



*Perspectivas en la  
enseñanza de lenguas  
en entornos virtuales*

**Coordinadora**  
Vivian Gabriela Mazariegos Lima



PERSPECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE  
LENGUAS EN ENTORNOS VIRTUALES

## **DIRECTORIO**

DR. CARLOS FAUSTINO NATAREN NANDAYAPA  
**Rector**

DRA. MARÍA EUGENIA CULEBRO MANDUJANO  
**Secretaria General**

DRA. GUILLERMINA VELA ROMÁN  
**Secretario Académico**

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. MARIBEL MARROQUÍN ÁLVAREZ  
**Secretaria Administrativa**

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

# PERSPECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN ENTORNOS VIRTUALES



## PERSPECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN ENTORNOS VIRTUALES

Obra dictaminada bajo proceso de PAR CIEGO EXTERNO.

Diseño Editorial y portada: MTRA. MARISOL ESTRADA MORALES.

Cuidado de la edición y corrección de estilo: MTR. LUIS ADRIÁN MAZA TRUJILLO.

ISBN UNACH: 978-607-561-153-2

ISBN UAZ: 978-607-555-142-5

PRIMERA EDICIÓN, 2022.

DRA. VIVIAN GABRIELA MAZARIEGOS LIMA (COORDINADORA).

D.R. © MTRA. OLANDY GUADALUPE ESCOBAR SÁNCHEZ, DRA. MARÍA ELIZABETH MORENO GLOGGNER, MTR. MARIO JAVIER FLORES MEGCHUN, DR. ÓSCAR GUSTAVO CHANONA PÉREZ, MTR. JOEL KENNETH MOLINA VELASCO, DRA. ELIZABETH US GRAJALES, MTRA. DANIELA PALACIOS ROMÁN, DRA. VIVIAN GABRIELA MAZARIEGOS LIMA, MTR. FAUSTINO RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, DRA. MÓNICA MIRANDA MEGCHUN, MTRA. LIZBETH DE LA CRUZ VÁZQUEZ, DRA. ANA MARÍA CANDELARIA DOMÍNGUEZ AGUILAR, MTR. JULIO CÉSAR RÍOS RUÍZ, MTRA. ESTHER GÓMEZ MORALES, MTRA. KARINA FERNANDA AGUILAR CORDERO, MTRA. ANTONIETA CAL Y MAYOR TURNBULL, MTRA. ELISA MARILY AGUILAR CRUZ. DRA. MARÍA LUISA TREJO SIRVENT.

TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS © 2022

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

D.R. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS "FRANCISCO GARCÍA SALINAS"



Torre de Rectoría 3er Piso Campus UAZ

Siglo XXI Carretera Zacatecas-Guadalajara

km 6, Col. Ejido la Escondida, C.P 98000, Zacatecas, Zac.

PROGRAMAEDITORIALUAZ@UAZ.EDU.MX

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.

*Impreso y hecho en México.*

*Printed and made in Mexico.*

# Perspectivas en la enseñanza de lenguas en entornos virtuales

## Coordinadores de la obra:

DRA. VIVIAN GABRIELA MAZARIEGOS LIMA

## Autores

MTRA. OLANDY GUADALUPE ESCOBAR SÁNCHEZ  
DRA. MARÍA ELIZABETH MORENO GLOGGNER

MTRO. MARIO JAVIER FLORES MEGCHUN  
DR. ÓSCAR GUSTAVO CHANONA PÉREZ

MTRO. JOEL KENNETH MOLINA VELASCO  
DRA. ELIZABETH US GRAJALES

MTRA. DANIELA PALACIOS ROMÁN  
DRA. VIVIAN GABRIELA MAZARIEGOS LIMA

MTRO. FAUSTINO RODRÍGUEZ SÁNCHEZ  
DRA. MÓNICA MIRANDA MEGCHUN

MTRA. LIZBETH DE LA CRUZ VÁZQUEZ.  
DRA. ANA MARÍA CANDELARIA DOMÍNGUEZ AGUILAR

MTRO. JULIO CÉSAR RÍOS RUÍZ  
MTRA. ESTHER GÓMEZ MORALES

MTRA. KARINA FERNANDA AGUILAR CORDERO  
MTRA. ANTONIETA CAL Y MAYOR TURNBULL

MTRA. ELISA MARILY AGUILAR CRUZ  
DRA. MARÍA LUISA TREJO SIRVENT

2022



## TABLA DE CONTENIDO

PRÓLOGO.....	11
--------------	----

### Parte I Lengua - cultura

El aprendizaje basado en proyectos para integrar conocimientos Socioculturales de la lengua a través de clases en línea .....	15
<i>Mtra. Olandy Guadalupe Escobar Sánchez</i>	
<i>Dra. María Elizabeth Moreno Gloggner</i>	

Representaciones sociales y actitudes frente a la lengua-cultura extranjera: Una pesquisa en línea sobre la didáctica de lo sociocultural para la enseñanza del inglés .....	39
<i>Mtro. Mario Javier Flores Megchun</i>	
<i>Dr. Óscar Gustavo Chanona Pérez</i>	

El diseño de materiales didácticos que favorecen la competencia comunicativa intercultural en estudiantes de inglés.....	53
<i>Mtro. Joel Kenneth Molina Velasco</i>	
<i>Dra. Elizabeth Us Grajales</i>	

### Parte II. Estrategias y desarrollo de habilidades

Aprendizaje Basado en Tareas como método para desarrollar la expresión oral del inglés .....	73
<i>Mtra. Daniela Palacios Román</i>	
<i>Dra. Vivian Gabriela Mazariegos Lima</i>	

El Aprendizaje Basado en Tareas como método para desarrollar la expresión escrita en español .....	93
<i>Mtro. Faustino Rodríguez Sánchez</i>	
<i>Dra. Mónica Miranda Megchún</i>	
<i>Dra. Vivian Gabriela Mazariegos Lima</i>	

