva a cabo. Díaz Barriga (2006) afirma que la premisa de una evaluación auténtica es que hay que evaluar aprendizajes contextualizados, los cuales se crean a través de la currícula. Si hay cambios externos, debería procurarse también realizar cambios internos.

Antecedentes de la evaluación

Desde su invención, la evaluación figura notoriamente con el propósito de edificar o destruir algo, procurar la mejora o perfeccionamiento sobre alguna cuestión o simplemente desaprobado todo un proceso para ser desechado. La evaluación que se aborda en este proyecto es en el ámbito educativo, lo que se busca es hacer una propuesta que tome en cuenta las formas conceptuales y funcionales, sobre todo en la nueva modalidad de trabajo en línea.

En México, y en el mundo, diversos autores han definido la evaluación. Este concepto puede variar de acuerdo al momento en que se vive, las experiencias obtenidas, el público al que va dirigida, entre otros factores que pueden maximizar o disminuir su significado.

La evaluación es categorizada por dos grandes ramas: la formativa y la sumativa. De manera general, estos tipos contribuyen de manera positiva en beneficio del aprendiz.

Díaz-Barriga (2002) dice que la finalidad de la evaluación formativa es estrictamente pedagógica; regular el proceso de enseñanza-aprendizaje para adaptar o ajustar las condiciones pedagógicas (estrategias o actividades) en servicio de los alumnos y alumnas. Por lo que, lo que se enfatiza en este tipo de evaluación es el conocimiento formativo que los nuevos saberes detonan en el aprendiz y la manera en la que se suman a las competencias para la vida sin tomar en cuenta las mediaciones específicas.

Por otro lado, la misma autora Díaz-Barriga (2002) sostiene que, por medio de la evaluación sumativa el docente conoce si los aprendizajes estipulados fueron cumplidos, según los criterios y las condiciones expresadas. Esta evaluación provee información que permite derivar conclusiones sobre el grado de éxito y eficacia de la experiencia educativa. Esta experiencia educativa se basa en lo que conocemos como calificación final, expresada por un número, la cual considera un recuento de lo obtenido desde el inicio del proceso hasta finalizar una actividad.

La enseñanza-aprendizaje de lenguas desde diferentes enfoques y contextos

Es necesario considerar que estos tipos de evaluación son adaptados a los fines y propósitos que se lleven a cabo el aprendizaje. En lo que a este capítulo respecta, el enfoque principal es el aprendizaje de una lengua extranjera, por lo que las estrategias de evaluación se emplean en torno a la evaluación de la lengua.

Por lo tanto, Purpura (2016), establece que la evaluación de la lengua es un término muy amplio que se refiere a un procedimiento sistemático para obtener datos de pruebas y no pruebas (por ejemplo, una lista de cotejo del maestro sobre el desempeño del estudiante) con el propósito de hacer inferencias o afirmaciones sobre ciertas características relacionadas con el lenguaje de un individuo; no solo se refiere a pruebas formales o una evaluación final de contenido, sino también a otros métodos para obtener información a través de la observación durante el trabajo en parejas, comprensión de los temas o incertidumbres.

La evaluación de la lengua va más allá de obtener un simple resultado, implica el hecho de lograr comunicarse con otros, transmitir un mensaje deseado y ser entendible, implica el desarrollo de habilidades, progreso en la comunicación del individuo, en sus habilidades y, también implica práctica y desempeño en cualquier situación que se presente.

Por esta razón, evaluar con objetivos establecidos, en busca de la mejora de nuestro trabajo docente, cambia el entorno y las percepciones que tenemos en cuanto a la evaluación. Al respecto, Santos (1993) señala que lo más importante de la reflexión sobre la evaluación es que conduzca a la transformación de las prácticas, es decir, a su mejora. En este sentido, las transformaciones que se realicen en las prácticas educativas llevan con más facilidad innovaciones en el uso de estrategias de aprendizaje y de recursos didácticos; no obstante, en el ámbito de la evaluación del aprendizaje es común encontrar estas modificaciones acompañadas de sistemas tradicionales.

Cabe mencionar que una definición aproximada a la evaluación tradicional es referida por Carretero y García (2006) como aquella en la que los parámetros son establecidos por el docente o institución sin tener a consideración criterios académicos y profesionales, se asignan notas cuantitativas con falta de criterios claros que puedan justificarse, se centra mayormente en los errores que en los logros obtenidos, no se tiene en cuenta la participación de los alumnos, los errores se castigan y de ninguna manera se consideran como fuente de aprendizaje, no hay ayuda al automejoramiento, los resultados son definitivos y sin posibilidades de cambio, centrándose en los alumnos de manera individualizada.

Teniendo este panorama de la evaluación tradicional surge el interés de los investigadores con respecto a las prácticas poco pedagógicas empleadas para la asignación de una calificación final. Empero, es también un motivo para reflexionar sobre el enfoque de esta investigación.

La evaluación orientada al aprendizaje

En palabras de Bordas y Cabrera (2001), como se cita en Padilla y Gil (2008), la evaluación debe ser un proceso reflexivo donde el que aprende toma conciencia de sí mismo y de sus metas y el que enseña se convierte en guía que orienta hacia el logro de unos objetivos culturales y formativos. Esta arista de la evaluación se convierte en una de las razones por las cuales, como docentes de lenguas, es importante que las formas en que evaluamos sean modificadas por prácticas que reemplacen las formas tradicionales. Debido a que estas acciones enfrentan un reto para el docente, debe considerarse que la Evaluación Orientada al Aprendizaje (EOA) o Learning Oriented Assessment (término en inglés y a la que en futuras menciones se incluirá sus siglas LOA) conduce a la dirección efectiva que influye en el proceso educativo y determina el grado de eficiencia en la producción oral de los estudiantes.

La evaluación orientada al aprendizaje (LOA) se desarrolla bajo once condiciones propuestas por Gibbs y Simpson (2004) y al ser un objeto de estudio continuo por otros autores como Carless (2007) se ha sumado una más. Las primeras cuatro hacen referencia a las tareas de evaluación, estas son aprendizajes para demostrar activamente la capacidad de poner en acción el conocimiento, en contraste con hablar o escribir sobre el que esté basado en el mundo real.

Las siguientes cinco condiciones se basan en la retroalimentación (feedback), esta tiene el objetivo de proveer a los alumnos información detallada y edificante acerca de su desempeño y promueve fortalezas y debilidades encaminadas a una mejora progresiva. Hay un punto determinante que distingue a la EOA y esta es la retroalimentación orientada a la ejecución futura (feedforward) la cual procura auxiliar al estudiante a que en el futuro también haya un mejor desempeño en las tareas y roles. De este modo, la retroalimentación y la proalimentación se basan en las siguientes condiciones para asegurar mayor efectividad en la mejora del aprendizaje (Gibbs y Simpson, 2004).

La enseñanza-aprendizaje de lenguas desde diferentes enfoques y contextos

Por último, y no menos importante, se muestra la doceava condición, propuesta por Carless (2006) la cual comprende la participación de los estudiantes en la evaluación; ellos se convierten en los evaluadores de su trabajo y generan un pensamiento crítico de su propio desempeño, lo cual dará como resultados aprendices independientes que generan alta efectividad.

En síntesis, estas doce condiciones se agrupan en tres y son expuestas por Padilla y Gil (2008): i) es necesario plantear tareas de evaluación que impliquen tareas de estudio y aprendizaje apropiadas, pues las tareas se consideran como aprendizaje; ii) es preciso proporcionar feedback de manera que los estudiantes actúen sobre la información que reciben y la usen para mejorar su desempeño (feedforward frente al ya tradicional feedback) y, iii) hay que implicar a los estudiantes en el proceso de evaluar su propio trabajo, lo cual resulta en una habilidad crucial para su vida futura y vida profesional.

Como consecuencia de la implementación de estos roles que el estudiante asume, se espera que la visión de aprendizaje no sea solamente momentánea, sino que los objetivos planteados sean cumplidos y, a su vez, haya una conciencia crítica del aprendizaje significativo que ha sido generado por el estudiante.

De manera significativa se plantean y abordan realidades en el entorno para llevar a cabo una evaluación orientada al aprendizaje. Lo anterior se simplifican en lo siguiente: 1) Se aborda como primera realidad la tendencia actual de concebir la evaluación desde una perspectiva comprensiva en cuanto a su objeto, funciones, metodología y técnicas, participantes, condiciones, resultados, efectos y determinantes; 2) Una segunda realidad, para la EOA, es la curiosidad de parte del estudiante por saber el resultado de su desempeño en referencia a su “aprendizaje”; 3) se toma en consideración la modalidad de enseñanza-aprendizaje, la cual durante la realización de esta IA en línea (más adelante dedicaremos un apartado a este concepto), se resumen en evaluar lo aprendido ya que diversas situaciones pueden afectar, de manera positiva o negativa, el esquema de aprendizaje en los alumnos.

El contenido curricular no sufre afectaciones, más bien se considera un cambio en la forma de enseñanza que implica mayor tiempo de pensamiento reflexivo por parte del alumno, estrategias de mejora en la habilidad oral (que es la que más se utiliza en esta modalidad) y estrategias prediseñadas de acuerdo a los temas principales del nivel de la lengua

correspondiente. De esta manera se cumple con la carga curricular (nivel y desempeño del alumno) en cuanto a los aprendizajes obtenidos, sumado a esto se da una actividad formativa que, a su vez, aporta conocimiento realista y útil.

Modalidad en línea y el aprendizaje experiencial

Se habla de modalidad en línea cuando se utilizan recursos digitales para emplear la enseñanza-aprendizaje. Ko y Rossen (2001) en Dorrego (2016), proponen un concepto que clarifica la idea de este proceso, ellos argumentan que es una forma de educación a distancia, un proceso que incluye cursos dictados a través de correo electrónico, video o conexión vía teléfono o TV por satélite, es cualquier forma de aprendizaje que no implique la clase tradicional en la cual los estudiantes y el instructor deben estar en el mismo lugar al mismo tiempo. Con el propósito de llevar a cabo estrategias de evaluación orientada al aprendizaje, es necesario implementar una metodología que considere la realidad en la que se trabaja.

Tomamos como punto de partida la propuesta del aprendizaje experiencial (AE) de John Dewey (1938) en Ruíz (2013) que se centra en reivindicar el potencial de la experiencia para promover conocimiento, para el autor todos los individuos aprenden, cuando encuentran significado en su interacción con el medio que les rodea.

Este enfoque es retomado por David Kolb, en 1984, quien considera que el aprendizaje experiencial es definido como la participación estratégica y activa de los estudiantes en contextos en los que aprenden haciendo y reflexionando sobre esas actividades, lo que los faculta para aplicar sus conocimientos teóricos en los proyectos prácticos dentro y fuera del aula (Kolb, 1984). Esta propuesta se centra en la reflexión de los alumnos sobre su experiencia de practica previa y su experiencia para generar el conocimiento que se ha de adquirir.

El modelo de aprendizaje experiencial de Kolb (1984) distingue distintas fases, entre las que destaca las siguientes: la fase 1 es experiencia concreta; la fase 2 es de reflexión, mientras que la 3 es de conceptualización abstracta y la 4 es de aplicación.

Por lo tanto, de acuerdo con esa perspectiva, el aprendizaje se inicia a partir de una experiencia concreta, la cual es interpretada por el individuo a través de la reflexión y la conceptualización. La última fase, contemplada

La enseñanza-aprendizaje de lenguas desde diferentes enfoques y contextos

en el modelo de Dewey, es la de aplicación, que supone la capacidad de transferir el nuevo conocimiento a otras situaciones (Romero, 2010).

Posiblemente te preguntas ¿cómo este enfoque se adapta a la modalidad en línea? La respuesta es sencilla, está vinculada a las fases mencionadas. Se trata de un aprendizaje experiencial en el que los estudiantes puedan correlacionar sus clases de lengua extranjera con lo que viven cotidianamente y demostrar una experiencia de lo que ya conocen y cómo se presenta en la lengua que están aprendiendo (experiencia concreta).

Una vez visualizado este momento hay un punto de reflexión para comparar lo vivido con lo que se está aprendiendo (reflexión), posteriormente al contar con la experiencia y lo nuevo que se presenta en clase se genera una idea abstracta que permite vincular hechos de la vida y expresarlos en la lengua meta. Con la práctica, el uso de la lengua y constante aprendizaje viene la aplicación, se pretende que el alumno pueda desempeñarse mejor en comparación a cuando inició el tema abordado. Este aprendizaje experiencial va acompañado de las herramientas que tienen a la mano para comunicarse o buscar información de algún tema y pueda auxiliarse para su desempeño.

La habilidad oral

La habilidad oral es aquella que nos permite comunicarnos de manera efectiva a través de la comunicación verbal. En el aprendizaje de lenguas, el desarrollo de esta habilidad es de suma importancia, pues es la voz de lo que queremos transmitir. Para comprender la evaluación del habla se requiere del desarrollo de métodos de evaluación, escalas y capacitación de los evaluadores. Esto es por parte del docente, sin embargo, para el alumno implica la adquisición de conocimientos, así como practicar pronunciación, estructuración de frases y oraciones, también refiere de fluidez, uso correcto de la gramática, dominio del tema, manejo el discurso, entre otros.

En el salón de clases, o en este caso en la sesión sincrónica, para la evaluación del desempeño productivo del habla, la estrategia oral debe ser lo suficientemente específica como obtener resultados dentro del rango esperado, de manera que los procedimientos de calificación sean aplicados de manera apropiada (Brown, 2004).

El desarrollo de esta habilidad se concreta a medida que se pone en práctica el habla e y de esta manera, generar una interacción que dé lugar a la expresión de las ideas que se quieren transmitir en una segunda lengua.

El desempeño de un alumno puede variar de acuerdo a lo que se va a realizar para ser evaluado; se pretende que en este desempeño la habilidad oral pueda potencializarse y así reciba la automotivación para aprender más.

Metodología

El paradigma cualitativo es parte fundamental de este proyecto porque el objeto de estudio se conserva en su ambiente natural y pretende dar sentido o interpretar un fenómeno con la información que los participantes otorguen, Maanen (1983) citado en Creswell (2007) nos dice que

“(...) el método cualitativo puede ser visto como un término que cubre una serie de métodos y técnicas con valor interpretativo que pretende describir, analizar, descodificar, traducir y sintetizar el significado, de hechos que se suscitan más o menos de manera natural. Posee un enfoque interpretativo naturalista hacia su objeto de estudio, por lo que estudia la realidad en su contexto natural, interpretando y analizando el sentido de los fenómenos de acuerdo con los significados que tiene para las personas involucradas. Es decir, las metodologías cualitativas no son subjetivas ni objetivas, sino interpretativas, incluye observación y análisis de la información en ámbitos naturales para explorar los fenómenos, comprender los problemas y responder las preguntas. El objetivo de la investigación cualitativa es explicar, predecir, describir o explorar el “porqué” o la naturaleza de los vínculos entre la información no estructurada. El objetivo de la investigación cualitativa es el proceso inductivo en lugar del resultado deductivo. Los datos objetivos de la investigación cualitativa proporcionan información no sobrecargada, por lo tanto, el investigador tiene que buscar patrones narrativos explicativos entre las variables de interés y llevar a cabo la interpretación y descripción de dichos patrones”.

En lugar de comenzar con la hipótesis, teorías o nociones precisas que probar, la investigación cualitativa empieza con observaciones preliminares y culmina con hipótesis explicativas y una teoría fundamentada. En relación al campo educativo, Latorre (2004) afirma que la investigación en el aula es la estrategia más adecuada para hacer realidad la finalidad de

La enseñanza-aprendizaje de lenguas desde diferentes enfoques y contextos

mejorar, innovar y comprender los contextos educativos, teniendo como meta la calidad de la educación.

Esta metodología está fundamentada en un manto socio-crítico construido desde la práctica con el propósito de ser entendido por el docente y con esto lograr la mejora mediante un proceso de transformación. Cabe mencionar que esta metodología cumple una función cíclica que se desarrolla a partir del interés en estudiar una problemática que tiene su origen en el aula. El estudio del tema involucra el apoyo de los participantes y el papel del investigador corresponde al docente.

La estrategia metodológica

A lo largo de la investigación impartimos clases de inglés como lengua extranjera y enfatizamos en la evaluación orientada al aprendizaje con respecto al desarrollo y desempeño de la habilidad oral; se buscó explorar, diseñar y analizar estrategias que generen conocimiento útil en un ambiente de aprendizaje en línea.

Durante el primer ciclo, realizamos la recolección de datos con un cuestionario; los diarios (maestro y estudiantes); observación; bitácora de aprendizaje (Learning log). Durante el ciclo uno, la recolección de información se hizo de manera cronológica. A continuación, exponemos el proceso que se llevó a cabo para ejecutar cada instrumento.

Desde diferentes aristas fue posible recolectar la información y compararla a través de la triangulación de los instrumentos. Primero hicimos las categorías y codificamos, después realizamos la evaluación (autoevaluación, coevaluación), aprendizaje de la lengua meta (dificultades de aprendizaje, experiencia de aprendizaje), habilidad oral (pronunciación, fluidez, coherencia de ideas), reflexión.

Análisis con respecto al aprendizaje experiencial

En este apartado describimos la manera en que el docente ejecuta las clases de inglés en modalidad virtual y las temáticas que involucra en el proceso de E-A, la planificación de la clase y los momentos que caracterizan el aprendizaje experiencial, así como la reflexión acerca del conocimiento adquirido.