Desarrollo de la comprensión auditiva mediante la enseñanza de  
estrategias Metacognitivas en modalidad en línea ..... 113  
*Mtra. Lizbeth de la Cruz Vázquez*  
*Dra. Ana María Candelaria Domínguez Aguilar*

Estrategias enfocadas a la motivación en el aprendizaje del  
idioma inglés en una modalidad en línea ..... 129  
*Mtro. Julio César Ríos Ruíz*  
*Mtra. Esther Gómez Morales*

### Sección III Evaluación

La implementación de la evaluación formativa en un curso  
de inglés básico virtual..... 147  
*Mtra. Karina Fernanda Aguilar Cordero*  
*Mtra. Antonieta Cal y Mayor Turnbull*  
*Dra. María Elizabeth Moreno Gloggner*

El portafolio como herramienta pedagógica para promover la  
reflexión, autoevaluación y creatividad ..... 163  
*Mtra. Elisa Marily Aguilar Cruz*  
*Dra. María Luisa Trejo Sirvent*

## PRÓLOGO

La enseñanza-aprendizaje de lenguas es un proceso que se ha llevado a cabo a lo largo de la historia de la humanidad. Las primeras metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras datan de la Edad Antigua, específicamente el griego y latín como lenguas francas, a través de métodos que se enfocaban en el uso práctico de la lengua. Posteriormente, en el Renacimiento, el estudio de la gramática del latín tuvo el foco de atención en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En la Edad Moderna, la lengua francesa tomó el papel de lengua franca. Se hizo énfasis en la enseñanza de la gramática y del vocabulario, así como en la traducción y en la escritura. En la Edad Contemporánea, la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras tuvo su mayor desarrollo con el surgimiento de diversos métodos y enfoques, como son: método gramática-traducción, método directo, método audiolingual, el método Respuesta Física Total, el enfoque comunicativo, la Enseñanza Basada en Tareas, el aprendizaje cooperativo, entre otros.

En el presente siglo, la enseñanza-aprendizaje de lenguas hace uso de nuevas tecnologías como herramientas para la transmisión de conocimientos, principalmente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). La utilización de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite que los estudiantes mejoren sustancialmente su desempeño en las cuatro habilidades de una lengua.

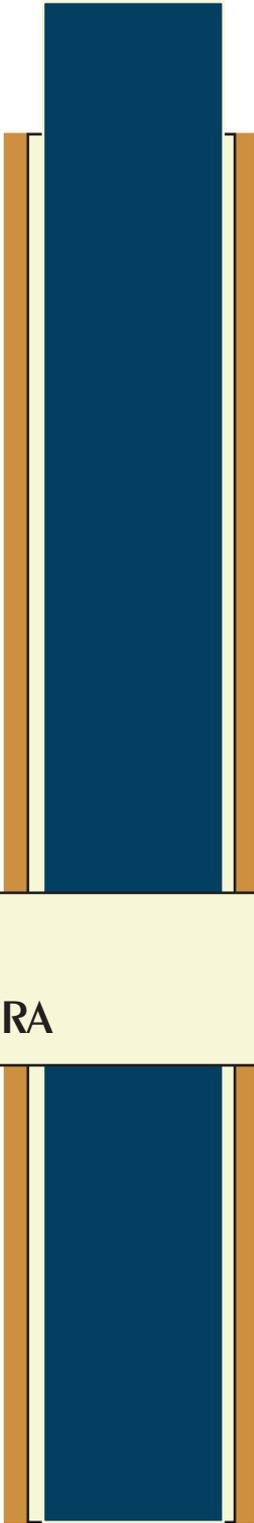
En 2020, debido a la pandemia por el coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19), el empleo de las TIC se volvió fundamental en el proceso educativo para el desarrollo de las clases alrededor del mundo. La enseñanza-aprendizaje, en su modalidad presencial, migró a la modalidad a distancia, que comprende la educación remota y la educación virtual. La transición entre las modalidades de enseñanza-aprendizaje exigió de la comunidad educativa un replanteamiento en sus procesos de transmisión y adquisición de conocimientos, para incorporar de esta manera el uso de las nuevas tecnologías, como herramientas mediadoras del propio conocimiento.

Durante la pandemia por la COVID-19, la incorporación de las TIC en la enseñanza de lenguas permitió a la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), a través de la Facultad de Lenguas, específicamente en la Maestría en Didáctica de las Lenguas, plantear diversas problemáticas, identificadas por sus estudiantes y docentes, en torno al proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas en el contexto del Estado de Chiapas. Las temáticas abordadas consideran la competencia comunicativa, las actitudes hacia las lenguas, el diseño de materiales interculturales, la expresión oral y escrita, la comprensión auditiva y escrita, la motivación en el aprendizaje de lenguas, la evaluación y la pedagogía.

Las investigaciones presentadas en esta obra reflejan la perspectiva metodológica que guía a la comunidad de la Maestría en Didáctica de las Lenguas de la UNACH. Con ello, se desarrolla la autorreflexión entre los estudiantes, a través del método investigación-acción. De manera particular, esta generación desarrolló sus proyectos de investigación en entornos virtuales, derivado de la pandemia por COVID-19, dando como resultado una perspectiva actual sobre la enseñanza de lenguas mediada por tecnologías.

Las diversas perspectivas presentadas por los coautores de este libro confirman que la enseñanza de lenguas en entornos virtuales es efectiva. De igual manera, se corrobora que un dominio avanzado de las competencias comunicativa y digital es fundamental para un mejor desarrollo de la enseñanza de lenguas en la comunidad del Estado de Chiapas.

Uriel Ruiz Zamora



**PARTE I**  
**LENGUA - CULTURA**



# “EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA INTEGRAR CONOCIMIENTOS SOCIOCULTURALES DE LA LENGUA A TRAVÉS DE CLASES EN LÍNEA”

MTRA. OLANDY GUADALUPE ESCOBAR SÁNCHEZ  
DRA. MARÍA ELIZABETH MORENO GLOGGNER

## RESUMEN

Este capítulo se elaboró como parte de los resultados del proyecto de investigación denominado “Aprendizaje Basado en Proyectos: una propuesta para integrar conocimientos socioculturales en las clases de italiano en línea”, el cual tuvo como objetivo examinar la forma en que el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos permite integrar conocimientos socioculturales en las clases de italiano, a través de la modalidad en línea. El proceso de investigación se efectuó bajo los principios de la investigación cualitativa, empleándose el método de Investigación-Acción en dos ciclos a través de la observación participante, rúbricas, diarios del estudiante y del profesor, planes de clase y el cuestionario. El ABP, como método de enseñanza aprendizaje, busca promover la aplicación de diversos conocimientos para la resolución de problemas de la vida real. Por lo tanto, exige que estudiantes y docentes asuman nuevos roles durante el proceso de la planeación, implementación y evaluación de los proyectos. Además, incorpora la evaluación alternativa con espacios de reflexión y autoconocimiento, se promueve el trabajo colaborativo, así como la aplicación activa de los conocimientos previos u aquellos que se van adquiriendo en el proceso. Durante el transcurso del estudio, se empleó el ABP para promover

el aprendizaje de conocimientos socioculturales en las clases de italiano. Después de analizar la información, se identificaron una serie de oportunidades y limitantes durante la implementación de estos, las cuales se presentan en este capítulo.

**Palabras clave:** Aprendizaje Basado en Proyectos, clases en línea, enseñanza de lenguas, conocimientos socioculturales, lengua italiana.

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas extranjeras ha transitado por diversos cambios que han generado que tanto los docentes como los estudiantes asuman distintos roles, empleen nuevas estrategias y técnicas para facilitar el aprendizaje de la lengua meta. En la educación actual, ya no se considera que el logro de aprendizaje de los alumnos sea un trabajo únicamente del desempeño de los docentes; sin embargo, el fomentar una participación mucho más activa en el alumno si es parte de la labor del profesor. Se espera que los estudiantes desarrollen una serie de competencias tanto profesionales, como para la vida; es decir, para enfrentar al mundo real. Por tanto, es necesario que los docentes seamos más creativos y empleemos una variedad de estrategias que permitan, además de alcanzar los objetivos académicos, obtener más logros desarrollando otras competencias básicas.

La gran mayoría de las tendencias metodológicas proponen que los estudiantes asuman roles más activos, que se sientan responsables de su aprendizaje y que en clases se sientan interesados al enfrentarse a situaciones que asemejen a la vida cotidiana. En la enseñanza de lenguas extranjeras, lo anterior es ampliamente recomendable, pues su aprendizaje comprende no sólo impulsar el conocimiento lingüístico de la lengua meta, sino también los diferentes conocimientos sociales y culturales de los contextos y lugares en los que las lenguas se desenvuelven.

En México, la lengua extranjera mayormente requerida, es el inglés. Sin embargo, también existe el interés por lenguas minoritarias como el italiano. Con base en la experiencia en la enseñanza del italiano durante estos años se ha observado que la mayoría de los estudiantes se dispone a aprender esta lengua porque están motivados, expresando principalmente que tienen deseos de viajar para conocer y visitar Italia. Esta motivación se convierte en una gran ventaja para los docentes puesto que, los alumnos reflejan disposición y buena actitud; sin embargo, a pesar de lo anterior, también se ha identificado que los estudiantes suelen estar más preocupados por el aprendizaje de reglas gramaticales o de listas de palabras, de-

jando atrás otros aspectos como el desarrollo de la habilidad oral y escrita, o de conocimientos que podrían resultarles más útiles para el momento en que tengan que usar la lengua. Esta situación nos ha intrigado por lo que nos cuestionamos ¿Por qué a pesar de estar motivados y tener deseos de viajar, no se dan la oportunidad de querer conocer más que las reglas?, ¿Qué se está haciendo para motivarlos a conocer aspectos como la cultura de donde se habla la lengua? o ¿Qué se puede hacer para concientizarlos acerca de la importancia de los conocimientos socioculturales en las clases de lengua extranjera? Quizás las clases deberían redireccionarse hacia una enseñanza situada, es decir, que se asemeje a la realidad, que desafíe a los estudiantes a darse la oportunidad de nuevos conocimientos

Por todo lo mencionado previamente, surge el interés de examinar otra forma de promover aprendizajes novedosos, como lo es el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos con el fin de fomentar el aprendizaje de conocimientos socioculturales en los estudiantes de italiano. En este proceso, se plantearon, entre otras, las siguientes dos preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanzas que se pueden implementar con el Aprendizaje Basado en Proyectos para integrar conocimientos socioculturales el aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Qué elementos ofrece el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos para integrar conocimientos socioculturales en las clases en línea de italiano?

## DESARROLLO

Se consideran tres ejes principales en la revisión de la literatura: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), los conocimientos socioculturales y las clases en línea.

### Aprendizaje basado en proyectos

La metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o *Project Based Learning* (PBL por sus siglas en inglés), tiene como objetivo la integración de los distintos conocimientos para lograr solucionar problemas o situaciones que se asemejan a la realidad, a través de proyectos. Maldonado, (2008); Galeana, (2006) y López, (2018) son autores que nos describen las características del ABP, los pasos y aspectos necesarios para su

implementación, las ventajas, así como los diferentes tipos de proyectos que se pueden realizar bajo los principios del ABP.

El ABP, como método de enseñanza aprendizaje, busca promover la aplicación de diversos conocimientos para la resolución de problemas de la vida real (Maldonado, 2008); por lo tanto, exige que tanto estudiante como docentes, asuman nuevos roles durante el proceso de la planeación, implementación y evaluación de los proyectos. Además, el ABP fomenta una conciencia metacognitiva mediante la evaluación alternativa con espacios de reflexión y autoconocimiento, se promueve el trabajo colaborativo, así como la aplicación activa de los conocimientos previos y aquellos que se van adquiriendo en el proceso.