La planeación didáctica es diseñar un plan de trabajo que contemple los elementos que intervendrán en el proceso de enseñanza-aprendizaje de

manera que faciliten el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, la adquisición de habilidades y modificación de actitudes en el tiempo disponible para un curso dentro de un plan de estudios (Tejeda, 2009).

Para llevar a cabo las estrategias de evaluación en mi grupo de cuarto semestre, es necesario que haga modificaciones de mi práctica docente, es decir, dejar de planificar de manera informal en formato de Agenda (lista de actividades) y ser más cuidadosa en las actividades seleccionadas para promover la innovación, plantearme objetivos personales y hacer uso de los recursos tecnológicos que sean conveniente para cumplir los objetivos... Esto implica un reto para mí y creo que el conocer el contenido curricular también puede ser una desventaja que puedo tomar como área de oportunidad para hacer un lado la improvisación y descentralizar el uso del libro Touchstone.¹

Desde el punto de vista de docente investigador y con la experiencia de este proyecto, ella dijo que planificar no era sencillo cuando se trata de innovar o modificar la manera en la que se ha hecho la labor docente, estos cambios implican explorar fundamentos en tendencia educativa, adoptar nuevas prácticas e implementarlas y procurar el uso continuo de la habilidad en la que se enfatiza el desempeño, la habilidad oral en todas las clases. En este punto de reflexión comprendí que la manera en la que el estudiante recibe el input también determina el cómo ejerce el output. Fue en ese momento donde dejé de ver a la planeación como un formato a seguir para la ejecución de la clase y la visualicé como un área de oportunidad para crear un contexto de aprendizaje a través de actividades y estrategias significativas, lo que se denomina el aprendizaje experiencial.

Teniendo en cuenta la importancia de la forma en la que se llevarían a cabo las clases sin descuidar el contenido curricular, se implementó la realización de los planes de clase estableciendo en ellos los objetivos esperados de cada sesión y en la unidad curricular. No fue fácil culminar con lo planeado en un lapso de 60 minutos, sin embargo, se realizaron modificaciones en tiempo y actividades para fomentar la participación. A continuación, se muestra un ejemplo de las percepciones de los participantes.

¿Cómo fue mi desempeño en la clase de inglés? Fue participativo, con mis compañeros nos desempeñamos muy bien y realizamos las actividades correspondientes, para fortalecer cada día nuestro desempeño.

¹ Fragmento de diario del docente del 13 de agosto del 2021.

¿Qué habilidad me gustaría mejorar? Una de las habilidades que necesito mejorar es saber interpretarme [expresarme] al hablar en la clase de inglés porque se me dificulta un poco, pero tendré que practicar a diario y estar forjando (sic) cada día para tener un mejor desempeño e interpretación.²

Después de leer este testimonio y la de otros participantes consideramos que enseñar inglés con el enfoque de aprendizaje experiencial implica incluir momentos clave en el que el estudiante observe, participe, reflexione y vuelve a participar para, en la segunda vez, mejorar lingüísticamente.

Durante las primeras dos implementaciones las planeaciones de las clases se fueron afinando, con la observación identificamos ciertos detalles que limitaban el progreso en la habilidad oral de los participantes, tales como la conexión a internet, el deseo de participar voluntariamente, etc. Fue hasta llegar a la cuarta implementación cuando la clase se ejecutó en tiempo y forma, la cooperación de los participantes y su disposición contribuyó a que el enfoque de aprendizaje experiencial se desarrollara de manera satisfactoria.

Análisis de la evaluación orientada al aprendizaje y la habilidad oral

La evaluación orientada al aprendizaje se centra en la valoración del conocimiento adquirido a través de la creación de entornos de aprendizaje. Para llevarlo a cabo, en este apartado describimos el proceso de implementación de las estrategias utilizadas en el primer ciclo. Como parte de la necesidad de fomentar el desarrollo de la habilidad oral, adaptamos estrategias evaluativas para promover la participación voluntaria con el propósito de comunicar su mensaje.

A continuación, mostramos las experiencias y percepciones de los participantes en las implementaciones de los momentos de evaluación.

¿Cómo fue el proceso de tu aprendizaje en cuanto a la realización de las llamadas?

Estuvo muy padre porque pudimos crear nuestra conversación, hacer

² Fragmento de diario del estudiante del 20 de agosto del 2021.

Evaluación orientada al aprendizaje: estrategias de aprendizaje experiencial respecto a la habilidad oral

efectos al momento de presentar la llamada y, en lo personal, con mi equipo, creo que hicimos una buena pronunciación de la presentación.

¿Te resultó útil? Este ha sido uno de los mejores temas que hemos visto y de los que más me han gustado y siento que será uno de los temas que más me resulte útil pues en este tiempo la comunicación por teléfono es indispensable, así que diría que sí, *sí me fue bastante útil, tanto que hasta quisiera seguirlo practicando con los de mi salón.*

¿Consideras que se deban realizar más actividades como está? Definitivamente, las prácticas, exposiciones y presentaciones son una forma mucho más fácil de aprender.³

La expresión oral es desarrollada por medio de un contexto que implica actividades o situaciones reales en las que la resolución de problemas está presente. Brown (2004), menciona que el estudiante, al desarrollar su habla, también es capaz de desarrollar su escucha, pues son habilidades de que van de la mano en el aprendizaje de una lengua.

¿Te gustó la actividad de las presentaciones del hotel?

Esta actividad de los hoteles me pareció muy buena e interesante ya que se explicó de una manera muy entendible lo que teníamos que hacer, además se nos dio la oportunidad de escoger el que queríamos exponer nuestra opinión.

¿Cómo te sentiste?

Pues me sentí muy bien porque pude pasar en la primera clase, pude hacer lo que se pidió y me gusto porque practiqué un poco y perdí un poco la pena de pasar y aprendí sobre mis compañeros en la forma que describen su experiencia sobre la actividad.

¿Cómo consideras que fue tu desempeño?

Pues como digo fue buena en mi opinión porque seguí las rúbricas, para

³ Fragmento de diario número 5 del estudiante del 29 de agosto del 2021, segunda implementación.

hacer la actividad y sobre la participación. [A la hora] me trabé un poquito, no fue nada grave, pero sobre todo me siento bien sobre lo aprendido.⁴

Al comparar cronológicamente las opiniones y percepciones de los participantes, se observa no solo el progreso de aceptación y familiaridad con la forma de trabajar en las clases basado en el aprendizaje experiencial, sino también en la reflexión de su propio aprendizaje, el cual es uno de los aspectos esenciales en este enfoque.

Análisis de la evaluación para mejora la habilidad oral del estudiante

Siendo la evaluación un tema de suma importancia en el campo educativo, puede ser considerada como una implicación para el docente y el alumno, puesto que es necesaria para conocer el desempeño que el estudiante ha tenido en un tiempo determinado.

En este sentido, la evaluación verifica lo que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, lo que los docentes enseñan y cómo lo enseñan, qué contenidos y mediante qué estrategias, es decir, la actividad educativa está orientada a mejorar el aprendizaje (De la Orden, 1989).

Al conocer el verdadero propósito de la evaluación y no enfrentarse con temor ante ella, se procura un punto de partida como agente motivador para la mejora en el aprendizaje y desempeño, en este caso referente a la habilidad oral de los estudiantes participantes de la investigación. Se fundamenta este apartado triangulando la información recabada:

- A. *Al realizar esta actividad, conocí lugares que no sabía que existían, por ejemplo, lugares turísticos. También visité diferentes tipos de hostales que brindan una mejor comodidad y servicio de excelencia, también abarqué las diferentes localidades que aún no sabía en donde se encontraban en México. ¿Cómo te sientes con lo aprendido?*
- B. *¡En la forma general me siento [como] satisfecho de lo que presenté por demostrar cada concepto requerido de la mejor manera y cómo dar a conocer las diversidades en la clase! También me emocioné con la presentación de algunos compañeros.*

⁴ Fragmento de diario número 8 del estudiante del 29 de octubre del 2021, cuarta implementación.

¿Cómo consideras que fue tu desempeño?

*Muy bien, tanto en la presentación de los hoteles y mi desempeño y vocabulario. Investigar y buscar de qué hablar hizo que encontrara palabras nuevas que pude usar en la presentación.*⁵

La motivación puede representarse de diversas formas. El interés que demuestre en la asignatura, aquello que lo mueva a aprender es una razón y motivación. Alcázar (s.f.) menciona que la evaluación formativa en este ámbito ayuda al alumno a tomar conciencia del proceso educativo a fines de que este participe activamente como agente. Por lo tanto, mejora su motivación intrínseca o interiorizada.

Conclusiones

Una de las ventajas del uso de la evaluación orientada al aprendizaje en el aula es la flexibilidad que un tema a desarrollarse con respecto a su transversalidad, manejo de léxico y gramática y, sobre todo, la experiencia de aprendizaje que sea generada para que los alumnos puedan desenvolverse en su entorno.

Las conclusiones se presentan de acuerdo a las preguntas de investigación establecidas en este proyecto.

El primer punto es acerca del rol que tiene la evaluación para motivar en el alumno su habilidad oral. Como previamente se ha mencionado en este capítulo, la motivación de los estudiantes puede ser despertada de muchas maneras; mucho depende de la creatividad del docente, el interés de compartir aprendizaje significativo y, sobre todo, reinventarse en la práctica docente. Generar el diseño de nuevas actividades y estrategias de evaluación pueden ser una diferencia considerable entre despertar un factor de motivación o de aburrimiento.

Como docentes investigadores, nos dimos cuenta que, ver la evaluación como promotora del desarrollo de la habilidad oral a través de las participaciones, las experiencias y los momentos de intervención provoca en el alumno una dosis de iniciativa en la práctica y producción de la lengua, que a medida que pasa el tiempo se convierte en hábito. Percibir la evaluación como un proceso y no como un fin, es algo que se debe

⁵ Fragmento de diario número 8 del estudiante del 29 de octubre del 2021, segunda implementación.

La enseñanza-aprendizaje de lenguas desde diferentes enfoques y contextos

transmitir a los estudiantes, pese a cualquier limitante que se interponga. Algunos ejemplos de limitantes que afectaron el buen desempeño de los estudiantes participantes fueron: el no tener la confianza en sí mismos para la participación necesaria, tener pena de hablar o no pronunciar bien alguna palabra o frase y reconocer que la falta de práctica no permitía la mejora en sus habilidades.

Esta situación da lugar a la segunda pregunta que se centró en cómo evaluar el desempeño del alumno en contextos de aprendizaje en línea permitan una mejora en la habilidad oral del estudiante. Algunos factores no tan positivos en cuanto al desempeño del alumno.

Los factores que afectaron, en gran manera, el desarrollo de la clase y el desempeño de los participantes fue la conexión inestable del internet, el servicio de luz eléctrica y la ubicación geográfica de los participantes; debido a la contingencia, los estudiantes se encontraban en sus municipios de origen y no tenían acceso a todas las clases, eso se reflejó de manera negativa en su desempeño.

El tercer objetivo, el cual es explorar y evaluar las estrategias para la habilidad oral e identificar los logros obtenidos, fue necesario validar los momentos de evaluación orientada al aprendizaje. Este acto se logró mediante el uso de los instrumentos de evaluación que, por el diseño, son esenciales para la validación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Cada instrumento fue diferente y diseñado con el propósito de valorar el conocimiento adquirido.

Es relevante mencionar que para obtener una arista más detallada del trabajo de evaluación se solicitó la opinión de un compañero docente y esclarecen aspectos que no pueden ser apreciados directamente por el docente investigador, sino que fue necesario que un agente externo pueda identificar y registrar para la validación la evaluación. Esta acción es de suma importancia porque el docente evaluador también es evaluado al diseñar las estrategias.

La presencia de los principios de la evaluación es fundamental para verificar que todo lo que se ha diseñado sea idóneo. Dentro de los instrumentos que se diseñaron se encuentran las facilidades para realizar una retroalimentación que beneficie la mejora de la habilidad oral. Sin embargo, se encuentran factores que determinan ciertos momentos a considerar, por ejemplo: el destinar tiempo extra para personalizar los comentarios o revisar diarios y bitácoras, los momentos cara a cara con el alumno y la honestidad de cada uno para realizar la coevaluación y autoevaluación.

Evaluación orientada al aprendizaje: estrategias de aprendizaje experiencial respecto a la habilidad oral

Por último, y no menos importante, se aborda el cuarto objetivo, el cual se refiere a reflexionar sobre la experiencia en la adaptación e implementación de estrategias de evaluación orientada al aprendizaje de la habilidad oral en modalidad en línea. En definitiva, no fue algo sencillo, por las siguientes razones. Primero, salir de la zona de confort es complicado por transformar el entorno en el que nos desempeñamos, sin embargo, una vez estando en el camino es difícil regresar de donde partimos.

La razón número dos involucra el tiempo. El tiempo que fue destinado para aprender acerca del enfoque experiencial, diseñar una prueba piloto, investigar acerca del tema y crear contextos de aprendizaje reales en tiempo y forma con los estudiantes participantes que tuvieron un espacio de casa por aula. El tiempo para generar ejemplos de su vida real y contextualizar los momentos clave en la LE, el tiempo invertido en el diseño y adaptación de las estrategias que se utilizarían en cada una de las unidades temáticas, entre otras cosas.

La tercera razón fue no creer en nuestra capacidad de docente investigadoras. Creer que somos capaces de lograr lo que nos proponíamos es dar el primer paso a la cima del éxito. Muchas situaciones acontecieron durante el desarrollo de esta investigación, nos llegamos a encontrar frustradas, sobre todo, cuando estábamos en la búsqueda de un enfoque de enseñanza que cumpliera con características apropiadas para el trabajo en línea, además, una de nosotras atravesó una situación de salud muy delicada que por momentos bloquearon su pensar.

Concluimos este capítulo señalando lo satisfactorio que puede ser el hecho de realizar este tipo de investigación con el propósito de cambiar el ambiente de nuestra práctica docente y así contribuir de manera positiva ante las transformaciones que se han suscitado y la aceptación de adaptación que distingue a esta profesión. Lo satisfactorio es que los estudiantes, a través de una clase de lengua, puedan usar el conocimiento previo y abordarla de acuerdo a su experiencia y manifestarlo en una lengua extranjera.

Referencias

- Alcázar, C. (s.f.). Evaluación y Motivación: Una influencia recíproca. Universidad Católica del Sacro Cuore (Milán). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0116.pdf
- Bordas, M., Cabrera, F. (2001a) Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 218, pp. 25-28. En Padilla y Gil (2005)
- Brown, D. (2004). *Language Assessment: Principles and classroom practices*. White Plains, NY: Pearson Education
- Bunge, M. (2007). *La investigación científica*. México, Siglo XXI
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66.
- Carretero, M., García, J. et al. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Creswell JW, et al. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA. Sage publications. En Alvarez-Gayou, J.L, (s.f), *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma de Hidalgo. Boletín Tlahuelilpan No. 3. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n3/e2.html>
- Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2004) Conditions under which assessment supports students' learning, *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31. En Padilla, T., Gil, J. (2008) *La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria*. Universidad de Sevilla. *Revista Española de Pedagogía*.
- Ko y Rosen (2001) en Dorrego, E. (2016). *Educación a Distancia y Evaluación del*

Evaluación orientada al aprendizaje: estrategias de aprendizaje experiencial respecto a la habilidad oral

Aprendizaje. Revista de Educación a Distancia Num. 50 Art 12. Universidad Central de Venezuela. Caracas, Venezuela. <https://revistas.um.es/red/article/view/271241>

Latorre, A. (2004). La Investigación Acción Conocer y cambiar la práctica docente. España.

Padilla, T., Gil, J. (2008) La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. Universidad de Sevilla. Revista Española de Pedagogía. Sept-Dic 2008. <https://revistadepedagogia.org/lxvi/no-241/la-evaluacion-orientada-al-aprendizaje-en-la-educacion-superior-condiciones-y-estrategias-para-su-a/101400010048/>

Padilla, T., Gil, J. (2008) La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. Universidad de Sevilla. Revista Española de Pedagogía. Sept-Dic 2008. <https://revistadepedagogia.org/lxvi/no-241/la-evaluacion-orientada-al-aprendizaje-en-la-educacion-superior-condiciones-y-estrategias-para-su-a/101400010048/>

Purpura, J. (2016). Second and Foreign Language Assessment. The Modern Language Journal. Teachers College, Columbia University.

Romero, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. Revista antropológica experimental. Universidad de Jaen, España. <http://revista.ujen.es/huesped/rae/articulos2010/edu1008pdf.pdf>

Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. FahrenHouse Cabrerizos, España. Foro de Educación, vol. 11, núm. 15, enero-diciembre, 2013, pp. 103-124

Santos, M, (1993). La Evaluación: un proceso de comunicación y mejora. Universidad de Málaga. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/59547/La%20evaluaci%C3%B3n%20un%20proceso%20de%20di%C3%A1logo%20comprensivo%20y%20mejora.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tejeda, A. (2009). La planeación didáctica. Cuadernos de formación de profesores No. 3

Antologías UNAM. http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/proforni/antologias/LA%20PLANEACION%20DIDACTICA.pdf

CAPÍTULO 6

LA CLASE SINCRÓNICA DE INGLÉS EN TIEMPOS DE COVID EN UN GRUPO DE TERCER SEMESTRE DE NIVEL A2

MTRO. JOSÉ FRANCISCO RUÍZ SAMAYOA
DRA. MARÍA DE LOURDES GUTIÉRREZ ACEVES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

DR. LEM YONATAN PUON CASTRO
BENEMÉRITA UNIVERSIDAD DE PUEBLA

Resumen

En este capítulo relatamos la educación a distancia que se implementó en la UNACH debido a la contingencia provocada por el virus COVID – 19. Debido a esto, los estudiantes debían asistir a clases en línea por medio de aplicaciones digitales y de plataformas comunicativas que facilitan la comunicación sincrónica. Existieron elementos sociales, comunicativos y tecnológicos que llegaron a influir en el aprendizaje de una L2 en un entorno virtual.