Díaz (2011, p. 144) expone los siguientes principios sobre el ABP

- Se construye con base en trabajo previo
- Integra las habilidades de los estudiantes
- Promueve el trabajo colaborativo en equipos de trabajo, solución de problemas, negociación y algunas otras habilidades interpersonales
- Requiere que los estudiantes se involucren en el trabajo independiente
- Desafía a los estudiantes a usar la información en nuevos y distintos contextos, fuera del salón de clases
- Involucra a los estudiantes en la elección del objetivo del proyecto y durante el proceso de planeación
- Motiva a los estudiantes a adquirir nueva información que sea de relevancia para ellos
- Dirige hacia resultados claros
- Incorpora la autoevaluación, la evaluación en pares y la evaluación docente.

Durante la investigación se procuró emplear el ABP bajo los principios enunciados previamente, incorporando la evaluación alternativa, involucrando a los estudiantes en la toma de decisiones, motivándolos en la

realización de los proyectos, promoviendo el trabajo colaborativo e integrando sus diferentes habilidades.

## Conocimientos socioculturales

Italia es un país rico en cultura, lleno de historia, de arte, de gastronomía, de tradiciones y costumbres, entre otras, por lo que se destaca la importancia de conocer acerca de los diversos elementos sociales y culturales al aprender la lengua. Por tanto, el segundo eje se trata de los conocimientos socioculturales. Para una comunicación efectiva, los estudiantes de una lengua extranjera deben desarrollar una serie de competencias, que, involucren también aquellas expresiones o frases de uso cotidiano dentro del contexto de uso de la lengua; o también, los elementos sociales, es decir, la manera en que las personas interactúan, tomando en cuenta los turnos, la cortesía o el sistema no verbal. En fin, el elenco de competencias para el aprendizaje de una lengua extranjera es amplio. Celce-Murcia (2008) explica y propone un modelo más amplio de la Competencia Comunicativa basado en el desarrollo de seis competencias, dentro de las que encontramos la competencia sociocultural. La define como el conocimiento pragmático del interlocutor, es decir que se trata de expresar los mensajes de forma apropiada dentro del contexto social y cultural de la comunicación. Esta competencia comprende elementos como: los factores sociales de contexto, las propiedades de estilo y los factores culturales. Por otra parte, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (Consejo de Europa, 2001) presenta dos tipos de competencias, las comunicativas y las generales. Dentro de las competencias comunicativas se encuentran las lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas. Mientras que las generales comprenden las destrezas y habilidades (saber hacer), la capacidad de aprender (saber aprender) y el conocimiento general (saber). Esta última, a su vez, se subdivide en tres áreas: el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la conciencia intercultural.

El MCERL enfatiza la importancia de considerar los elementos enunciados en el párrafo anterior en la enseñanza de lenguas pues conocerlas podría beneficiar o afectar la comunicación, ya que esta “depende de la congruencia de los modelos del mundo y de la lengua que han asumido interiormente las personas que participan en ella” (Consejo de Europa, 2001, p. 99). El MCERL propone una serie de ejemplos con respecto a los conocimientos socioculturales, los cuales son: La vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, (incluyendo relaciones de poder y solidaridad), los valores, las creencias y las actitudes, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y el comportamiento ritual en áreas cotidianas.

Con base en los aspectos ejemplificados por el MCERL con respecto a los conocimientos socioculturales, y considerando el nivel de los estudiantes, se eligieron los temas para los proyectos.

## Las clases en línea

Los contextos de enseñanza – aprendizaje han tenido que ser modificados a causa de las circunstancias sanitarias ocasionadas por el virus *Sars-Covid-19*. Esta situación nos ha forzado al confinamiento en casa desde marzo del 2020 y, por ende, a diversos cambios en nuestras formas de vivir. Parte de estas modificaciones están relacionadas con la educación; por tal razón, esta nueva modalidad nos ha motivado a indagar y conocer más sobre las clases en línea, sus características posibilidades y limitantes.

Las clases en línea tienen características particulares que las diferencian de las presenciales. Sanabria (2020) menciona diez características, dentro de las que se rescata principalmente que éstas promueven el aprendizaje independiente, utiliza nuevos medios digitales y recursos que se encuentran disponibles en la web, optimiza el tiempo, permite implementar la evaluación alternativa, implica también que el docente brinde atención personalizada. Particularmente, estas características se enfocan principalmente a las clases asíncronas; durante esta investigación, se promovió trabajo sincrónico y asincrónico, ambos medios fueron necesarias para poder llevar a cabo todo el trabajo de los proyectos, para esto, fue necesario emplear herramientas como las plataformas digitales.

Unas de las herramientas que permite llevar a cabo la educación a distancia, son las plataformas digitales. En palabras de Díaz (2009) éstas se definen como “un entorno informático en el que nos encontramos con muchas herramientas agrupadas y optimizadas para fines docentes. Su función es permitir la creación y gestión de cursos completos para internet sin que sean necesarios conocimientos profundos de programación” (p.2). Estas plataformas han favorecido a que, en las circunstancias actuales, las clases en línea puedan efectuarse con mayor facilidad, organización y practicidad.

Existen distintos tipos de plataformas educativas, de acuerdo con Lagunes y Lagunes (2018) encontramos tres: plataformas comerciales, de software libre y las propias. Esta última se diferencia de las anteriores puesto que no se dirigen a un público amplio o a puntos generales de la educación, sino más bien éstas se enfocan a las necesidades propias de la institución. Una de las plataformas empleadas es propia de la Universidad Autónoma de Chiapas, Digitaliza-t, de acuerdo con el sitio oficial de la institución, se concibe como

Un sistema de gestión de aprendizaje creado para el docente UNACH y que cuenta con cursos, talleres y diplomados creados ex profeso para convertir al maestro tradicional en docente digital. Cuenta con un esquema pedagógico definido por la Dirección de Formación e Investigación Educativa de la Secretaría Académica de la Universidad, que facilita al docente convertirse en estudiante temporal para el aprendizaje de las tecnologías de información disponibles para enseñar (Universidad Autónoma de Chiapas, 2020, s.p.)