Gran parte de este trabajo se dedicó a buscar interacciones alternativas a la educación presencial durante la pandemia del COVID-19 y, por ende, a buscar otras formas de trabajar con los estudiantes de inglés básico. Aquí narramos los diferentes instrumentos de recolección de datos. Se recopilaron experiencias positivas y negativas de los estudiantes en las clases sincrónicas de inglés durante la pandemia de COVID – 19, así como se da un mejor entendimiento de trabajar en espacios sincrónicos y virtuales.

Palabras clave: COVID - 19, TIC, Investigación – acción, Aplicaciones digitales, Plataformas comunicativas

Introducción

Este capítulo tiene como objetivo analizar e implementar una serie de actividades con aplicaciones digitales, como parte de las tecnologías de información y comunicación (TIC) que permitieran fortalecer el aprendizaje de los estudiantes en las clases sincrónicas, ya que en tiempos de COVID – 19 en los que los docentes debíamos mostrar que podían usar la tecnología y aplicaciones digitales como herramientas para complementar nuestras prácticas docentes. Al final se realizó una propuesta didáctica para docentes con estrategias y recomendaciones que puedan seguir para fortalecer su práctica pedagógica. La motivación para realizar este estudio fue analizar las actividades y dinámicas para el aprendizaje de una lengua extranjera en un entorno virtual que permita fortalecer el aprendizaje de los estudiantes.

Durante los años 2020 - 2022 se vivieron tiempos de incertidumbre en varios aspectos, debido principalmente a la contingencia de salud por la que atravesó no sólo nuestro país, sino todos los países del mundo. Es por ello, que la mayor parte de las instituciones educativas se vieron en la necesidad de cancelar las clases presenciales y llevarlas a la modalidad en línea por medio de diferentes tipos de aplicaciones digitales y de algunas plataformas comunicativas que facilitaron la comunicación digital sincrónica como *Zoom* y *Google Meet* (por dar ejemplos más destacados), con el propósito de fortalecer las clases sincrónicas.

Objetivo general

El objetivo general fue implementar y analizar una serie de actividades con aplicaciones digitales, también conocidas como tecnologías de información y comunicación que permitan fortalecer el aprendizaje de los estudiantes en las clases sincrónicas. Al final se realizó una propuesta didáctica dirigida a docentes en la que incluimos estrategias y recomendaciones para fortalecer su práctica pedagógica.

Objetivos específicos

Explorar la implicación del uso de aplicaciones digitales en el aprendizaje de inglés de los estudiantes.

Identificar las ventajas y dificultades de las aplicaciones digitales en las clases sincrónicas, como herramientas para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes de inglés en la modalidad en línea.

Reflexionar sobre las implicaciones pedagógicas y sociales de las plataformas educativas y aplicaciones digitales como herramientas en el aprendizaje del inglés.

Identificar y aplicar diferentes estrategias que permitan a los docentes de inglés reforzar el aprendizaje de los estudiantes de nivel básico de inglés de los cursos autofinanciables en la modalidad en línea.

Para dar mayor sustento a este estudio, planteamos las siguientes preguntas: ¿qué percepciones tienen los estudiantes sobre las aplicaciones digitales en la clase virtual – sincrónica de inglés?, ¿cuáles son las ventajas y desventajas que se pueden encontrar en las aplicaciones digitales con el objetivo de complementar a la clase de inglés de los estudiantes?, ¿qué percepciones tienen los estudiantes sobre las clases de inglés virtual - sincrónicas? y ¿cuáles son las estrategias para fomentar un ambiente positivo y facilitador para que los estudiantes aprendan inglés mediante el uso de plataformas comunicativas y las aplicaciones digitales?

Un nuevo espacio de aprendizaje sincrónico - virtual con la educación digital

Como se dijo en la introducción del capítulo, las instituciones debían buscar la forma de llevar conocimientos concretos a los estudiantes en un formato a distancia, de manera que estos pudieran resonar con aquellos conocimientos que ellos ya poseían. Después de todo, seguían observando, pensando, razonando, infiriendo, analizando y aprendiendo, pese al encierro provocado por la pandemia. Esto lo menciona Ganem (2020) al hablar sobre la inclusión de este tipo de conocimientos:

Hacer realidad lo que autores clásicos han señalado: los estudiantes aprenden el significado de las cosas (Ausubel), descubriendo (Bruner), retando su pensamiento (Piaget), de forma situada (Lavin y Wenger), socializando sus estrategias (Vygotsky), uniendo diversos contenidos para un mismo proyecto (Dewey) o a partir de investigar temas que les interesan y deben resolver (Bergmann y Sams) (Ganem, 2020, p. 13)

Por otro lado, en un estudio hecho por Cedeño *et al.* (2020), publicado en Ecuador, cuyo objetivo era promover el uso de las aplicaciones *Google Classroom* y *Google Meet* para el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas del país, en este estudio mencionan que, por medio de la tecnología, el docente debía innovar en recursos didácticos digitales que sean de interés de los estudiantes, más aún, cuando este es el único medio de comunicación e interacción para el ejercicio de la educación, relegando el método de enseñanza tradicional.

La enseñanza-aprendizaje de lenguas desde diferentes enfoques y contextos

Montaño *et al.* (2020), mencionan en su investigación que el impacto de la enseñanza digital fue una experiencia con pros y contras. Por un lado, brinda un ahorro de tiempo y dinero y se descubren nuevas y prácticas herramientas digitales para un futuro. Por otro lado, mencionan que la conexión *wifi* es inestable, eso ha sido un gran problema para las clases y entregas de trabajos, lo que les ha generado estrés y fatiga. En los resultados se pueden encontrar lo siguiente.

La enseñanza digital permite al docente investigar en libros y revistas científicas sobre diversos temas de actualidad para profundizar en el aprendizaje significativo, además de que como estrategias a usar en un contexto digital son mencionadas la motivación permanente y acompañamiento pedagógico.

Algunos aspectos técnicos que el docente debe tener son el lenguaje claro y sencillo, flexible con el tiempo y oportunidad de comunicarse ya que son aspectos básicos para una enseñanza digital.

La educación a distancia debe tratarse como una disciplina colaborativa entre estudiantes y profesores para garantizar una efectividad de las herramientas tecnológicas y comunicativas que usemos en nuestros espacios de trabajo. Al potenciar los aprendizajes de nuestros estudiantes mediante las TIC se puede crear un ambiente comunicativo que permita que los estudiantes sean capaces de construir su propio aprendizaje con la ayuda de sus compañeros mientras son guiados por su profesor, generando un sentimiento de comunidad en el espacio de trabajo en línea.

En los ambientes de aprendizaje síncronos – virtuales podemos encontrar una gran variedad de desafíos que deberemos afrontar con diferentes acercamientos a la enseñanza de nuestros estudiantes. En una conferencia llevada a cabo por la doctora Lizárraga (2021), mencionó una encuesta donde participaron varios docentes los mayores retos que aquejan a los participantes de la educación en línea. Los principales retos fueron: motivación, organización de tiempo y la falta de habilidades técnicas tanto del alumnado como del cuerpo docente.

En la misma encuesta se mencionaron las emociones que suelen sentir los estudiantes al trabajar en un ambiente de aprendizaje en línea. Las siguientes emociones fueron las más demostradas y votadas por los participantes: entusiasmo, falta de concentración, motivación, frustración. Es importante considerar estos elementos y las posibles variables que se pueden presentar en nuestro ambiente de aprendizaje síncrono - virtual; desde distracciones por ruidos exteriores, hasta inseguridad o nerviosismo.

Es importante ser flexibles con el ambiente de los estudiantes y nunca obligarlos a realizar una acción que ellos no quieran (activar cámaras, participar, etc.).

Además de estos elementos, otro punto que cobra importancia es la exclusión y la brecha digital por la cual todos los participantes de la educación pasan. Foley y Ferri (2012), se refieren a la brecha digital como un fenómeno paradójico, la tecnología facilita el acceso a la información y el conocimiento, pero, por otro lado, dificulta que determinados individuos con discapacidad motora, auditiva o visual puedan utilizar la tecnología.

Por otro lado, López (2020), indica que esta brecha digital se refiere tanto al acceso a la conectividad (dispositivos celulares, computadoras o tabletas, Internet) como a las posibilidades de capacitación de calidad sobre las tecnologías de información y comunicación (TIC).

En la siguiente sección describimos la metodología y los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron para llevar a cabo esta investigación, la cual, como se mencionó anteriormente es de carácter cualitativo dentro del paradigma de la investigación – acción.

Los participantes fueron estudiantes de los cursos sabatinos de la UNACH, los cuales se encontraban en el rango edad de entre los 14 años en adelante, cuya experiencia en el uso del inglés se encontraba en un nivel A2. A continuación, se muestran los resultados obtenidos y la interpretación de estos.

Análisis de resultados

Los cuestionarios tenían la prioridad de recolectar información de carácter cuantitativa para encontrar respuestas a las siguientes preguntas de investigación.

¿Cuáles son los tres desafíos más importantes a los que te has enfrentado mientras aprendes en casa? Para esta pregunta se tenía el propósito de conocer las opiniones de los estudiantes referentes a los desafíos más notables en sus clases en línea. Un 43.8 % de ellos consideró que el mayor problema es la inestabilidad de la conexión de internet, esto puede deberse a que no todos cuentan con un paquete de internet de alta velocidad, o bien su ubicación geográfica compromete la recepción de datos. Un 25 % mencionó que otro problema que tienen son muchas distracciones en casa y un 18.8 % afirmó que, el tercer desafío, es organizar

y fijar un horario para realizar sus actividades del curso de inglés.

Respecto a ¿cuál de las actividades te gustaría realizar en futuras clases en línea? Durante el curso, se aplicaron diferentes actividades con el propósito de trabajar las diferentes habilidades comunicativas de los estudiantes. Para lograrlo realizamos una encuesta, previa a inicios del curso, para identificar qué clase de actividades les interesaban realizar en las clases en línea, el 36.4 % de ellos estuvieron de acuerdo en trabajar más seguido con los foros que cuenta la plataforma E-continua, ya que estos se usaron para tener interacciones asíncronas ya sea antes o después de clases. Mientras que el 27.3 % prefirieron trabajar en la creación de infografías ya que creen que es muy diferente de desarrollar presentaciones y un 18.2 % prefirió trabajar colaborativamente e interactuando con sus compañeros con entrevistas. Estas tres actividades pueden ser interpretadas como las necesidades que debían ser atendidas, de tal manera que se pudiera lograr un aprendizaje significativo.

La preferencia por los foros representó un cambio significativo en el aprendizaje de los estudiantes, ya que permitieron una interacción estudiante - estudiante significativa. Para Garibay (2013), el foro virtual constituye una herramienta tecnológica, que, a través de una metodología apropiada, propicia la creación de ambientes que estimulan el aprendizaje y el pensamiento crítico a través de la negociación y construcción del conocimiento.

El foro virtual fue de gran apoyo para que expresaran sus opiniones respecto a temas que tienen que ver con nuestra realidad, es decir, por medio del este fueron capaces de expresar soluciones a problemas, brindar ideas sobre un tema nuevo, compartir conocimientos con los demás, etc. Gracias a esta herramienta los estudiantes se han visto activos en cuanto a su comunicación, misma a la que se hace referencia en las sesiones donde todos tienen la oportunidad de participar de expresar sus pensamientos e ideas.

Al indagar ¿qué fue lo más complicado para llevar clases de inglés en línea?

El 44.4 % de los encuestados mencionaron que entregar a tiempo sus trabajos fue lo más complicado, mientras que un 22.2 % indicó que lo complicado fue la inestabilidad del internet, esto les afectaba al momento de encender sus cámaras y hablar por el micrófono, por lo cual, muchos decidieron no usar estas opciones ya que consumían más datos y hacia sus conexiones más inestables. Tomando en cuenta esto, aspectos como la

calidad del internet, las distracciones en casa y la organización de tiempos pueden tener efectos negativos en su desempeño académico; las interacciones que estos pueden tener con sus compañeros y con sus docentes; además, aumenta el estrés trabajar en línea por no sentirse familiarizados con su entorno de trabajo.

Los estudiantes anotaron aquellos pensamientos, comentarios y reflexiones acerca de los puntos más importantes de la clase (el material visto, las lecciones, las actividades, etc.) y de su proceso de aprendizaje. Para proteger la identidad de los informantes se cambiaron sus nombres. A continuación, mostramos algunos de los testimonios más importantes.

Disfruté mucho la clase de hoy, me sentí muy bien participando y hablando con mis compañeros, voy agarrando más confianza y avanzando poco a poco.¹

Fue agradable salir de lo ordinario de la clase y distraernos un poco mientras seguimos avanzando con nuestro tema.²

En el primer fragmento pudimos identificar dinamismo en el material académico y es que aquí se ve una de las virtudes de trabajar en un espacio de aprendizaje sincrónico – virtual, la comunicación e interactividad entre estudiantes. En el segundo extracto podemos ver el fortalecimiento de la interacción SS-SS (estudiante – estudiante) ya que variar las actividades y el dinamismo de la clase permite que los estudiantes no experimenten mucho estrés en la clase.

Diario del docente

Se anotaron los aspectos más importantes, como los son: momentos críticos de la clase, las actividades que funcionaron en la clase, aquellas que requieren cambios y lo que se puede mejorar. Los siguientes extractos se consideraron como los más importantes:

¹ Diario de Estudiante Noemi, entrada 6.

² Diario de Estudiante Emilia, entrada 6

Logré establecer interacciones entre mis estudiantes por medio del tema hábitos de sueño.³

El propósito fue que los estudiantes tuvieran ideas del tipo de conversaciones que podían tener.⁴

El primer extracto hace énfasis en la alteración de la didáctica de la clase ya que era necesario cambiar el tema por uno que fuera más acorde con la realidad de los estudiantes. En cuanto al segundo extracto, se notó la profundización sobre estas interacciones a modo de que los estudiantes pudieran conversar e interactuar. Para dar más evidencia de los extractos presentados, se muestran comentarios de estudiantes que se pueden relacionar a lo anterior visto.

Serían dinámicas de más diálogo, es decir, diálogo con el alumno, que se vea la exhortación a demostrar que uno puede hablar en otro idioma para poner en práctica lo que se ha aprendido en la trayectoria escolar.⁵

Me gusta cuando nos ponen en equipos de tres y podemos hacernos preguntas y hablar. Me gusta cuando pasan a leer unos textos, se me hace algo bueno porque practicamos mucho más el inglés.⁶

Con los testimonios descubrimos varios aspectos que pueden influir de manera positiva en la participación y motivación de los estudiantes: las actividades de interacción y un ambiente de comodidad para llevar a cabo las sesiones en línea.

Dinámicas del grupo focal

Para recabar esta información también cambiamos el nombre de los informantes, además se les aclaró que los datos solo se usarían con propósitos académicos.

³ Diario de docente, entrada 6, párrafo número 3.

⁴ Diario de docente, entrada 6, párrafo número 3.

⁵ David, grupo focal, pregunta 6.

⁶ Kenneth, grupo focal, pregunta 6.

Logramos encontrar evidencias de lo que sienten referente a su aprendizaje. A continuación, se muestran las preguntas con los comentarios de mayor relevancia.

¿Cuál es tu opinión de usar aplicaciones digitales en tus clases de inglés?

Las dos me parecen bien [Google Meet y ZOOM], estoy acostumbrada a trabajar con las dos, aunque eso sí, más con Google Meet.⁷

Se puede inferir que los estudiantes pueden acostumbrarse al uso de una o más herramientas tecnológicas, pero aún persiste una curva de dificultad para dominar las plataformas, lo cual puede ser frustrante debido a que se requiere actuar rápido ante tecnologías comunicativas.

A la pregunta ¿qué ventajas tienen las plataformas comunicativas como ZOOM y Google Meet para tus clases de inglés?

Bueno tal vez una de las ventajas es que podemos comunicarnos en el momento, compartir actividades que hemos trabajado en clase y todo el grupo puede ver lo que estamos haciendo.⁸

Dentro de las ventajas principales está que los estudiantes son capaces de mantener contacto con sus compañeros y docentes casi de forma instantánea, además de que tienen la capacidad para visualizar sus materiales con el resto de sus compañeros. Esto es respaldado por Bertogna et al. (2007), quienes dicen que el aprendizaje asistido por las TIC, por medio del E-learning, fomenta el uso intensivo de herramientas tecnológicas y facilita la distribución de contenidos y la comunicación.

Al indagar sobre las desventajas que tienen las plataformas comunicativas como Zoom y Google Meet, señalaron lo siguiente.

Creo que la principal [ventaja] es la conectividad o el acceso a internet que podemos tener, así como las herramientas con las que cuentas, por ejemplo, no es lo mismo que utilices o que tengas una laptop o una computadora de escritorio a la efectividad que pueden tener estas plataformas en los diferentes dispositivos como el celular, o una iPad, etc.

⁷ Diario de Estudiante Danna, respuesta a la pregunta 4.

⁸ Diario de Estudiante Emili, respuesta a la pregunta 6.

La enseñanza-aprendizaje de lenguas desde diferentes enfoques y contextos

El inconveniente que han tenido muchos es cuando se utiliza celulares o bien por fallas del internet, eso creo yo serían el mayor problema que se han suscitado en las clases en línea.⁹

Como docentes es necesario tomar en cuenta que los jóvenes tendrán diferentes dispositivos para acceder a sus clases sincrónicas – virtuales y, por lo mismo, sus experiencias, así como problemáticas serán muy diferentes. Esto es mencionado por Rizo (2020), quien dice que las estrategias metodológicas empleadas por los docentes para enseñar por medios virtuales son dinámicas y complejas, debido a las diferentes necesidades que los estudiantes manifiestan, al depender de variables como el internet, conectividad, dispositivos, etc.

Observación semiestructurada

Para llevar a cabo la observación semiestructurada tuvimos que tener en mente el diseño de la clase para sesiones en línea. A continuación, presentamos los aspectos más importantes.

En la sesión cinco presentamos una breve introducción para poner en contexto a los estudiantes acerca del tema relacionado con la salud y el *simple present vs present continuous* cómo mantener una vida saludable. La sesión cinco fue una señal de que el docente no podía quedarse solamente con las actividades que el libro proponía, tenía que darle un giro diferente a la clase, era una necesidad que no podía ser ignorada. El siguiente comentario, mediante su diario académico daría muestra de esta evidencia.

Siendo sincero, siento que a veces las dinámicas del libro son algo de relleno, porque puede haber mejores puntos para marcar lecciones inolvidables del idioma para la vida diaria (sic).¹⁰

Tomando en cuenta la observación semiestructurada, podemos decir que elementos como, los espacios de interacción, la comunicación instantánea y los ambientes de práctica sincrónicos – virtuales, son puntos que resumieron las percepciones de los estudiantes acerca de las clases de inglés sincrónicas.

⁹ Diario de Estudiante Paulina, respuesta a la pregunta 5.

¹⁰ Diario de Estudiante número 8, Danny, entrada 6.

En la sesión 6 tomamos un tema un poco más familiar para los estudiantes, “hábitos del sueño”. Al igual que la clase anterior, primero los estudiantes trabajarían en las ideas referentes a lo que hacen antes de dormir. Las ideas de los estudiantes ya no quedaban aisladas y reducidas a una identificación del tema principal, todas las propuestas se socializaron gracias a las funciones de *breakout rooms* de ZOOM. Serían a través de estas salas de video chat donde los estudiantes aprovecharon su tiempo para socializar las ideas que compartieron al inicio de la clase.

Después de leer algunos de los diarios de aprendizaje de los estudiantes, se decidió que era momento de implementar diferentes actividades, con tal de evitar la monotonía y el cansancio que algunos temas podrían causar en los participantes. Esto sería algo que se comenzaría a reflejar a partir de esta sesión de clases. Se debían implementar los recursos tecnológicos que se tenían a mano y utilizarlos lo mejor posible, en este sentido, Ayala (2014) menciona que los materiales en un ambiente virtual deben ser interactivos, este principio permite que sean más activos y constructores en su propio aprendizaje. El objetivo es buscar la implicación activa del sujeto en las actividades propuestas en el entorno, por lo que se exige el diseño adecuado de herramientas que permitan el intercambio fluido de información, experiencias y conocimientos.

También nos dice que en las herramientas multimedia los materiales y actividades deben permitir la incorporación de múltiples recursos como textos, imágenes, animaciones, videos, sonidos, sitios web, entre otros. Por último, señala que la comunicación horizontal permite establecer una relación de igualdad entre los aprendientes y el mediador, de modo que el aprendizaje y la consecución de objetivos sean producto de la colaboración.

Se le dio un mayor énfasis no solo a la interacción estudiante – estudiante, sino también se propuso una temática relacionada con la lección de la clase. Para ello, los estudiantes reflexionaron acerca de todo aquello que les causaba estrés. El punto central fue trabajar la reflexión y conectarla con dos elementos: la lección de la clase y los aspectos personales del estudiante. Mediante la aplicación de actividades que seguían estos principios pudimos notar un cambio en la forma de trabajar de los estudiantes, se mostraban más interesados y tendían a participar más en la clase y esto se reflejaba mucho mejor también en la interacción estudiante-estudiante y estudiante-docente en clases.

Para la siguiente sesión tomamos en cuenta un tema más familiar para los estudiantes “hábitos del sueño”. Al igual que la clase anterior, se priorizó el trabajo en la generación de ideas referente a las actividades de los participantes que realizan antes de dormir, el objetivo era que pensarán críticamente y buscaran la solución a problemas de salud relacionados con el sueño, y de esta forma, compartiendo con el resto de sus compañeros.

Evaluaciones académicas

Durante el curso, realizamos dos evaluaciones. La primera se dedicó a evaluar los conocimientos previos de los estudiantes. Los resultados mostraron un nivel mejorable en cuanto a la mayor parte del grupo; un grupo tuvo un desempeño mixto, 5 de 15 participantes obtuvieron calificaciones de 6, mientras que el resto obtuvieron calificaciones de un rango de 7 a 10.

A través de los diarios de campo de los estudiantes, se reflejaron algunas opiniones respecto a los cambios que se llevaron a cabo en las clases tras la primera evaluación formal, ya que, al reflejar calificaciones poco satisfactorias, se requería de otros acercamientos hacia el aprendizaje. Por lo tanto, se apostó por un acercamiento más interactivo y comunicativo, aquí se presentan algunos pensamientos que plasmaron en sus diarios de aprendizaje:

La clase pasada estuvo divertida y se me hizo muy dinámica el estar en Kahoot con las encuestas y que fuera competitivo. ¹¹

Fue muy dinámica la clase, muy bonito para mí porque aprendes un poquito más, entonces te ayuda en esas cosas que no pudiste poner atención. ¹²

Al revisar los comentarios, pudimos notar que usar juegos en la clase fue una forma óptima de realizar cambios positivos en un espacio síncrono – virtual; la idea es que los estudiantes sean agentes más activos que el docente, por lo tanto, lo que cobró mayor importancia fue la generación de un aprendizaje significativo, además de que esto fue una influencia positiva en sus emociones. La investigación de Gramigna y Gonzales (2009), mencionan que las emociones tienen un valor formativo el cual usualmente es infravalorado a nivel académico, además de que, al hacer uso de los juegos, pueden estar más activos y positivos durante la experiencia.

¹¹ Diario de Estudiante Emili, entrada 6.

¹² Diario de Estudiante Dana, entrada número 6.

Al igual que en el examen previo, este se llevó a cabo de manera digital por medio de la plataforma E-continua. En la segunda evaluación, hubo un incremento en el rango de calificaciones, la minina que obtuvieron pasó de ser 6 a 7, teniendo un rendimiento más estable que, aunque no refleja una diferencia tan amplia, sí representa un avance. Tras aplicar diferentes actividades, visualizamos mejoras, desde el estado de ánimo hasta el uso de la lengua meta.

Al trabajar en E-continua se consideró que la plataforma contaba con las suficientes herramientas como para organizar y controlar las evaluaciones. Lo mismo se pudo decir al momento de calificar, ya que fue a través de la elección de los reactivos permitió calificar de forma más adecuada y calculada. Sin embargo, debe haber constantes revisiones y pilotajes, por parte del docente, para garantizar que todo funcione al momento de llevarse a cabo las evaluaciones.

Conclusiones

Por medio de este capítulo pudimos expandir la vista que se tenía respecto al uso de la tecnología en la clase de inglés en línea, los aspectos sociales como los académicos y personales que tienen que tomarse en cuenta cuando realizamos una sesión por medio de un modelo sincrónico - virtual. A continuación, exponemos las preguntas de investigación y cómo fueron respondidas.

Con respecto a cómo fortalecer el aprendizaje de los estudiantes de inglés del nivel básico mediante las clases sincrónicas en tiempos de COVID, consideramos que para fortalecerlo es necesario tener un ambiente de trabajo donde se haga énfasis en los siguientes tres puntos: i) el docente debe enfocarse en fomentar la armonía en salón y priorizar las dinámicas en el grupo; 2) los temas enfocados a las interacciones deben ser “aterrizados” a la realidad o los contextos de los estudiantes a fin de que se pueda crear una familiaridad entre el currículum del curso y sus aprendizajes previos.

En cuanto a las ventajas y desventajas de las aplicaciones digitales en las clases de inglés, los informantes dijeron que una de las ventajas es la interacción porque es posible lograr mayor acercamiento con los compañeros, al tratar temas vinculados con la solución de problemas y el intercambio de diálogo y también señalaron la comodidad porque en los espacios de trabajos virtuales es posible trabajar en sitios más cómodos, ya

que no es necesario moverse de forma constante de sus casas a la escuela.

Entre las desventajas señalaron la calidad del internet. Esta fue la problemática más votada por los estudiantes, con un 44.4 % de votos. La calidad de internet juega un papel crucial y la problemática se refleja en fallas de conexión, desconexiones, desincronización de audio y video, etcétera.

Otra desventaja es la falta de conocimientos de algunas herramientas, algunos estudiantes han compartido sus opiniones dicen que no cuentan con el conocimiento para hacer uso de algunas plataformas educativas, comunicativas o de aplicaciones digitales debido a que antes no tenían la necesidad de trabajar en ellas, lo que provoca algunos problemas al momento de trabajar en estos espacios sincrónicos – virtuales.

A la pregunta ¿qué percepciones tienen los estudiantes sobre las clases de inglés virtual - sincrónicas? Podríamos resumir las percepciones de los estudiantes en dos puntos principales. Los estudiantes señalan que en *Google Meet* y *Zoom* ya estaban acostumbrados a trabajar, sin embargo, reportan que *Google Meet* es un recurso más fácil de usar debido a su poco consumo de datos y de recursos del computador o teléfono móvil. Los estudiantes reportan que un aspecto importante de trabajar en estos espacios de trabajo virtual es poner en práctica lo aprendido, es decir, que se exhorta a demostrar el diálogo y el uso de la lengua. Esto se pudo evidenciar debido a que se llevaron a cabo trabajos de comunicación con la finalidad de dar lugar al diálogo y a la resolución de problemáticas “aterizadas” al contexto de los estudiantes.

Con respecto a la pregunta, ¿cuáles son las estrategias para fomentar un ambiente positivo y facilitador para aprender inglés mediante el uso de plataformas comunicativas y las aplicaciones digitales?

Los estudiantes dijeron que, a través de los diarios, cuestionarios y basándose en los resultados de las evaluaciones realizadas, lo necesario para fomentar un ambiente positivo y facilitador requiere no solo de una diversidad de actividades que permitan a los estudiantes desarrollar sus competencias comunicativas y sociales.

El docente debe ser un guía que acompañe al estudiante durante el proceso de adaptación de trabajar tanto en plataformas comunicativas, educativas y plataformas digitales. Consideramos que una buena alternativa al formar al estudiante en el uso de todas estas herramientas digitales que pueden utilizarse en el aula virtual; pero también es de importancia motivar al estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo con

actividades digitales lúdicas, entretenidas y variadas; sino, también utilizando temas familiares o personales que complementen las unidades del curso, con tal de disminuir sus niveles de estrés y lograr un aprendizaje significativo.

Este viaje académico por el cual nos adentramos no fue sencillo, existieron situaciones en las que se vivieron momentos de tensión y estrés, pero al mismo tiempo se percibió un sentimiento de gratificación por realizar durante este estudio. Trabajar en un ambiente digital requirió de una mayor preparación, no solo a nivel profesional, sino también a nivel humano, consideramos que este es un aspecto que a veces pasa desapercibido. Es importante mantener un grado de tolerancia y paciencia en los estudiantes, su acceso a las clases en línea y posibles problemáticas que estos tengan que atender.

Hay muchos aspectos que faltan por descubrir acerca de la educación virtual, es indudable que nos enfrentamos a muchos obstáculos a nivel nacional, por ello, es necesario unir esfuerzos entre estudiantes y docentes para que el aprendizaje en línea sea significativo y la educación efectiva.

Referencias

- Bertogna, L., Del Castillo, R., Soto, H. & Cecchi, L. (2007). *Clases Sincrónicas Virtuales en la Enseñanza a Distancia: una implementación a bajo costo*. II Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/19102/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cedeño, M.R., Ponce-Aguilar, E.E., Lucas-Flores, Y.A., & Perero-Alonzo, V. E. (2020). Classroom y Google Meet, como herramientas para fortalecer el proceso de enseñanza- aprendizaje. *Polo Del Conocimiento*. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/1525/2831>
- Foley, A. & Ferri, B. (2012). Technology for people, not disabilities: ensuring access and inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(4), p.p: 192200.
- Ganem, P. (2020). *El currículum de la pandemia, una mirada desde las y los alumnos*. <https://www.muxed.mx/post/el-curr%C3%ADculum-de-la-pandemia-una-mirada-desde-las-y-los-alumnos>
- Gramigma, A. & Gonzales-Faraco, J.C. (2009). Videojugando se aprende: renovar la teoría del conocimiento y la educación. *Comunicar*, 33, pp: 157 – 164.
- Lizárraga, E. (2021). *Fostering emotional intelligence while learning Online*. British Council Mexico, YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Qd-i-KNUUs4&list=LL&index=3&ab_channel=BritishCouncilM%C3%A9xico
- López, N. (2020). DESIGUALDAD: Educación e inequidad virtual en tiempos de Pandemia. *La Izquierda Diario*. <https://www.laizquierdadidiario.com/Educacion-e-inequidad-virtual-en-tiempos-de-Pandemia>
- Montaño, B., Palominon, D., Rosales, E., R., Samamé, A., & Salinas, R. (2020). *El impacto de la enseñanza y aprendizaje digital en estudiantes y docentes universitarios de UCAL en el año 2020*. Universidad de Ciencias y Artes de América Latina. <https://repositorio.ucal.edu.pe/handle/20.500.12637/348>
- Rizo, M. (2020). Rol del docente y estudiante en la educación virtual. *Revista Multi-Ensayos*, 6(12), 28–37. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i12.10117>

CAPÍTULO 7

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN UN CONTEXTO TSOTSIL: CONDICIONES SOCIOCULTURALES Y EDUCATIVAS

MTRA. Nancy Lizbeth Laparra López
MTRA. ESTHER GÓMEZ MORALES
DRA. ELIZABETH US GRAJALES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Resumen

Este capítulo se enfoca en la práctica reflexiva que induce el análisis de las condiciones que influyen en la vida de los estudiantes pertenecientes a la cultura tsotsil y cómo inciden en su proceso de aprendizaje en una escuela de educación secundaria técnica. Los datos expuestos corresponden al proceso de investigación acción que se llevó a cabo en dos ciclos, periodo en el cual se aplicaron diversas técnicas para la recolección de datos tales como: observación participante, notas de campo, diario personal y entrevista semiestructurada.

En síntesis, los resultados revelan la interacción que tienen las lenguas con las que conviven los estudiantes en el aula (tsotsil, español) y el inglés, con la cual tienen el primer contacto formal en la escuela secundaria, donde deben cursarla como asignatura obligatoria. Debido a la emergencia sanitaria causada por el COVID desde 2020, los estudiantes enfrentaron problemas de aprendizaje en todas sus materias y en especial en inglés. Los resultados también muestran que la docente de inglés transitó en diferentes enfoques de enseñanza buscando que se adecuaran al contexto socioeducativo donde se realizó la investigación. Como principal recurso se usó el tsotsil, lo que ayudó a los estudiantes a aprender de manera incipiente el idioma inglés.

Palabras claves: lengua-cultura tsotsil, condiciones socioculturales, condiciones educativas, enseñanza de inglés, investigación-acción

Introducción

La enseñanza del inglés en el nivel de educación básica en contextos indígenas ha enfrentado problemáticas educativas diversas porque los estudiantes de sexto de primaria que se inscriben a secundaria tienen dificultades con las clases que se dan en español y tienen su primer contacto formal con el idioma inglés. Hernández (2020), comparte su experiencia como docente de inglés y expresa lo siguiente:

(...) en mi contexto educativo los alumnos de educación secundaria de la comunidad indígena tsotsil de Kanteal, en el municipio de Chalchihuitán, Chiapas; tienen dificultades para aprender inglés debido a los contenidos curriculares estandarizados, la interferencia de las lenguas tsotsil y español durante los procesos de enseñanza-aprendizaje (...).

Esta misma experiencia se refleja en otra investigación realizada en Chachilhuitán, Chiapas donde Castillo (2016), indica que:

La enseñanza de inglés como lengua extranjera (LE) en la educación básica en México se introduce como una asignatura obligatoria que los alumnos de secundaria tienen que cursar y acreditar para concluir sus estudios. Sin embargo, aprender inglés es siempre un reto para los estudiantes cuando ellos no deciden si quieren aprender o no otra lengua. Este proceso de enseñanza-aprendizaje se hace complejo cuando docentes de inglés intentan enseñarlo en contextos indígenas como lo es la comunidad tsotsil de Chalchihuitán donde los alumnos tienen que ser competentes en las cuatro habilidades del inglés: leer, escribir, escuchar y hablar y en su lengua materna aún se encuentran en el proceso de adquirir las habilidades de escritura y lectura (Castillo, 2016, p.1).

Estas narrativas nos permiten ver las dificultades con las que dos docentes de inglés se han enfrentado con estudiantes tsotsiles, no solo indican la situación diglósica que se vive con el español y el tsotsil, sino también con los contenidos de los programas educativos que homogenizan el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés.