Tal y como se menciona previamente, esta herramienta ha permitido gestionar el proceso de enseñanza - aprendizaje, a través de actividades asíncronas que fueron parte de la implementación de los proyectos. Por otro lado, las plataformas de videoconferencia como Zoom o Meet, también se usaron para poder llevar a cabo las clases en línea sincrónicas. Estas permitieron la interacción virtual no solo entre el docente y los estudiantes, sino que también entre los propios estudiantes.

## **METODOLOGÍA**

El proceso de investigación se efectuó bajo los principios de la investigación cualitativa, empleándose el método de Investigación-Acción (IA). Este método es utilizado en las ciencias sociales y educativas y se sitúa en el paradigma socio-crítico (Sandín, 2003), el cual busca un cambio para mejorar alguna situación educativa. Es decir, en lugar de generar conocimientos y comprender la práctica educativa, pretende propiciar un cambio, “mejorar la práctica de forma sistemática y garantizada, realizando cambios en el ambiente, contexto o condiciones en los que tiene lugar la práctica, con el propósito de una mejora deseable y un desarrollo futuro efectivo” (Latorre, 2005, p. 32).

Una de las características más importantes de la IA radica en el proceso que se lleva a cabo a través de cuatro etapas: planificación, acción, observación y reflexión, realizado mediante un proceso cíclico, pues los pasos tienden a repetirse en una secuencia similar.

El proceso se llevó a cabo en clases de lengua italiana del Departamento de Lenguas de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la UNACH. Se consideraron cuatro grupos de italiano 1 (nivel A1 de acuerdo al MCERL), de los cuales, la mayoría de estudiantes fueron alumnos “particulares”, es decir que no están matriculados en las licenciaturas ofertadas en la universidad, sino que son de diversa formación académica y diversos niveles educativos. El proceso de implementación se llevó a cabo en dos ciclos: en los semestres agosto-diciembre 2020 y enero-mayo 2021. Du-

rante el primer ciclo de agosto a diciembre participaron 20 estudiantes. Con los resultados obtenidos en este primer periodo de la investigación, fue posible realizar cambios en el plan de acción, a fin de mejorarlo. En el segundo ciclo participaron 18 estudiantes. Las edades de los alumnos oscilaron entre los 18 y 30 años de edad. Las clases se dieron de manera virtual, a través de los recursos digitales: la videoconferencia por *Google Meet* para sesiones sincrónicas y la plataforma *Digitaliza-t* para trabajar de manera asincrónica los contenidos y las actividades del curso.

Para la obtención de datos, se emplearon las siguientes técnicas en diferentes momentos de la implementación de los 3 proyectos:

### Planes de clase:

Se diseñó un plan de clase para cada intervención. Estos planes de clase, se utilizaron para dar seguimiento a los proyectos, los cuales, a pesar de su naturaleza de integración de distintos conocimientos y habilidades, se enfocaron principalmente a los aspectos socioculturales, a través de espacios de seguimiento y retroalimentación.

Se implementaron 3 proyectos, cuyos objetivos y productos solicitados fueron los siguientes:

El primer proyecto se tituló “*Mangiare e Bere*”, en el que se plantearon tres objetivos principales: Reconocer las características de los distintos sitios de alimentos y bebidas, Identificar las diferencias con respecto a los horarios, tipos de comida, motivos de encuentro y Contrastar las diferencias culturales entre Italia y México. Este proyecto se implementó durante 10 horas (8 horas de sesiones sincrónicas y 2 horas de trabajo asincrónico) y el producto que los estudiantes elaboraron fue la presentación de un cartel, el cual fue elaborado por ellos mismos.

El segundo proyecto se denominó “*A festeggiare*”, en el que se plantearon dos objetivos principales: reconocer las distintas fiestas y tradiciones que se celebran en Italia, identificando así las formas de celebrarse, los elementos principales: bebidas, alimentos, actividades que se desarrollan, orígenes y características de cada festividad. Así mismo, podrá contrastar estas fiestas con los de su propia cultura. Para su implementación se designaron: 10 horas (7 horas de sesiones sincrónicas y 3 de trabajo asincrónico). Los estudiantes tuvieron que elaborar una infografía y posteriormente presentarla al resto del grupo.

El tercer proyecto se tituló “*I gesti*”. En esta ocasión, los estudiantes tuvieron que crear un diálogo video-grabado en el que, a través de un juego de roles, ejemplifiquen algunos de los gestos italianos. Se plantearon los siguientes

objetivos: reconocer la importancia de la gesticulación en la cultura italiana, identificar algunos gestos y los contextos donde se suelen emplear, incorporar el uso de los gestos en la comunicación y contrastar las formas de gesticular entre la cultura mexicana y la italiana. Este proyecto se implementó durante 14 horas (10 sesiones de trabajo sincrónico y 4 horas de trabajo asincrónico).

#### Diario del profesor:

A través de esta técnica, se plasmaron las explicaciones, observaciones, reflexiones o interpretaciones de alguna situación o momento en particular dentro de la investigación. Eso hace que esta técnica sea muy útil, pues a través de este se pueden lograr cambios en la práctica docente, ya que comprende la dimensión anímica (sentimientos, creencias y percepciones) sobre las acciones durante la investigación (Latorre, 2005).

#### Diario del estudiante:

Este instrumento se trabajó en la plataforma Digitaliza-t y a los estudiantes se les proporcionó una guía de preguntas / frases para motivarlos a redactar la información correspondiente.

#### Rúbricas:

Uno de los elementos más importantes fueron las rubricas, funcionando como guías establecidas y definidas que permitieron valorar los aprendizajes y productos hechos en cada proyecto. Se elaboraron tres rubricas (una para cada proyecto), tomando en cuenta cuatro niveles: sobresaliente, notable, mejorable e insuficiente; sin embargo, los rubros variaron en cada proyecto, pues en cada uno de ellos se consideraron diferentes elementos, dependiendo la naturaleza del producto final solicitado.