México se caracteriza por ser un país multicultural y con una gran diversidad lingüística; de acuerdo con el INALI existen 364 lenguas o

variantes con 68 agrupaciones y 11 familias lingüísticas. De esta diversidad lingüística en Chiapas se registran 12 lenguas indígenas, siendo las principales, por su número de hablantes, el tseltal y tsotsil, seguidas del ch'ol y tojolabal. De acuerdo con el Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI) 2020, la población total hablante de la lengua tsotsil en el estado de Chiapas asciende a 531,662. Para el municipio de Chenalhó el dato más reciente corresponde al 2010 del sistema Nacional de Información Municipal (SNIM) que registra 27926 hablantes de tsotsil y 1653 hablantes de tseltal.

Según datos del INEGI (2010) en este municipio, la población total de 36111 habitantes, 29,670 mayores de 5 años son hablantes de una lengua indígena (INEGI, 2010). De acuerdo con lo anterior, en esta región de los altos de Chiapas, la población asentada en la comunidad de Chenalhó habla principalmente tsotsil.

Los jóvenes, debido a su paso en la escuela, además de su lengua materna han aprendido el español, con el cual se comunican principalmente con sus profesores y personas externas, y en algunos casos con sus compañeros, con quienes interactúan en tsotsil. Estas situaciones de interacción social observadas aportaron evidencias para entender que existía una situación de bilingüismo que favorecía la comunicación dentro y fuera de las aulas dependiendo de con quién se interactuaba y en el contexto donde se diera el evento comunicativo; esto es, si platicaban los alumnos con sus padres, hablaban en tsotsil y si hablaban con un profesor, en español.

El aprendizaje del español se da principalmente por la utilidad que esta lengua tiene dentro de la comunidad y fuera de ella ya sea por razones de trabajo, estudios, cargos, estatus, entre otros; esta condición es algo que permea en la mayoría de los contextos indígenas donde se prioriza el español mientras, no se fortalece el aprendizaje competente de la lengua materna. En este sentido, Hidalgo y Pineda (2014) indican que “el avance del español como lengua mayoritaria ha sido, desde hace siglos, la principal causa de la disminución de lenguas indígenas”. (Hidalgo y Pineda, 2014, p.15).

Por tanto, aquí se identifican las condiciones socioculturales que intervienen en la configuración de las percepciones sobre el proceso de aprendizaje en lengua extranjera y cómo éstas determinan el éxito o fracaso escolar. De acuerdo con Marín (2007):

Los factores familiares interactúan con los escolares para producir un número enorme de caminos que conducen al éxito escolar en sus diferentes

grados. Sin embargo, también las características socioeconómicas y las socioculturales suelen estar presentes en la ecuación explicativa del fracaso escolar. (p.183)

Al considerar las situaciones descritas, se aportan elementos de reflexión para mejorar las prácticas de enseñanza de una lengua extranjera para favorecer el desarrollo de habilidades lingüísticas en los alumnos que cursan su educación secundaria. Para fines del estudio se intentó explorar un enfoque metodológico adecuado al contexto de este grupo de primer semestre y de esta manera fomentar el aprendizaje, por lo menos en un nivel inicial de las habilidades de *hablar y escuchar* el idioma inglés con la presentación de vocabulario y expresiones básicas que fueran de utilidad a los estudiantes.

Además, a partir del análisis de la práctica docente, se explora si los alumnos mejoran su nivel de inglés a un nivel incipiente y llegan a apreciar su lengua materna con actividades de la clase de inglés, considerando que en este proceso se genera lo que Pflieger (2018) señala:

En el salón de lenguas extranjeras no solamente se enseña un conocimiento (la estructura de la lengua); también se confronta al alumno a marcos culturales propios y ajenos generando constantemente puntos de vista divergentes que comprometen a la posición identitaria (p.51).

Esta autora propone el concepto de *tercera cultura* para referirse a la construcción de un nuevo espacio de comunicación donde se articula el contacto de culturas divergentes y se promueve un modelo que ofrece una tercera vía para la interpretación de los marcos culturales. Análogamente ella propone estrategias interculturales, que para efectos de este trabajo se consideran medulares en cuanto al análisis e identificación de necesidades de los alumnos y el desarrollo de una actitud crítica hacia estereotipos y prejuicios (Pflieger, 2018).

El propósito es sensibilizar a los estudiantes de formas de vida diferentes y que puedan apreciar la utilidad que tiene su lengua y en qué les beneficiaría aprender el inglés. De esta manera, el objetivo general es analizar las condiciones socioculturales y educativas, así como las percepciones sociolingüísticas de los estudiantes tsotsiles de Chenalhó, Chiapas, para identificar, implementar y evaluar el enfoque metodológico que favorezca el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés.

Diglosia y bilingüismo

En relación con el concepto de lengua-cultura y el aprendizaje de segundas lenguas, es necesario considerar el concepto de diglosia. Fishman (1967), citado por Hamel y Sierra (1983), lo define como la relación asimétrica de la convivencia entre dos lenguas emparentadas o no; esto es, la diglosia es una situación social en la que una comunidad de habla utiliza dos variedades de una lengua o dos lenguas distintas en ámbitos diferentes y para funciones sociales diferentes. Una de las lenguas tiene un estatus más alto que la otra lengua y a veces se desvaloriza la lengua de la comunidad.

Es posible, que la desigualdad en la valoración de las lenguas es evidente en México, prueba de esto es la confusión causal, para definir dialecto e idioma; es común que las personas suponen que los idiomas de los pueblos originarios son dialectos y no idiomas porque asumen equivocadamente que los primeros no tienen escritura o porque son hablados por menos personas. Debido a que, el término puede ser visto como el desplazamiento de una lengua en una misma latitud geográfica.

Asimismo, es preciso aclarar el concepto de bilingüismo, ya que como hemos descrito en nuestro país existen el contacto de diferentes lenguas dando lugar a diversos eventos lingüísticos en diferentes escenarios donde convive el español y las lenguas originarias. De este modo tomamos en cuenta lo que menciona Santos (2015) que refiere al uso habitual que un individuo o una comunidad lingüística tienen de dos o más lenguas dentro de un contexto sociocultural específico.

Es un fenómeno complejo en cuya configuración intervienen diversos factores sociales, por esta razón, puede decirse que existen diferentes tipos de bilingüismo como el que se anotan aquí. El bilingüismo coordinado, el hablante utiliza las dos lenguas sin ninguna interferencia o mezcla. En el bilingüismo compuesto, el hablante es incapaz de detectar las diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas y necesita a los dos para pensar y comunicarse. Por su parte, en el bilingüismo aditivo, es cuando una persona aprende una lengua diferente a la materna y utiliza las dos de manera regular y sin dificultad; es decir, tiene un uso estable de ambas lenguas. Mientras que en el bilingüismo sustractivo se manifiesta cuando se aprende una segunda lengua y la lengua materna se va perdiendo de manera progresiva.

Casi todas las definiciones de bilingüismo coinciden que en las personas bilingües existe una lengua materna o dominante, y una segunda lengua, es muy raro que se obvie esta distinción jerárquica entre lenguas

quedándose simplemente en la definición de bilingüismo como la capacidad para dominar dos idiomas. Por lo tanto, “en la mayoría de los casos, la persona bilingüe tendrá una lengua primaria (L1) y al menos una lengua secundaria (L2)” (Hamel, 1983, p.9).

Enseñanza del inglés

En la mayoría de los países del mundo se considera una necesidad enseñar una lengua extranjera a sus ciudadanos respondiendo a políticas lingüísticas internacionales y políticas educativas locales, donde los hablantes de la lengua nacional, aunque no hayan decidido por elección propia aprender un segundo idioma, se encuentran con este en los programas educativos, desde la educación básica, hasta la superior. Sposlky (2004) afirma que “la política lingüística se refiere a todas las prácticas de la lengua, creencias y las decisiones de gestión de una comunidad lingüística o una política” (p. 9). La política lingüística no solo se refleja en las acciones gubernamentales u oficiales, sino también en las creencias, actitudes y acciones de los hablantes en su cotidianidad.

La enseñanza de lenguas, a diferencia de otras materias, está presente en todas las modalidades y niveles de la educación en nuestro país. El español, como principal lengua materna de la mayoría de los mexicanos, es el idioma que se encuentra incluido en todos los planes de estudio desde la educación básica hasta el nivel medio superior y está presente como segunda lengua para las poblaciones originarias del país.

En la población indígena, donde ya existe un cierto bilingüismo por el uso de la lengua originaria y el español, introducir el inglés nos lleva a una realidad lingüística distinta: el trilingüismo. En 1995 un grupo de investigadores se dio a la tarea de implementar un proyecto en dos comunidades purépechas; los hallazgos reflejaron que los estudiantes adquirieron un grado de trilingüismo aditivo. Vega (2018) invita a una estudiante, quien ahora se encuentra realizando estudios universitarios, para mostrar cómo logra aprender inglés exitosamente.

La indígena purépecha, Zuleyma Martínez Francisco, tiene 23 años y habla inglés sin acento. Los angloparlantes que la escuchan le preguntan: ¿cómo lo hablas así si eres mexicana? Zuleyma les responde que es porque su lengua materna no es el español sino el purépecha, más parecida en fonética al inglés. *Si Zuleyma tiene ese nivel de trilingüismo es porque*

en la primaria no le enseñaron a avergonzarse del “pure”, como lo llama de manera familiar, y tampoco la obligaron a leer y escribir primero en español. La joven se alfabetizó en purépecha. Los conceptos de materias complejas como las matemáticas se los explicaron en su lengua materna (Vega, 2018).

El enfoque utilizado para enseñar a estos estudiantes seguro tomaba en cuenta la lengua materna como vehículo para aprender; así Zuleyma aprendió a apreciar la utilidad de su lengua para aprender una tercera lengua ya que dice que coincide más el purépecha con el inglés. Por ello, en seguida se señala la importancia de las metodologías para la enseñanza de una lengua extranjera.

Métodos o enfoques de enseñanza

Según registros que refieren a las grandes civilizaciones antiguas, encontramos que los sumerios ya identificaban la necesidad del aprendizaje y enseñanza de una lengua (Manenti, 2013). Desde entonces, diferentes formas de enseñar una lengua se han experimentado, hasta la actualidad que aún nos cuestionamos cuál es el método y enfoque apropiado al contexto socioeducativo donde se desenvuelven los estudiantes. Por ello, en este apartado se ejemplifica el Método de Respuesta Física *Total* (TPR, por sus siglas en inglés) y el enfoque sociolingüístico.

El TPR se basa en la forma en que los niños aprenden su lengua materna. La comunicación que se establece entre padres e hijos combina tanto habilidades verbales como motrices. Sugiere que cuando aprendemos un idioma, lo hacemos por medio de un proceso de descifrado de códigos. Este proceso permite un desarrollo de la comprensión antes que la producción. Según este método el docente presenta el vocabulario y la gramática dentro de un contexto específico.

Las clases se llevan a cabo de la siguiente manera: el estudiante, en las primeras etapas de la formación, no dice una palabra; después de todo, primero debe adquirir una cantidad suficiente de conocimiento pasivo. Rogers (1986) considera este método por su forma de organizar las repeticiones y patrones de comandos (drills); asimismo, por enunciar una tendencia estructuralista o una visión basada en la gramática de la lengua; sin embargo, la gramática es enseñada de manera inductiva.

Durante las primeras lecciones, el estudiante escucha constantemente un discurso extranjero, lee algo, pero al mismo tiempo no habla una sola palabra en el idioma estudiado. Luego, en el proceso de aprendizaje, llega un período en el que ya debería reaccionar a lo que escuchó o leyó, pero solo para reaccionar con acción. También es importante que, en el proceso de aprendizaje de un idioma utilizando este método, los estudiantes se comuniquen (directa o indirectamente) no solo con el profesor, sino también entre ellos.

Este método es ideal para introvertidos; es decir, para quienes prefieren escuchar en lugar de hablar. Los alumnos responden físicamente a órdenes dadas verbalmente. Asher (1969) presenta una serie de condiciones que facilitan o inhiben el aprendizaje de lenguas extranjeras con este método y se basa en tres hipótesis de aprendizaje. Existe un “bio-programa” innato específico para el aprendizaje de idiomas, que define un camino óptimo para el desarrollo del lenguaje. Segundo, la lateralización cerebral define diferentes funciones de aprendizaje. Por último, el estrés se interpone entre el acto de aprendizaje del idioma que se quiere aprender; cuanto menor es la tensión, mayor es el aprendizaje.

El enfoque sociolingüístico, por su parte, se centra no solo en el aprendizaje de los aspectos socioculturales de la lengua meta, sino también en los principios metodológicos comparativos entre la lengua materna de los estudiantes y la lengua meta. Esto facilita llevarlos hacia una mejor comprensión de los significados que favorece la comunicación y, desde luego, a un aprendizaje óptimo de una lengua extranjera o segunda (García, 2018).

El estudio, diseñado desde el enfoque cualitativo, permite analizar los hechos sociales de forma reflexiva. De acuerdo con Salgado (2007), la investigación cualitativa “puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta” (p.71). Desde esta perspectiva, el método de investigación-acción, permite dar sentido a las actividades realizadas, mismas que pretendieron provocar una transformación en la práctica docente y contribuir al cambio socioeducativo en la comunidad seleccionada y, en concreto, en la Escuela Secundaria Técnica No. 48 de San Pedro Chenalhó. Según Bausela (2004), la metodología propuesta esta “orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso que construye desde y para la práctica”. (p.2).

Primero, hicimos recorridos dentro y fuera de la institución para observar algunos hechos que son cotidianos, con el fin de hacer un diagnóstico sociolingüístico para darnos cuenta de cómo se manifiestan las lenguas con las que interactúan los estudiantes de esta comunidad estudiantil. El diario del profesor fue importante para ir registrando percepciones y emociones que surgieron en el momento de estar en la escuela conviviendo con los profesores y alumnos.

En el diario del investigador se registró el relato de la historia personal lo que ayudó a comprender los factores personales implicados en la experiencia. Según Bailey (1990), el diario “es un relato en primera persona de la experiencia de aprendizaje o enseñanza, documentado por medio de entradas regulares y sinceras y posteriormente analizado a través de los patrones recurrentes o de los acontecimientos más relevantes” (p. 215)

En un segundo momento, diseñamos un cuestionario para realizar el diagnóstico sociolingüístico identificando, de acuerdo con García, *et al.* (2006) la población a la que se dirige, cómo y el sistema por el que se va a aplicar. Estos aspectos condicionarán el número de preguntas, el lenguaje empleado y el formato de las respuestas. (p.2) Otra técnica que trabajamos fue el guion de entrevista semiestructurada con la cual se pretendió conocer las percepciones tanto del profesor como de los alumnos.

Con el fin de profundizar las respuestas de los involucrados, usamos la entrevista como un diálogo un poco informal entre dos o más personas porque se pretendía no intimidar a los participantes, principalmente a los estudiantes quienes mostraban cierta timidez o poca confianza al investigador. Al considerar que el investigador, a través de la entrevista, intenta obtener información o manifestación de opiniones y creencias respecto del tema que se está estudiando, debe cuidarse el clima de confianza con los participantes. (La Torre, 2007).

Además, utilizamos las entrevistas semiestructuradas pues fueron convenientes para la creación de situaciones de conversación que facilitarían la expresión natural de percepciones y perspectivas por parte de los participantes. De acuerdo con Del Rincón *et al.* (1995), el esquema de preguntas y secuencia no está prefijada, las preguntas pueden ser de carácter abierto y el entrevistado tiene que construir la respuesta; son flexibles y permiten mayor adaptación a las necesidades de la investigación y a las características de los sujetos, aunque requiere de más preparación por parte de la persona entrevistadora, la información es más difícil de analizar y requiere de más tiempo. Además, analizamos la posibilidad de implementar

entrevista cualitativa y no estructurada para el ciclo 2 para entender las condiciones socioculturales que viven los estudiantes no sólo en el aula de inglés.

Para el análisis e interpretación de los datos cualitativos se determinaron diferentes categorías atendiendo a lo planteado en los objetivos. En cada categoría se discriminaron una serie de subcategorías respondiendo a indicadores aportados por los distintos informantes y vinculados directamente con los temas principales seleccionados. En este sentido, en cuanto a la recopilación de datos a través de los distintos instrumentos, se realizaron cuadros donde se colocó la evidencia más relevante, de manera organizada.

Diagnóstico sociolingüístico

En primer lugar, precisamos que durante el ciclo 1 se elaboró una actividad enfocada a realizar un diagnóstico sociolingüístico que nos permitió conocer un panorama general de la situación lingüística de los participantes y en general del contexto escolar, ya que en los primeros acercamientos al campo, solo eran meras suposiciones, aunque este diagnóstico permitió conocer dichas características de la lengua, cabe mencionar que esta actividad fue adaptada de las sugerencias planteadas por Santos (2015), para la elaboración de diagnóstico sociolingüístico ya que la autora propone.

Las preguntas que integran estos cuestionarios pueden referirse a la lengua o lenguas que hablan los alumnos, así como al uso que les dan (dónde y con quién las hablan). Los cuestionarios pueden aplicarse en forma oral o escrita dependiendo del nivel educativo de sus estudiantes.

Para elaborar dicha exploración tomamos en cuenta las avenidas principales del municipio, los puntos donde concurren con mayor frecuencia, para detallar datos donde se destacarán cómo se usan las lenguas en Chenalhó.

En la recolección de datos, los hallazgos encontrados refieren al del uso del tsotsil en la comunidad y dentro de la escuela; lo evidente fue la alternancia de códigos lingüísticos que se puede presenciar en los escenarios mencionados. De acuerdo con esto, podemos afirmar que dentro de la comunidad se escucha principalmente las conversaciones en tsotsil, cuyas especificidades se mencionan en el siguiente apartado.

a) Uso del tsotsil

El uso del tsotsil dentro y fuera de la institución escolar se evidencia más cuando los alumnos tienen espacios de socialización o relaciones más estrechas, por ejemplo, entre amigos; aquí se les escucha frecuentemente comunicarse en tsotsil. Fuera de la comunidad la dinámica no es tan distinta, pues en la mayoría de las personas observadas, el uso del tsotsil está siempre presente en sus conversaciones.

“A la entrada y salida de la escuela, los alumnos andan en grupo y entre ellos se escucha hablar tsotsil”. Fuente: Extracto hoja de observaciones, 2021.

Una situación observada es que los hablantes cambian de código cuando no se acuerdan de una palabra en su segundo idioma, si no recuerdan cómo se dice, simplemente usan lo que conocen. Sin embargo, la mayoría lo hace como muestra de pertenencia a un grupo y para facilitar las relaciones entre los individuos. A veces sirve también para marcar el cambio entre un ámbito formal a otro informal.

b) Uso del español

En cuanto al uso del español se puede evidenciar cómo en esta comunidad se ha llegado a promover su uso tanto en la escuela y fuera de ella; para dar cuenta de ello, se triangulaban extractos de hojas de observación del diagnóstico sociolingüístico y notas de campo. En esta triangulación también se aprecia la convergencia con la alternación de los códigos lingüísticos.

“Cuando entro a las tiendas de abarrotes yo pregunto en español por precios o ciertos productos y el que este encargado me contesta también en la misma lengua”. Fuente: extracto 3. Diagnóstico sociolingüístico

“En las vendimias dentro de la escuela, al preguntar precios de lo que desean comprar, siempre lo hacen en español.” Extracto 4. Diagnóstico sociolingüístico.

La enseñanza-aprendizaje de lenguas desde diferentes enfoques y contextos

“Los alumnos reciben las instrucciones de la clase en español y las participaciones de los estudiantes es español.” Extracto 6. Diagnóstico sociolingüístico.

Con estas evidencias, además de notar la preferencia en cuanto al uso del español dentro del contexto escolar, se confirma que esta situación es muy evidente en el día a día en las aulas de esta escuela secundaria, pues los alumnos se dirigen a sus docentes siempre haciendo uso del español. En casos particulares, los alumnos que no hablan español, la comunicación se da por medio de un traductor; este papel lo desempeñan sus mismos compañeros que son los que transmiten los mensajes o indicaciones por parte del profesor.

Imagen y utilidad de inglés en contexto de Chenalhó

Esta categoría se planteó para contestar a las primeras preguntas de la investigación. Como se ha mencionado, aplicamos entrevistas semi estructuradas para conocer las percepciones de los alumnos en cuanto a imagen y utilidad del inglés. Tomando en cuenta que estos alumnos por circunstancias adversas son bilingües, entonces podríamos pensar que aprender otra lengua no sería difícil; sin embargo, es importante que conozcamos de cerca su opinión, ya que esta podría ayudar al docente de inglés en las futuras planeaciones en su gestión pedagógica. En el siguiente ítem de la entrevista (E) se puede advertir la imagen y utilidad que el alumno (A) tiene del inglés.

Al preguntar ¿para qué crees que te va a servir aprender inglés? Ellos mencionaron que les sirve para viajar.

A: viajes, porque quiero viajar a otros lugares”. (Extracto 5. cuestionario, 2022)

En este extracto se advierte que los alumnos que cursan el primer grado de secundaria, tienen una percepción positiva para aprender inglés, pues consideran que les puede servir para otros contextos. Los estudiantes reconocen que este idioma les puede servir para comunicarse con otras personas fuera de la comunidad.

Plan de estudios de lengua extranjera

El análisis de esta categoría requirió de la revisión de evidencia empírica relacionada con los objetivos curriculares que plantea la institución educativa y con la realidad del contexto de Chenalhó con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje. Por esa razón se triangularon extractos de entrevistas y notas de campo, así como el análisis del programa de estudios vigente. Al cuestionar: ¿Usted está trabajando con algún programa de estudios o es estilo libre? La respuesta fue:

“Nos debemos a nuestros jefes y tenemos que seguir ciertos programas de estudio, el que manejo actualmente es el 2006 (...) el plan 2017, que fue el último, que deberíamos estar trabajando no lo llevamos a cabo ya que es un acuerdo de academia a nivel estatal por el hecho de que los contenidos que se manejan en ese plan y los libros gratuitos que se les dan a los alumnos en ese plan vienen con un inglés muy avanzado porque ellos están considerando que el inglés se empieza desde preescolar.” Extracto 1. Entrevista a docente, 2021.

“Cuando entro al salón y hago la bienvenida e interactué con preguntas comunes, la mayoría de los alumnos no responden porque no saben cómo contestarme, muchos expresan que no entienden lo que les menciono como, por ejemplo: How are you? Y no hay respuesta por parte de los alumnos, esto me da la impresión de que son saludos que no son fáciles de responder porque, aunque entiendan el significado de este saludo, no sientan la confianza de compartir cómo se sienten”. Extracto 8 de notas de campo febrero, 2022.

La SEP (2017), con el propósito de favorecer la lengua indígena que se habla en la comunidad indígena, además de aprender el español, ha contribuido al desarrollo del bilingüismo; sin embargo, no es un bilingüismo equilibrado, ya que, el idioma que se impulsa en las aulas es el español, dejando de lado la enseñanza de las lenguas indígenas.

De estos extractos se percibe que al ser el primer acercamiento al idioma inglés esto podría causar emociones distintas en cada participante. En este fragmento es visible que la participación de la docente, usando la lengua meta ante los estudiantes, es poco útil para ellos, pues no responden

con lengua meta; esto se debe tanto a la falta de confianza como a la dificultad para responder cómo se sienten.

Rol del docente

Como docentes al estar inmersas en la práctica reflexiva iniciamos nuestra participación en el aula de inglés de esta secundaria. Nos dimos cuenta que no existe claridad en cuanto a la metodología que se desarrolla y no se considera la situación lingüística de los estudiantes.

La docente-investigadora inicia con un método ecléctico ya que no se reconoce en los planes de clase la coherencia necesaria para poder desarrollar actividades que realmente fueran de relevancia en este contexto escolar. Cabe señalar que la falta de conocimiento y resistencia ante el cambio provocó que no se vieran avances significativos, pues se actuaba desde la creencia de que solo ciertos recursos o formas de dar la clase sería la única vía de llegar al tan aclamado aprendizaje significativo. Para las clases implementadas se adaptaban material y contenido de acuerdo con la experiencia previa del docente y solo se reflejaba los intereses particulares.

Ahora bien, al estar en esta práctica se intentó que el desarrollo de las clases y la secuencia de estas considere que podría hacer un realce de la lengua tsotsil para llevarlos a la lengua meta deseada.

“[...] Otra situación de la clase que se trabajó este día fue que estos alumnos muestran mayor interés cuando relaciono el vocabulario desde su lengua y luego nos pasamos al inglés, como docente también me entusiasma aprender algo de tsotsil”. Extracto de notas de campo febrero, 2022.

Atendiendo a esta necesidad analizamos metodologías y enfoques que permitieran acercarse a la lengua y cultura de los estudiantes de secundaria en la población de Chenalhó, con el propósito de lograr que tengan un proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés mucho más flexible y amigable, además de ser relevante y significativo.

Conclusiones

Al plantearnos conocer cuáles son las condiciones socioculturales y educativas de los estudiantes tsotsiles con respecto al aprendizaje de una lengua

extranjera, fue necesario identificar las percepciones que tienen acerca de las lenguas con las que interactúan en el aula y cómo estas inciden en su aprendizaje del inglés. Además, al determinar el enfoque metodológico que puede favorecer el aprendizaje del inglés, considerando las condiciones socioculturales y educativas del contexto de Chenalhó, las actividades realizadas permitieron arribar a las siguientes conclusiones.

La realidad educativa que enfrentan estos contextos se caracteriza por tener planes y programas de estudios descontextualizados, que sugieren que el dominio de lengua extranjera es alto.

También se presupone que existen docentes para esta asignatura desde niveles previos cuando no es así. Asimismo, de las condiciones socioculturales vemos que, en esta idea de desarrollo, la mayoría de los estudiantes sí ven de forma positiva su lengua y cultura, por ello ven al aprendizaje del inglés como una situación a largo plazo.

Los estudiantes tienen una imagen positiva del inglés, aunque existen factores que influyen en su aprendizaje, que se observa en la dificultad para desarrollar las habilidades de escritura y lectura. Además, necesitan materiales lúdicos que le permitan desarrollar las habilidades lingüísticas del inglés

El enfoque metodológico debe adecuarse al nivel de inglés de los estudiantes.

El desconocimiento del tsotsil del docente, interviene como un factor poco favorable para el aprendizaje de los estudiantes de la lengua meta.

La percepción de los estudiantes destaca la dificultad que tienen de comprender no sólo el inglés sino también el español; por ello, en el aula pueden reflejar en ocasiones aburrimiento debido a esta falta de comprensión. Lo anterior sí afecta en su aprendizaje porque, aunque la SEP, en los objetivos curriculares de secundaria, indica que los alumnos se encuentran en un nivel A2 de acuerdo con el *Marco de Referencia Europeo*, ingresan a secundaria como principiantes o con nulo conocimiento del idioma. Para remediar esta situación se ofreció un curso para los alumnos que tienen bajo rendimiento en inglés como materia; sin embargo, solo cinco estudiantes decidieron tomarlo porque les gusta esta lengua.

Finalmente, al tomar en cuenta que las condiciones socioculturales y educativas de los estudiantes influyen en su nivel de dominio del tsotsil, el cual es bajo en cuanto a las habilidades productivas (pasa lo mismo con el español), nos dimos a la tarea de ver qué tipo de metodología favorecía el aprendizaje del inglés.

La enseñanza-aprendizaje de lenguas desde diferentes enfoques y contextos

En este sentido, encontramos que los alumnos son más visuales y les gusta las clases dinámicas, por lo que se recurrió a implementar actividades como bailar, cantar y modelar situaciones que pudieran reproducir. Para responder a este interés, se usó la metodología de *Total Physical Response* (respuesta física total), donde combinamos actividades que fomentaban el gusto por esta lengua y no se aburrían.

Lo expuesto derivó en una transición de metodologías, lo que permitió encontrar las técnicas de enseñanza que respondieran a estas condiciones socioculturales, mismas que fueron especificadas en este capítulo.

Referencias

- Asher, J. (1969) "The Total Physical Response Approach to Second Language Learning" *The Modern Language Journal*, Vol. 53
- Bausela, E. (2004). *La docencia a través de la investigación acción*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Bailey, K. (1990). *The use of diary studies in teacher education programs*. En Richards and Nunan eds.), *Second Language Teachers Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 215-226.
- Castillo, L. (2016). *La enseñanza del inglés en un contexto tsotsil desde una perspectiva inductiva e intercultural*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Chiapas. Archivo digital].
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*.
- García Alcaraz, F.; Alfaro Espín, A.; Hernández Martínez, A.; Molina Alarcón, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*1(5), 232-236. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169617616006>
- García, S. S. (2015). *La enseñanza de lenguas indígenas a adultos. Formación de profesores de lenguas indígenas a adultos*. UAN / UAQ.
- Hidalgo, M y Pineda, A. (2014). La lengua indígena como factor de discriminación en dos comunidades de Guerrero, Fuentes Humanísticas, 13-34. <http://revistastmp.azc.uam.mx/fuenteshumanisticas/index.php/rfh/article/viewFile/58/57>
- Hernández Muñoz, R. (2020). *Los retos actuales para la enseñanza del inglés, en educación secundaria, en el contexto indígena. Disyuntivas entre práctica docente y procesos de aprendizaje*. <https://contrastepolitico.com/2020/12/11/los-retos-actuales-para-la-ensenanza-del-ingles-en-educacion-secundaria-en-el-contexto-indigena-disyuntivas-entre-practica-docente-y-procesos-de-aprendizaje/>
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

La enseñanza-aprendizaje de lenguas desde diferentes enfoques y contextos

Pfleber, S. (2018). La cultura y la interculturalidad. En Nolvía A. Cortez, McBride K. y Ruiz Esparza, E. (eds.), *A enseñar: Una guía práctica para los maestros de idiomas*. México. 45- 63.

Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos Liberabit. *Revista de Psicología*, vol. 13, pp. 71-78
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68601309>

Santos, T. (2015). Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica. Lecciones derivadas de la experiencia.

Sposlky, B. (2004). *Language Policy*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Vega, A. (2018). Creciendo juntos: un modelo con el que niños indígenas aprenden español sin perder su lengua. Creciendo juntos: un modelo con el que niños indígenas aprenden español sin perder su lengua | Educación para todos, la promesa fallida (animalpolitico.com)

Páginas consultadas

INEGI (2010). *La población indígena en México*. México: INEGI.

INALI (2022). <https://www.inali.gob.m>

CAPÍTULO 8

ENSEÑANZA DEL INGLÉS PARA ESTUDIANTES CON DISLEXIA EN CHIAPAS

LIC. DIANA FERNANDA ARRIAGA RICÁRDEZ
DRA. ANA MARÍA ELISA DÍAZ DE LA GARZA
DRA. MARÍA DE LOURDES GUTIÉRREZ ACEVES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Resumen

Este capítulo busca el desarrollo profesional continuo para atender la educación inclusiva en México. De acuerdo con la Asociación Internacional de Dislexia (2000), la enseñanza de una segunda lengua multisensorial es una instrucción de aspecto importante para alumnos disléxicos. Por esa razón, este capítulo propone ideas sobre qué estrategias y adaptaciones son útiles en el salón de clases para impulsar el aprendizaje, la integración social y la estimulación de los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación social, en este caso, alumnos disléxicos.

El estudio se enmarcó en el paradigma cualitativo, combinando el método exploratorio con la investigación acción. En este estudio de caso utilizamos el enfoque de enseñanza de lenguas multisensorial para ayudar a una estudiante de quinto semestre de Inglés del Departamento de Lenguas a mejorar su aprendizaje del idioma inglés.

Los resultados revelaron que el uso de la enseñanza multisensorial para enseñar inglés como lengua extranjera a alumnos con dislexia puede mejorar el desarrollo de la lengua extranjera y promover la participación social. Estos resultados son benéficos para docentes en formación y en servicio, para así, convertirse en docentes más inclusivos.

Palabras clave: Enseñanza del inglés, Necesidades Específicas del Aprendizaje, Dislexia, Enfoque multisensorial.

Introducción

Los alumnos que enfrentan barreras de aprendizaje y participación no siempre reciben el apoyo que requieren para alcanzar todo su potencial. Este capítulo expone los resultados de una investigación realizada en la

Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), México para la enseñanza del inglés a alumnos con dislexia. El objetivo del estudio fue conocer las barreras para el aprendizaje y la participación social que enfrentan los alumnos con dislexia con el fin de determinar las estrategias y apoyos educativos necesarios para el aprendizaje efectivo del inglés para alumnos con trastornos específicos del aprendizaje.

Las escuelas necesitan ser reformadas y las practicas deben ser mejoradas para convertirnos en docentes inclusivos, lo cual nos permitirá responder positivamente a la diversidad de estudiantes: lo cual nos permite “ver las diferencias individuales, no como un problema que se necesita arreglar, sino como oportunidades para enriquecer nuestro aprendizaje” (Ainscow, 2020, p.6).

Como lo menciona Ainscow, es crucial que los docentes transformen su metodología de enseñanza para ser más inclusivos. Desafortunadamente, un gran número de programas educativos en la enseñanza del inglés no incluyen el componente educativo en el que los docentes en formación tengan la oportunidad de trabajar con alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación social (Diaz de la Garza, Gutiérrez Aceves, y Serrano Vila, 2019). Como consecuencia, esto afecta la integración y la participación social de los estudiantes en el aula, en donde frecuentemente no se emplea la pedagogía correcta para que todos los alumnos que requieren de mayor apoyo puedan alcanzar todo su potencial y así convertirnos en maestros más inclusivos.

La dislexia es una de las necesidades específicas del aprendizaje (NEA) más comunes. La Asociación Internacional de Dislexia (IDA) (2017) estima que alrededor del 15 – 20 % de la población estudiantil manifiestan síntomas de dislexia. De acuerdo con esto, alrededor de 18 a 24 millones de mexicanos tienen dislexia. Es por eso por lo que es importante que los docentes aprendan más acerca de esta necesidad específica del aprendizaje y reciban oportunidades de capacitación especializada sobre cómo hacer los ajustes razonables pertinentes en el aula.

El propósito de esta investigación fue el de explorar y analizar el uso del enfoque multisensorial para ayudar a una alumna de inglés como lengua extranjera, que fue diagnosticada con dislexia, para mejorar sus habilidades en el aprendizaje de la lengua extranjera y aumentar su participación social.

Justificación

El propósito de este capítulo es presentar los resultados de una investigación que buscaba explorar y analizar el uso de la enseñanza de lenguas multisensorial para enseñar inglés a alumnos con dislexia. Varios familiares y conocidos de una de las autoras de este capítulo tienen dislexia y han tenido diversas dificultades durante su proceso de aprendizaje. Ellos han tomado diversos cursos y clases para mejorar sus habilidades y aprendizajes, incluyendo inglés como lengua extranjera, pero no todos los intentos han sido exitosos. Desde nuestra experiencia, hemos notado que un gran número de docentes no conocen el término de “necesidades específicas del aprendizaje”, ni saben bien que es la dislexia. Debido a esto, esperamos que este estudio pueda ayudar a los maestros a conocer más acerca de cómo impartir clases, en el salón de lengua extranjera, para alumnos con dislexia.