#### Lista de cotejo:

Con el fin de facilitar el proceso de coevaluación entre los estudiantes, para el segundo ciclo se desarrolló una lista de cotejo, de modo que pudieran reconocer más fácilmente el desempeño de los compañeros.

#### Observación Participante:

Esta técnica ha sido muy relevante y necesaria en este tipo de investigación pues, considerando que esta inicia por el interés del propio investigador, esta ha permitido que los datos obtenidos reflejen la realidad desde la perspectiva propia sobre él mismo.

### Cuestionario:

Se aplicó un cuestionario semi-estructurado: uno antes de iniciar con el trabajo por proyectos y el otro al finalizar. Las preguntas se enfocaron en los siguientes puntos: La opinión de los estudiantes con respecto a los elementos principales a aprender y practicar en la clase de italiano y los conocimientos socioculturales. Primeramente, acerca de su importancia y posteriormente, hacia los temas de los proyectos.

### Recursos digitales:

Se emplearon plataformas digitales para la implementación de los proyectos: Meet y Digitaliza-t. Las clases fueron video grabadas para su observación posterior.

### Análisis de la información

Cada una de las técnicas descritas en párrafos anteriores, permitieron reconocer información sobre los tres ejes de esta investigación: El ABP, los conocimientos socioculturales y las clases en línea. Se procedió al análisis cualitativo mediante la lectura repetida, con la finalidad de comparar, contrastar la información obtenida a través de las diferentes técnicas empleadas. Con base en la triangulación de los datos se identificaron elementos comunes; lo que permitió obtener las siguientes tres categorías y sus códigos respectivos:

- Aprendizaje Basado en Proyectos: Percepción de los estudiantes, trabajo colaborativo, estrategias de trabajo.
- Conocimientos socioculturales: Aprendizaje de los aspectos socioculturales presentados en los proyectos elaborados por los alumnos y evaluación de los conocimientos.
- Clases en línea: retos y dificultades.

Estas categorías fueron analizadas en cada uno de los proyectos, tomando como elementos principales: las percepciones acerca del ABP, el trabajo colaborativo, los aspectos socioculturales y los resultados de los productos presentados. Posteriormente, se analiza más detalladamente, interpretando la información a la luz de los referentes teóricos y relacionándolos con los sucesos ocurridos durante la investigación y con la reflexión

propia de la docente-investigadora, de tal manera que esto permitiera una mejor interpretación y argumentación de los datos.

## Hallazgos

En este apartado, se presentan los hallazgos obtenidos con relación a las oportunidades del ABP, los conocimientos socioculturales, así como las limitantes de la implementación.

## Oportunidades del ABP

Fue posible identificar aspectos positivos en el aprendizaje de los estudiantes. Uno de los puntos más notados fue la promoción de una conciencia de respeto hacia la cultura, sociedad y costumbres de las personas de la lengua meta (Galeana, 2006). Este punto fue parte de los objetivos en la investigación, ya que los proyectos se implementaron con el fin de fomentar conocimientos socioculturales, suscitando que los aprendices tuvieran la oportunidad de desarrollar las cuatro habilidades, y conocer, de manera indirecta, las estructuras de la lengua.

*S4E: Si en algún punto llego a viajar o llego a conocer a un italiano, siento que es importante conocer un poco de su cultura, hábitos, etc., para así no llegar hacer algo indebido o que los llegue a ofender*

Una de las grandes ventajas propuestas por el ABP es la conexión de la teoría con la práctica, permitiendo a los estudiantes fortalecer diferentes habilidades intelectuales, dejando atrás la memorización como recurso (López, 2018). Fue posible constatar que los estudiantes participaron activamente en un conjunto de competencias, antes de plasmar sus logros de cada tarea de los materiales que elaboraron. Es decir, se trabajaron procesos de investigación, con diversas actividades, partiendo de lo general hacia lo más particular, para así conocer acerca del tema y posteriormente poder elaborar los productos finales solicitados en cada proyecto.

*¡Órale! Estoy realmente sorprendida, considero que la mayoría de los equipos se esforzó, comprendo que no fue fácil trabajar sin conocerse y a través de recursos digitales ... pasar por todo el proceso que conllevó elaborar el proyecto: la investigación general, luego una más detallada, aprender a usar programas para elaborar material visual (Extracto del diario del profesor. 18 de noviembre del 2020)*

Asimismo, tuvieron que emplear estrategias y hacer uso de distintas herramientas tecnológicas para poder elaborar los materiales solicitados en cada uno de los proyectos. Esto se puede constatar en los siguientes testimonios:

*S1E: En lo personal me gustó el aprender a usar programas o métodos de búsqueda de información los cuales aprendí al realizar los trabajos.*

*S7E: La investigación al obtener la información que necesitaba se me dificultó, dado que son temas algo ajenos a nuestra región, por lo que tuve que cambiar la región de mi navegador para obtener la información.*

*S17E: En esta actividad me llené de satisfacción, pues al momento de hacer el trabajo de investigación contacté con una nueva amiga de Italia, gracias a una amiga en común y fue ella la que ayudó a entender mejor como es una “gelateria” en Italia.*

Otro de los principios del ABP se trata del trabajo colaborativo. Durante los tres proyectos, los estudiantes tuvieron la oportunidad de trabajar en equipos, se les motivó en la fase de integración a no trabajar con las mismas personas de los equipos anteriores. Esto, con el fin de promover que los estudiantes desarrollaran relaciones de trabajo con personas de diversa índole (Galeana, 2006); además, que, a través de esto, los aprendices tuvieran la oportunidad de compartir conocimientos y aprender también de las características de sus compañeros. También, establecer acuerdos para organizarse, coordinar tiempos y formas de trabajo. Además, los estudiantes se vieron en la necesidad de desarrollar la capacidad de investigación, la cual es otro de los beneficios señalados por Galeana (2006). Al principio los estudiantes reflejaban desconfianza e inseguridad hacia el trabajo en equipo, dadas las circunstancias en las que tuvieron que trabajar; sin embargo, a pesar de que en ocasiones tuvieron complicaciones, al final se encontraron opiniones positivas con respecto a este aspecto:

*S3E: me gustó mucho el trabajo en equipo, ni quién lo diría al fin de cuentas, el trabajo en equipo fue algo tan particular porque con cada equipo fue diferente y de alguna manera fue especial y lleno de aprendizaje, me sentí bastante cómodo con los trabajos a distancia, fue algo a lo que uno debe acostumbrarse...*

Otro de los aspectos, muy importantes es que a través del ABP se fomenta una conciencia metacognitiva mediante la evaluación alternativa con espacios de reflexión y autoconocimiento, pues con ayuda de las rúbricas y listas de cotejo, los estudiantes tuvieron la oportunidad de ser partícipes de la coevaluación y la autoevaluación. Los rubros que fueron evaluados por la docente-investigadora mediante una rúbrica fueron:

-Para el primer proyecto se evaluó: Estructura y **contenido** / Proceso / Trabajo Colaborativo / Organización de ideas / Creatividad.

-En el segundo proyecto se consideraron estos rubros: Estructura / **contenido** / Información / Uso de la lengua / Proceso / Trabajo Colaborativo / Organización de ideas / Creatividad

-Finalmente, en el tercer proyecto se evaluó: Calidad del Audio y video / **Contenido** / Uso de la lengua / Fluidez y Naturalidad / Uso de los gestos / Coherencia y Cohesión / Proceso / Trabajo Colaborativo / Creatividad.

Tal y como se observa, en los tres proyectos se considera el rubro de contenido, pues de esa manera se pudo identificar, si a través de los proyectos, los estudiantes reflejaron aprendizaje de los aspectos socioculturales.

## Conocimientos socioculturales

Para analizar este aspecto, se consideraron las respuestas de los cuestionarios, las entradas de diario de los estudiantes, así como los resultados de los proyectos. Los resultados del cuestionario permitieron observar que, al principio, la mayoría de los estudiantes consideraban que las principales áreas que deben practicar es la pronunciación y la comprensión auditiva, seguidos de la expresión oral y el conocimiento de vocabulario. Mientras que el área de interés en esta investigación, los temas culturales, fue el menos seleccionado. Después de haber implementado el ABP con los estudiantes, ellos manifestaron que, a través de los proyectos, lograron diversos aprendizajes y, también practicaron diferentes habilidades de la lengua. A través de los siguientes testimonios podemos observar que los alumnos puntualizaban diferencias con respecto a los temas de los proyectos:

*2S9C: El bar es lo mismo que una cafetería en México, en la pizzería venden pizzas, en la gelateria venden helados. El ristorante es lo mismo a como se conoce en México, en la enoteca venden vinos, en la trattoria el servicio es más informal y en la ostería es un restaurante más sencillo a uno norma.*

*2S13C: El carnaval de Venecia: es como la fiesta más grande de ahí, la gente se viste con disfraces y antifaces...*

*2S7C: Lo que recuerdo es que hubo una época en la que no se podían comunicar creo que, porque no entendían el idioma, entonces a raíz de esto empezaron a usar gestos para poder comunicarse entre sí*

Tener la oportunidad de trabajar con temas novedosos sobre el país de la lengua meta, despierta su curiosidad e interés a otros conocimientos. Paricio (2014) enfatiza que “llevar una lengua extranjera al aula significa

poner en contacto al alumnado con un mundo culturalmente diferente al propio” (p. 216). Por ello, se busca traspasar los confines del aprendizaje y de la práctica de los componentes lingüísticos para dar oportunidad a los estudiantes a abrir su mirada a otros aspectos de la lengua y del mundo que lo rodea. Cabe mencionar que consideramos que los estudiantes fueron capaces de reconocer la importancia de aprender cultura en el aula, pues se encontraron testimonios como el siguiente:

*SIB: La importancia de este curso de italiano no solo recae en el hecho de conocer la gramática y reglas de la lengua en sí, sino que también es de suma importancia saber acerca de la cultura, de los usos y costumbres de la misma, en esta ocasión nos tocó conocer un poco de la gastronomía tradicional del país.*

Evaluar los conocimientos socioculturales es algo subjetivo. Particularmente esto fue una de las limitantes que se identificó en el primer ciclo, fue el hecho de no tener una total precisión con respecto a identificar si los conocimientos socioculturales fueron realmente aprendidos. Esto, porque los productos finales de cada uno de los proyectos reflejan parcialmente los conocimientos; además, a pesar de la naturaleza del cuestionario final, considero que hizo falta aplicar algún test o actividad al final de las presentaciones para identificar estos conocimientos. En el segundo ciclo, se consideró este punto, ya que se aplicaron actividades para poder contar con evidencia del aprendizaje. En el primer y tercer proyecto, al finalizar cada presentación, los estudiantes hicieron una actividad de comprensión, a través de algunas preguntas, unos lo hicieron de manera verbal y algunos otros prepararon material para poder implementarlas. A través de esto, se observó que la mayoría de los estudiantes estuvo atento a las presentaciones, fueron pocos los alumnos que se quedaron sin responder. Durante el segundo proyecto, se les aplicó un quiz; sin embargo, los resultados no se consideran totalmente fiables, ya que “el principal problema de la evaluación en un ambiente virtual o a distancia suele ser el de la fiabilidad, dado que puede inducir al plagio” (James, McInnis y Devlin, 2002, como se citó en Cano y Hernández, 2009, p.6).

### Las clases en línea para el desarrollo de los proyectos

Como toda metodología de enseñanza, la aplicación del ABP en clases de lengua presenta dificultades particulares. A lo largo de los 3 proyectos desarrollados bajo ese enfoque los estudiantes se enfrentaron a ciertas limitantes, entre las cuales resaltamos cómo la implementación de los proyectos y sus principios se vio limitada por el desconocimiento de los recursos digitales.