En este apartado describimos las barreras del aprendizaje y la participación social, así como el concepto de las necesidades específicas del aprendizaje. Seguido de esto, se definirá la dislexia y hablaremos de sus características. Para concluir, presentamos el diseño universal y el enfoque multisensorial.

Las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) es un término utilizado para estudiantes que enfrentan dificultades en su vida diaria (Booth y Ainscow, 2002). De Asís Roig (2005) define una barrera como un “obstáculo que dificulte o impida, en condiciones de igualdad de oportunidades y de plena participación, el acceso de las personas a alguno/s de los ámbitos de la vida social” (p. 51). Según Forlin, Cedillo, Romero-Contreras, Fletcher, & Rodríguez Hernández (2010), es necesario proporcionar oportunidades de formación profesional continua especializada para los docentes con una perspectiva inclusiva para cumplir con la diversidad de necesidades de los alumnos en una gran variedad de contextos. Para estos autores, “los maestros necesitan tener conocimientos y habilidades, así como actitudes positivas para lograr una verdadera inclusión en el aula ya que también serán modelos que seguir para sus propios alumnos” (Díaz de la Garza, Gutiérrez Aceves y Ozuna Figueroa, 2020, p. 22).

De acuerdo con Díaz de la Garza et al., (2019) las BAP incluyen: Las barreras de actitud como son la marginalización, la discriminación y exclusión de las personas dado que existe un gran estigma asociado con la dislexia. También las barreras metodológicas que obstaculizan la integración del alumno al grupo. Las barreras financieras, las cuales implican la falta de servicios de apoyo y de recursos didácticos especializados. Las barreras

organizacionales, las cuales conllevan a la falta de servicios de apoyo y de personal capacitado para trabajar con personas con dislexia en nuestro entorno, por último, las barreras sociales, las cuales incluyen una reducida participación social, ya que se les menosprecia y estereotipa, pensando que no son capaces de lograr el éxito académico y profesional.

El término de BAP contrasta con los modelos educativos que abordan las dificultades asociadas con el aprendizaje y la discapacidad. A lo largo de los años, han existido distintos modelos para definir y explicar la discapacidad y cómo estos pueden causar prejuicios y discriminación (Retief y Letšosa, 2018). El modelo predominante actualmente es el modelo social que define a la discapacidad como un fenómeno de constructo social. Retief y Letšosa (2018) mencionan que, de acuerdo con este modelo, es la sociedad quien incapacita a las personas con BAP y debido a esto, cada solución significativa tiene que ser dirigida hacia un cambio social más que a un cambio individual.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018) señala que para adoptar prácticas inclusivas en la educación, es necesario remover las BAP. Identificar las BAP es el primer paso para desarrollar prácticas inclusivas. Esto puede ser logrado al eliminar o reducir sus incidencias en el ambiente educativo al ayudar a alumnos vulnerables a lograr sus objetivos. Esto no solo beneficiaría a estudiantes, sino que puede empoderar a cada docente al ser más inclusivos y al reconocer la diversidad. Covarrubias Pizarro (2019) identifica algunos de los contextos donde estas barreras pueden ser encontradas los cuales incluyen familia, salón de clases, escuela y comunidad.

El término necesidad específicas del aprendizaje es utilizada desde una perspectiva legal y educativa y constituye un tipo de discapacidad (Kormos, 2017). De acuerdo con Kormos (2020), una necesidad específica del aprendizaje es un término utilizado para describir cómo los procesos del aprendizaje son influenciados por las características personales del estudiante y de las BAP existentes en el sistema educativo. Estas son de origen biológico e incluyen factores genéticos y ambientales que afectan la capacidad del cerebro para percibir los procesos verbales y no verbales (APA, 2022).

Existen distintas clasificaciones de estas, sin embargo, para este estudio, se utilizó la clasificación que reconocen Kormos y Smith (2012). En esta clasificación se reconocen a la dislexia, el trastorno específico del lenguaje, la dispraxia, la discalculia, el trastorno por déficit de atención y el espectro autista como necesidades específicas del aprendizaje

La Asociación Internacional de Dislexia (IDA, por sus siglas en inglés) (2017), revela que del 15 % al 20 % de la población estudiantil experimentan algunos síntomas de dislexia, como son lectura lenta o inexacta, deletreo y escritura pobre o mezclar palabras similares. Desde nuestra perspectiva, esta es una razón importante para reconocer la existencia de la dislexia en nuestros salones de lenguas extranjeras y familiarizarse con la definición de dislexia.

Según la IDA (como se citó en Kormos y Smith, 2012) la define como una necesidad específica del aprendizaje de origen neurológico y es caracterizado por dificultades con el reconocimiento preciso y fluido de las palabras y por habilidades pobres de deletreo y de decodificación de palabras. Sin embargo, no solo debemos reconocer las dificultades que los individuos con dislexia experimentan, sino también sus fortalezas. Celebrities como Walter Elías Disney, Leonardo Da Vinci y Albert Einstein tenían dislexia y fueron conocidos por los logros que realizaron a lo largo de su vida.

En términos del aprendizaje de lenguas extranjeras para alumnos con dislexia, es crucial entender que la naturaleza de la dislexia no beneficia a los estudiantes ya que es una condición que afecta el proceso del lenguaje (Romero, 2015). Es importante mencionar que es una dificultad cerebral que afecta el hemisferio izquierdo. Este hemisferio es el encargado del habla, lenguaje y la secuencia de pensamientos, lo que complica el aprendizaje de una segunda lengua para el estudiante con dislexia. Igualmente, Crombie (1999) menciona que los estudiantes con dislexia experimentan dificultades en la memoria de corto plazo, lo cual tiene un impacto en el aprendizaje de lenguas.

Aunque existe escasez de información acerca de la enseñanza del inglés como lengua extranjera para alumnos con dislexia en México, se han realizado estudios alrededor del mundo, específicamente en países como Finlandia, Grecia, República Checa, Reino Unido, España y Colombia. Estos estudios fueron relevantes para esta investigación ya que nos brindaron ideas acerca de qué estrategias y materiales didácticos son útiles para la enseñanza de una segunda lengua a alumnos con dislexia.

Kormos y Smith (2012) sugieren hacer adaptaciones en el ambiente (ajustar las luces, temperatura, volumen, muebles, equipos y materiales), de curriculum (organización de la materia, actividades y evaluación en el aula), comunicación (instrucción, retroalimentación y autoestima) y manejo de grupo (rutina). También recomiendan el uso del enfoque multisensorial para enseñar sonidos, deletreo, vocabulario, gramática, la

comprensión auditiva, la comprensión de lectura, la expresión oral y la escritura.

El diseño universal para el aprendizaje (DUA) es un enfoque educativo orientado a proporcionar mejores experiencias educativas para los estudiantes con diversidad funcional o dificultades de aprendizaje cuyo “objetivo principal es la creación de recursos para aprender desde la diversidad existente en todas las aulas y facilitar a los estudiantes con discapacidad acceso al currículo general a través de materiales y métodos flexibles” (Fernández Portero, 2018, p. 251) ya que permite “personalizar la enseñanza de manera que cada estudiante pueda disponer de recursos adaptados a sus características personales” (Fernández Portero, 2018, p. 254).

De acuerdo con Castro (2020) hay siete principios para el diseño universal, los cuales incluyen: uso equitativo, flexible, simple e intuitivo, información perceptiva, tolerancia al error, mínimo esfuerzo físico, y tamaño y espacio para su uso. El Enfoque Multisensorial sigue estos principios ya que sugiere la consolidación de información visual y auditivo a través de información kinestésica para mejorar el aprendizaje (IDA, 2009).

En la investigación planteamos tres preguntas ¿qué barreras del aprendizaje y la participación social existen para los estudiantes que tienen dislexia y cómo les afecta en el aprendizaje de una segunda lengua?, ¿qué valores, actitudes y creencias tienen los docentes de inglés acerca de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, a alumnos con dislexia?, ¿qué modificaciones y recursos didácticos son útiles en la enseñanza de inglés como lengua extranjera a estudiantes con dislexia en mi comunidad?

Metodología

En esta sección definimos y describimos el diseño metodológico de la investigación. También se describirá brevemente el contexto en el cual la investigación se llevó a cabo, los participantes, los materiales didácticos utilizados y los instrumentos empleados para la recolección de datos.

Se eligió el método cualitativo y la investigación acción como enfoques para este estudio. Así mismo, elegimos el método cualitativo ya que se busca comprender un problema socioeducativo poco estudiado, el uso del enfoque multisensorial para ayudar a una estudiante con dislexia a aprender inglés como lengua extranjera.

Los participantes de la investigación son una estudiante de 17 de años con dislexia y cinco docentes que participaron en un grupo focal. La estudiante que participó en este estudio de caso estaba estudiando el primer semestre de su carrera en la Universidad Autónoma de Chiapas y estaban cursando el quinto semestre (nivel A2) del curso de inglés del departamento de lenguas con clases en línea. Esta estudiante recibió nueve sesiones presenciales de tutoría especializada durante el semestre de otoño 2021, empleando el enfoque multisensorial diseñado específicamente para abordar sus necesidades como estudiante con dislexia. Durante su curso de inglés V, como investigadoras, observamos su desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje mientras tomaba las clases en un contexto tradicional en clases en línea por ZOOM, debido a la pandemia de COVID-19.

Asimismo, se elaboró un cuestionario en Google forms que fue enviado a través de WhatsApp a veinte docentes en servicio del Departamento de Lenguas de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, para explorar sus percepciones. Cuatro de los docentes participantes nos compartieron sus perspectivas acerca de la enseñanza del inglés a alumnos con dislexia en un grupo focal.

Los instrumentos de recolección de datos utilizados durante el otoño del 2021 en la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla fueron un cuestionario, un grupo focal, la observación participativa y no participativa, el diario del docente/investigador y tres entrevistas a la alumna con dislexia.

Resultados

Actualmente, las políticas educativas mexicanas se han esforzado por concientizar y establecer condiciones para la atención a la diversidad y el respeto a las diferencias entre todos. Debido a que estábamos interesadas en explorar las experiencias y percepciones de los estudiantes con dislexia en las escuelas en nuestra comunidad, por lo cual iniciamos la investigación con la siguiente pregunta:

¿qué barreras del aprendizaje y la participación social existen para los estudiantes que tienen dislexia y cómo les afecta en el aprendizaje de una segunda lengua?

Para responder a esta pregunta de investigación realizamos una entrevista con la estudiante con dislexia y consultamos el diario del docente-investigador. Durante la realización de esta investigación, notamos que la estudiante con dislexia enfrenta una gran variedad de dificultades mientras

aprende la lengua inglesa.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) (Covarrubias Pizarro, 2019) plantea que las BAP son dificultades que son experimentadas por alumnos que se encuentran en situaciones vulnerables. Estas barreras son el resultado de las interacciones entre los estudiantes y su contexto. Estas incluyen factores importantes como la organización en las escuelas, la interacción social, la falta de estrategias pedagógicas apropiadas, la falta de recursos didácticos especializados y de evaluaciones alternativas apropiadas de acuerdo con las necesidades específicas de cada alumno.

En términos del aprendizaje de lenguas extranjeras para alumnos con dislexia, es crucial comprender que la naturaleza de esta necesidad específica del aprendizaje (NEA) afecta el proceso de adquisición del lenguaje (Romero, 2015). Además, los estudiantes con dislexia pueden experimentar dificultades en retener información en la memoria a corto plazo (British Dyslexia Association, 2010). Sin embargo, aprender una lengua extranjera representa una gran oportunidad para comunicarse con personas alrededor del mundo, por lo cual es importante disminuir las barreras para estos estudiantes.

La estudiante participante mencionó en las entrevistas que, en algunas clases de inglés que tuvo anteriormente, ha sido difícil aprender la lengua ya que un gran número de docentes utiliza un enfoque tradicional y batalla realizando actividades de lectura. Dichos hallazgos pueden ser ilustrados en el siguiente fragmento.

Investigador: ¿Qué experiencias has tenido en tus estudios previos a este curso?

Estudiante: *Tediosas porque es una nueva lengua... a veces siento complicado por, conforme voy avanzando, se vuelve más complejo, pero bien.*

Investigador: ¿Qué cosas han hecho los docentes en el pasado que no te agradaron y te que entorpecieron y fueron barreras para tu aprendizaje?

Estudiante: *Por ejemplo, dejarnos actividades que eran puras lecturas, pero no tenías que contestar un quizá y pues era más tedioso. También, el tratar hacer el speaking... que a veces sientes muy apresurados los tiempos, que no te dan tiempo para pensar o decirlo (sic).*

Algunas barreras que los alumnos con dislexia experimentan al aprender una lengua extranjera son similares a las que experimentan al adquirir su lengua materna e incluyen dificultades en la lectoescritura. Asimismo, los métodos tradicionales parecen no beneficiar a estos estudiantes. Por lo tanto, los docentes que continúan usando métodos tradicionales para enseñar, los cuales no consideran la diversidad, pueden desmotivar a los estudiantes que batallan durante su proceso de enseñanza/aprendizaje, lo cual puede tener un impacto negativo en su participación social.

Respecto a ¿qué valores, actitudes y creencias tienen los docentes de inglés acerca de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, a alumnos con dislexia en nuestra comunidad?

En esta investigación participaron veinte docentes en servicio que respondieron un cuestionario en línea. Once de ellos fueron seleccionados para participar en el grupo focal, no obstante, solo 4 participaron. Este instrumento de recolección de datos nos permitió explorar y comprender los valores, actitudes y creencias sobre las prácticas inclusivas que poseen los docentes en nuestra comunidad. Todos los participantes provenían de distintos contextos: escuelas públicas y privadas (primarias, secundarias y universidades) y tenían por lo menos dos años de experiencia docente, lo que sirvió para enriquecer la discusión.

Los valores, actitudes y creencias que poseen los docentes de inglés como lengua extranjera en nuestra comunidad, de acuerdo con la información obtenida en el cuestionario, mencionaron que se sienten inseguros acerca de su dominio de conocimientos, concienciación y habilidades acerca de la enseñanza a alumnos con dislexia. Esto puede ilustrarse en el siguiente fragmento del grupo focal realizado

Investigador: ¿Conocen el término necesidades específicas del aprendizaje? Si lo han escuchado o lo conocen, ¿qué es?

Docente M.: *Bueno, todos tienen necesidades específicas... hay una gran diversidad... en contextos educativos, como donde trabajo y en la sociedad también, entonces nos afecta de manera directa... y como docentes, necesitamos contar con formación profesional constantemente para saber cómo ayudar.*

Docente A.: *Yo creo que, lo de las necesidades específicas del aprendizaje, que está más enfocado a qué es lo que la persona necesita para que su aprendizaje sea óptimo, es decir, sobrepasar esto de cuál es la barrera, o sea, ya sé cuál es la barrera o la necesidad especial, pero ahora tengo que*

descubrir qué estilo, de qué forma le voy a enseñar, cómo voy a abordar para atacar esa necesidad específica de acuerdo con la condición que la persona tenga.

A pesar de esto, los docentes no demostraron tener actitudes negativas hacia las prácticas inclusivas. Ellos parecen apoyar la inclusión, una de las docentes mencionó que todos deberíamos enfocarnos en aprender qué condiciones diferentes existen [en nuestros estudiantes] y prepararnos [como docentes] para atenderlos.

Respecto a ¿qué modificaciones y recursos didácticos son útiles en la enseñanza de inglés como lengua extranjera a estudiantes con dislexia? A lo largo de este estudio de caso, una variedad de modificaciones y materiales multisensoriales fueron utilizados durante las sesiones de tutorías. Como investigadoras, no solo se brindaron nueve sesiones, de cuarenta minutos cada una, de tutorías especializadas, sino también se observaron 18 clases del Departamento de Lenguas donde la estudiante con dislexia tomaba clases convencionales en línea. Para este curso, los estudiantes llevan un libro de texto que se debe terminar a lo largo del semestre.

Durante las tutorías individuales especializadas se utilizó una gran variedad de juegos tales como BASTA, story cubes, Conecta 4 digital y Memorama para proporcionar el apoyo de acuerdo con sus necesidades y preferencias a lo largo del curso para ayudar a la estudiante a enfocarse en el curso. Además, una tabla de apuntes fue diseñada para que ella tomará notas de manera ordenada y sistemática en lugar de usar una hoja en blanco.

Para resumir, algunos de los materiales didácticos que fueron útiles para enseñar inglés, como lengua extranjera, para la estudiante con dislexia fueron la tabla de apuntes, tablas de realia, juegos como Conecta 4 y un memorama. Al mismo tiempo, se realizaron adaptaciones como la de ofrecer tiempo adicional para completar las actividades, dividir las actividades más pequeñas, bloquear estímulos externos e utilizar instrucciones paso a paso demostraron ser de gran beneficio para ayudar a la estudiante a desarrollar sus conocimientos del L2.

En resumen, para responder ¿qué barreras del aprendizaje y la participación social existen para los estudiantes que tienen dislexia y cómo les afecta en el aprendizaje de una segunda lengua?

Al conducir esta investigación descubrimos que los estudiantes con dislexia enfrentan barreras pedagógicas y organizacionales. La gran mayoría de docentes al enseñar una lección de forma homogénea, parecen no ofrecer el apoyo que necesitan los estudiantes con dislexia y parecen no

tomar en cuenta que probablemente necesitan rutinas y diversos recursos didácticos multisensoriales para lograr sus objetivos.

Para responder, ¿cuáles son los valores, actitudes y creencias sobre la enseñanza de inglés a alumnos con dislexia? Según las evidencias recabadas en este estudio, los docentes en nuestra comunidad parecen sentirse inseguros acerca de su dominio de conocimientos, sensibilización y habilidades acerca de cómo impartir clases de inglés a alumnos con necesidades específicas del aprendizaje, específicamente, con dislexia. Todos los docentes que participaron en este estudio demostraron actitudes positivas ya que les interesaba aprender prácticas inclusivas, pero requieren de mayores oportunidades de formación profesional continua.

Nos enorgullece comentar que, como resultado de esta investigación, hemos sido invitadas a ofrecer talleres y ponencias para enseñar inglés a alumnos con dislexia y maestros en servicio y en formación que trabajan en Chiapas, Quintana Roo y la Ciudad de México.

Finalmente, para responder, ¿qué modificaciones y recursos didácticos son útiles en la enseñanza de inglés a estudiantes con dislexia? Durante las sesiones de tutorías se diseñaron y adaptaron materiales multisensoriales, realizando modificaciones para observar si las adecuaciones eran útiles para la alumna con dislexia. Por consiguiente, se observó que todos los materiales diseñados para esta investigación fueron de gran utilidad para la ella. Se observó que las tarjetas con códigos de colores, el memorama y el uso de audio libros le ayudaron a retener información y reducir la ansiedad mientras aprende la lengua inglesa.

Conclusiones

Actualmente existe una gran falta de información acerca de la enseñanza de inglés como lengua extranjera a estudiantes que enfrentan barreras del aprendizaje y la participación social en países hispanohablantes. Este estudio exploró la efectividad de implementar materiales multisensoriales y desarrollar modificaciones apropiadas para apoyar a alumnos con dislexia en Chiapas, con el fin de mejorar su dominio en la lengua inglesa.

Este proyecto de investigación nos permitió desarrollar conocimientos, concientización y habilidades hacia las prácticas inclusivas. Por lo cual decidimos hacer una propuesta didáctica para atender a alumnos con dislexia en nuestra comunidad. El material multisensorial y las

modificaciones realizadas fueron creados basados en el enfoque multisensorial, viendo tutoriales en YouTube y consultando artículos académicos del British Dyslexia Association y Made by Dyslexia Association. Estos materiales y actividades tenían el propósito de explorar cómo hacer los ajustes razonables pertinentes en el aula para mejorar la práctica inclusiva, ya que parecen incrementar la participación social, reducen el estrés y desarrollan las habilidades de inglés como lengua extranjera en una estudiante con dislexia.

Para finalizar, opinamos que la empatía es uno de los valores más importantes que el ser humano puede poseer y es esencial para nuestra vida en sociedad. Sin embargo, no todos tienen o son capaces de expresarlo en su vida diaria. Es importante adoptar el desarrollo de este valor en nuestros estudiantes, docentes y personal administrativo porque nosotros enseñamos más que contenido en las escuelas, también creamos relaciones y debemos abarcar situaciones socioafectivas.

Las implicaciones a futuro de este proyecto se reflejan en la continuidad al seguir proporcionando talleres y ponencias acerca de cómo enseñar una segunda lengua a personas con dislexia. En múltiples ocasiones, los docentes participantes externaron que les era muy útil esta oportunidad y que se sentían contentos de contar con formación profesional docente de como atender a alumnos con dislexia.

Finalmente, se les invita a más docentes en formación y en servicio a trabajar en proyectos similares dentro de sus propios contextos, ya que es tiempo de ser puentes y no barreras al atender la gran diversidad de alumnos quienes se enfrentan a BAP.

Referencias

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *PROSPECTS*, 49(3–4), 123–134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision (Dsm-5-Tr(tm))* (5R ed.). American Psychiatric Association Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Booth, T. and Ainscow, M. (2002). *Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, United Kingdom.
- Castro, J., Blázquez Arribas, L., Cuesta Gómez, J., Gómez, M., Barros del Río, M., Sigona, C. M., Ribeiro, J., Sanchez, S., Diez, E., & Alcalde Peñalver, E. (2020). *Handbook for universal teaching and learning practices*. https://www.researchgate.net/publication/341180717_Handbook_for_universal_teaching_and_learning_practices
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). *Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación*. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135-157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Crombie, M. (1999). *Foreign Language Learning and Dyslexia*. *Dyslexia Yearbook*.
- De Asís Roig, R. (2005). *El Significado De La Accesibilidad Universal Y Su Justificación En El Marco Normativo Español*. <http://www.cermi.es/es-ES/Biblioteca/Lists/Publicaciones/Attachments/45/Elsignificadodelaaccesibilidaduniversalysujustific.pdf>.
- Díaz de la Garza, A. M. E. (2006) *ADFs as Life Rafts for Newly Qualified Teachers in Schools*. *University of Exeter*. doi: 10.13140/RG.2.1.2349.4645.
- Díaz-de la Garza, A. M. E., Gutiérrez Aceves, M. de L., & Ozuna Figueroa, A. (2020). *Diseño de material didáctico especializado en la impartición de clases de inglés personas con discapacidad visual*. In C. Pano Fuentes, D. M. Guillén Morales, E. Y. Escobar Flores, M. N. Pérez López, & O. Mandujano

La enseñanza-aprendizaje de lenguas desde diferentes enfoques y contextos

- Zambrano (Eds.), *Educación Inclusiva: experiencias desde un enfoque multidisciplinario* (1st ed., pp. 17–42). Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR). http://cresur.edu.mx/2019_/libros2020/libro_inclusion.pdf.
- Díaz de la Garza, A. M. E., Gutiérrez Aceves, M. L., & Serrano Vila, M. E. (2019). *Teaching English as a second language to the visually impaired in disadvantaged contexts: a case study from Chiapas, Mexico*. Creating an inclusive school environment.
- Fernández Portero, I. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje de idiomas en personas con diversidad funcional. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11, 251–266.
- Forlín, C., Cedillo, I. G., Romero-Contreras, S., Fletcher, T., & Rodríguez Hernández, H. J. (2010). Inclusion in Mexico: Ensuring Supportive Attitudes by Newly Graduated Teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 723–739. <https://doi.org/10.1080/13603111003778569>.
- International Dyslexia Association (2017). *Just the Facts... Information provided by The International Dyslexia Association: Dyslexia Basics*.
- International Dyslexia Association (2009). *Just the Facts... Information provided by The International Dyslexia Association: Multisensory Structured Language Teaching*.
- Kormos, J. (2020). Specific Learning Difficulties in ELT. *Cambridge Papers in ELT series*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kormos, J., & Smith, A. (2012). *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847696212>.
- Kormos, J. (2017). The Effects of Specific Learning Difficulties on Processes of Multilingual Language Development. *Annual Review of Applied Linguistics* (pags. 30-44). Lancaster: Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core>.
- Retief, M. & Letšosa, R., 2018, 'Models of disability: A brief overview', *HTS Theologiese Studies/ Theological Studies* 74(1), a4738. <https://doi.org/10.4102/hts.v74i1.4738>
- Romero, Y. (2015). *Lazy or dyslexic: a multisensory approach to face English language learning difficulties*. 12(5) doi: 10.5539/elt.v13n5p34.

Secretaría de Educación Pública (2018) *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*, México: Conaliteg.

BIODATAS

Biodatas

Ana María Candelaria Domínguez Aguilar

Es docente investigadora de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. Realizó estudios de Doctorado en Desarrollo Educativo, así como de Maestría en English Language Teaching. Sus intereses de investigación incluyen competencia estratégica, adquisición y aprendizaje de las lenguas, y formación docente. Ha realizado diversas publicaciones sobre los mismos temas en revistas nacionales y capítulos de libros. Es coordinadora de movilidad de la Facultad de Lenguas y líder del CA, en consolidación, Lingüística Aplicada: segunda lengua y lengua extranjera.

Antonieta Cal y Mayor Turnbull

Es profesora de tiempo completo en la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla; de la Universidad Autónoma de Chiapas. Es Licenciada en Enseñanza del Inglés por la UNACH y cuenta con el Certificate of Overseas Teachers of English de Cambridge University. Cursó sus estudios de posgrado con una beca Fulbright en Teachers College, Columbia University, en la ciudad de Nueva York, y es Maestra en Lingüística Aplicada y Maestra en Educación por esa institución. Es miembro del Cuerpo Académico “Lingüística Aplicada: Segunda Lengua y Lengua Extranjera” y del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Didáctica de las Lenguas.

Araceli Bonifaz Escobar

Es Licenciada en la Enseñanza del Inglés por la Universidad Autónoma de Chiapas. Docente en Lenguas, desde 2013. Maestra en Didáctica de las Lenguas. Exbecaria CONACYT como estudiante de posgrado de calidad, registrado en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad y gestionado por la Universidad Autónoma de Chiapas. Certificaciones- Cambridge: TKT, FCE.

Ana María Elisa Díaz de la Garza

Cuerpo Académico Desarrolló Profesional y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas ana.delagarza@unach.mx Ana María Elisa Díaz de la Garza es docente investigadora de tiempo completo de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI) de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Se le otorgó el Certificate for Overseas Teachers of English (COTE) por la Universidad de Cambridge, Reino Unido; Maestría en Formador de Formadores en la Enseñanza del Inglés por la Universidad de Exeter, Reino Unido; Doctorado en Lenguas Modernas de la Universidad de Southampton, Reino Unido. Es Perfil PRODEP, ponente y autora de publicaciones académicas. Sus investigaciones se relacionan a la formación profesional docente, identidad docente, e inclusión.

Claudia Marisol Gómez Gutiérrez

Docente del idioma inglés en instituciones educativas públicas como privadas. Cuenta con una Licenciatura en Gestión Turística, un Diplomado en Alta Dirección, así también cursó la Licenciatura en Enseñanza del Inglés y una Maestría en Didáctica de las Lenguas del programa nacional de posgrados de calidad (PNPC) estudios que fueron realizados dentro de la máxima casa de estudios del estado la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Actualmente se desempeña como docente de asignatura y Coordinadora de inglés de a nivel universitario en la Universidad Pablo Guardado Chávez.

Cristell Guadalupe Hernández Alegría

Es Licenciada en la Enseñanza del inglés por la Universidad Autónoma de Chiapas, y Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Historia por la Escuela Normal Superior de Chiapas. En estudios de posgrado fue becaria CONACyT en la Maestría en Didáctica de las Lenguas. Cuenta con certificación internacional en inglés, italiano y portugués. Realizó una estancia de estudios de la lengua italiana en el Campus Magnolie en Casteiraimondo, Italia, una estancia de estudios de la lengua inglesa en Hofstra, University en New York y en Universidade do Porto, Portugal.

Diana Fernanda Arriaga Ricárdez

Licenciada en la Enseñanza del Inglés, FLCTfernanda.arriagaricardez@abo.fi
Diana Fernanda Arriaga Ricárdez es docente de tiempo completo en Hampton School. Así mismo, es docente del programa English for Young Learners (EFYL) de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Cursó la licenciatura en la Enseñanza del Inglés y estudió un semestre de movilidad en la universidad de Åbo Akademi en Vaasa, Finlandia. Ha participado en diversas ponencias sobre inclusión educativa en la Universidad de Quintana Roo y Universidad Autónoma de México y realizado un trabajo de investigación sobre la enseñanza del inglés a alumnos con dislexia. Ha impartido talleres de formación profesional continua. Actualmente estudia la Maestría en Teaching and Learning en la universidad de Åbo Akademi University.

Elizabeth Us Grajales

Es Doctora en Estudios Regionales (Universidad Autónoma de Chiapas) y Maestra en Desarrollo de Formadores (University of Exeter). Es profesora de Tiempo Completo y responsable del CA en consolidación “Desarrollo Profesional, Inclusión, y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas”. Sus publicaciones son en el área de evaluación, formación de profesores, lengua y cultura.

Esther Gómez Morales

Es docente de la Facultad de Lenguas Campus, Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. Estudió la Licenciatura en Ciencias de la Educación con especialidad en Psicología Educativa. Posteriormente obtuvo la maestría en la Enseñanza del Inglés de la Universidad de Essex, Inglaterra. Colabora con el Cuerpo Académico Desarrollo Profesional, Inclusión y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas. esther.gomez@unach.mx

Anastacio Gerardo Anastacio Chávez Gómez

Es Licenciado en la Enseñanza del Inglés y en Pedagogía, Maestro en Psicología Organizacional, en Psicoterapia Cognitivo-Conductual y Doctor en Educación. Miembro TESOL International Association y de Asociación México de Italianistas. Fue secretario académico y director de la FLCT e integrante de la Junta de Gobierno de la UNACH. Integrante del C.A. consolidado “Paradigmas educativos y la enseñanza de lenguas”.

Gloria del Carmen Corzo Arévalo

Es docente en la Facultad de Lenguas, Tuxtla UNACH desde 2002. Es Maestra en Desarrollo de Formadores. Universidad de Exeter, Inglaterra Miembro del CA Desarrollo Profesional y Evaluación en la enseñanza de Lenguas. Co-autora en diferentes publicaciones relacionadas con la docencia. Certificaciones-Cambridge: TKT, FCE, CAE. Pertenece al Sistema Estatal de Investigadores.

José Francisco Ruiz Samayoa

Es Licenciado en Enseñanza del Inglés y es egresado de la Maestría en Didácticas de las Lenguas en la Universidad Autónoma de Chiapas. Ha realizado diplomados y seminarios en el área de enseñanza del inglés y paradigmas psicopedagógicos en la enseñanza de lenguas con adolescentes. Ha realizado ponencias en congresos como English Teaching Conference 2022 y en el VII Foro Internacional MADILEN del mismo año. Se ha desempeñado como docente de inglés en P.R.O.N.I y actualmente en el Departamento de Lenguas de la UNACH.

María del Ángel Nigenda Bolio

Es Licenciada en la Enseñanza del Inglés y Maestra en Didáctica de las Lenguas por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Cursó sus estudios de posgrado con una beca CONACYT. Cuenta con certificaciones internacionales de los idiomas inglés e italiano por Cambridge University, British Council y por Università per Stranieri di Siena, respectivamente.

Ha impartido clases de inglés e italiano en diversas instituciones tanto públicas como privadas: Universidad Autónoma de Chiapas y el Tecnológico de Monterrey. Actualmente, es docente de asignatura en la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, Coordinadora de Exámenes de Cambridge y del Consejo Británico y del Centro de Evaluación de la Facultad de Lenguas campus Tuxtla.

María de Lourdes Gutiérrez Aceves

Es docente investigadora de tiempo completo de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y en la Maestría en Didáctica de las Lenguas de la Facultad de Lenguas Tuxtla (FLCT) de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Cuenta con Posdoctorado Bilingüe en Diseño Curricular en Educación Superior; por la Universidad de Camagüey, Cuba y la Certificadora United States Credential Evaluations. Posdoctorado en Desarrollo Humano, Doctorado en Educación, es Coordinadora de Egresados de la FLCT (UNACH), miembro del Padrón de Evaluadores de Coapehum; ponente y conferencista magistral y autora de publicaciones académicas. Sus investigaciones se relacionan a la formación profesional docente, el seguimiento a egresados, la enseñanza a alumnos con barreras de aprendizaje y participación social e inclusión.

María Eugenia Culebro Mandujano

Docente investigadora de tiempo completo de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, UNACH. Doctorado en Estudios Organizacionales por la Universidad Autónoma Metropolitana, Maestría en Administración con Formación en Organizaciones por la Universidad Autónoma de Chiapas y la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (SEP) y la Licenciatura en Contaduría Pública (EBC). Docente de los Programas de Licenciatura LEI y maestría MADILEN. Miembro del C. A “Paradigmas educativos y la enseñanza de lenguas” y del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Didáctica de las Lenguas. Ha sido secretaria Académica y directora de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, directora general de Investigación y Posgrado UNACH y actualmente, secretaria general UNACH 2018

Mónica Guadalupe Ventura Zapata

Licenciada en la Enseñanza del Inglés y Maestra en Didáctica de las Lenguas por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Cursó sus estudios de posgrado como becaria CONACYT. Ha impartido clases de inglés en diversas instituciones tanto públicas como privadas. Actualmente, es docente de asignatura en la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Nancy Lizbeth Laparra López

Es egresada de la Universidad Autónoma de Chiapas, ahora estudiante de la maestría en didáctica de las Lenguas, de la facultad de lenguas de la misma universidad. Docente de lengua extranjera: inglés en secundarias técnicas en comunidades indígenas del estado de Chiapas. Sus participaciones han sido en el área de la enseñanza de inglés en contextos indígenas en foros nacionales como English Teaching Conference 2022 de la UJED.

Vivian Gabriela Mazariegos Lima

Es Licenciada en la Enseñanza del Inglés egresada de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, Maestra en Ciencias de la Educación egresada en 2008. Doctora en Educación desde 2011. Cuenta con Posdoctorado en Desarrollo Humano 2020. Coordina y es docente de la maestría en Didáctica de las Lenguas en la Facultad de Lenguas campus Tuxtla. Directora de Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores (SEI); miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Yonatan Puón Castro

Profesor de tiempo completo en la Facultad de Lenguas, BUAP. Cuenta con la Maestría en la Enseñanza del Inglés por la misma institución y Doctorado en Lingüística Aplicada por la Universidad de Southampton, Inglaterra. Desde el 2011, ha estado a cargo del programa “Access Microscholarship

Program” en colaboración con la Oficina Regional de Programas de Inglés de la Embajada de Estados Unidos. Sus principales líneas de investigación son la formación docente, desarrollo profesional de profesores en servicio, lengua de herencia y estudiantes de retorno, así como la política lingüística.