A modo de ejemplificar esas dificultades, en primer lugar, la coevaluación y la auto evaluación no se pudo realizar con éxito en la plataforma Digitaliza-t, y, por tanto, los estudiantes tuvieron que hacerlo a través de otros recursos. Esto fue una desventaja debido a que se tuvo que invertir mayor tiempo en la organización y la aplicación, además de generar confusión en los alumnos, quienes también demostraban más preocupación por cumplir con la evaluación, que por escuchar realmente las presentaciones o ver los videos. Esto sucedió principalmente durante el primer ciclo, ya que en el segundo se trabajó con mayor éxito.

Otro ejemplo se da al momento de agrupar a los estudiantes. Durante la implementación de los proyectos, los estudiantes trabajaron con grupos distintos en cada uno de ellos, así que, al momento de agruparlos en los nuevos equipos dentro de la plataforma, la información del trabajo previo, era eliminada automáticamente y esto causó dificultades para el registro y análisis posterior. Durante el segundo ciclo se identificó que esto se podía evitar, pues además de crear los grupos (formar los equipos) dentro de la plataforma, también era necesario crear un agrupamiento por cada proyecto, evitando así la pérdida de información.

De igual forma, muchos estudiantes tuvieron dificultades al trabajar los proyectos a través de la plataforma, puesto que no estaban muy familiarizados con la tecnología, así que la docente investigadora consideró necesario dedicar un espacio de las clases sincrónicas para instruirlos y mostrarles paso a paso lo que deben realizar. Sin duda, invertir tiempo en esto, facilitó el proceso y benefició los resultados de los proyectos.

El manejo de las plataformas ha sido un reto crucial, no solo para los docentes, sino también para los estudiantes; sobre todo por el tiempo invertido en su gestión, pues a pesar de que la educación en línea no es algo reciente, esta migración repentina implicó varias dificultades. Sin embargo, debemos reconocer que gracias a las plataformas virtuales “los profesores y los alumnos pueden disponer de un aula presencial y una virtual (...). Este nuevo espacio didáctico sitúa al alcance de los alumnos, materiales [que pueden ser consultados] tanto en horas de clase como fuera de ellas” (Cámara, 2006, p. 102) Así que hasta hoy en día, se continúa explorando las distintas herramientas y recursos que éstas nos ofrecen.

## Discusión de resultados

A través de esta investigación se identificó que el ABP es un método que implica cambios en las formas de trabajo, pues los docentes asumen roles de mediadores y guías; por tanto, algo realmente importante en este proceso, el primer paso es que el docente conozca los principios del ABP y

que además desarrolle confianza en que éste es un recurso para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Así mismo, es necesario e importante emplear estrategias para consolidar, de una manera más efectiva, los conocimientos en los estudiantes. Así que, para dar respuesta a la primera pregunta de investigación: ¿Cuáles son las estrategias de enseñanzas que se pueden implementar con el Aprendizaje Basado en Proyectos para integrar conocimientos socioculturales el aprendizaje de los estudiantes?, presentamos algunas de estas estrategias.

En primer lugar, es importante seleccionar y proponer una situación que motive a los estudiantes. Es por eso que, dentro de esta investigación, al iniciar con cada proyecto, se planteó un breve escenario que contextualizara el proyecto a los estudiantes y les permitiera una visualización de las ventajas de trabajar en él. Estos breves escenarios fueron introducidos con frases como esta: “imagina que estás en Italia y necesitas...”. Así mismo, durante el segundo ciclo se emplearon recursos visuales, como videos, sitios web y trabajos hechos por los alumnos del ciclo anterior, que indudablemente motivaron a los estudiantes puesto que esto permitió contextualizarlos de una manera más visual, por ejemplo, en el proyecto que se enfocó a los establecimientos de alimentos y bebidas, los estudiantes vieron el fragmento de una película, la cual se desarrolla en el contexto de una pizzería y que por ende, permitió a los alumnos poder observar las características del lugar.

Además, se debe organizar un plan de trabajo. Esta parte fue crucial para avanzar de mejor manera en el desarrollo de los proyectos. Durante el segundo ciclo hubo mayor estructuración del plan de trabajo, lo cual benefició la seguridad y confianza de la docente investigadora. Por otro lado, los estudiantes tuvieron mayor certeza en la elaboración de los proyectos, puesto que las actividades fueron calendarizadas, mayor claridad en cuanto a la guía para el contenido y la entrega de actividad.

Los objetivos de cada proyecto deben establecerse con claridad: es parte de la organización del plan de trabajo. De manera similar, se deben incluir las competencias esperadas, puesto que es importante que los estudiantes los conozcan desde el principio, así como las rúbricas de evaluación, ya que, de esa manera, podrán saber hacia dónde van y los conocimientos que se esperan lograr después de finalizar el proyecto. Particularmente, en esta investigación era importante guiar y delimitar los contenidos esperados en los productos finales, puesto que los aspectos de la sociedad y la cultura son temas amplios y no generalizables.

Otro elemento importante consiste en analizar las características del grupo. Es importante aprender a identificar las particularidades de cada uno de los grupos, reconocer a los estudiantes, ya que, de esa manera, los

proyectos podrían resultar algo fácil o en su defecto, algo muy complejo. Debido a que los estudiantes deben participar activamente, su nivel de involucramiento será crucial en todo el proceso. Al tratarse de estudiantes que están aprendiendo una lengua extranjera y que están motivados a visitar Italia, se considera que es importante aprender estos aspectos que están estrechamente relacionados: lengua, cultura y sociedad.

Una de las labores docentes es guiar el proceso del proyecto: El profesor deberá asumir el rol de guía y mediador, por tanto, es importante involucrarse durante el proceso para supervisar, monitorear y auxiliar a los alumnos. Particularmente en esta investigación, la docente investigadora tuvo que concientizar acerca de la importancia de la cultura en la clase de lenguas puesto que al principio los estudiantes reflejaron cierto desinterés. Así mismo y como se menciona anteriormente, durante el desarrollo de los proyectos, los temas se fueron delimitando al tratarse de aspectos amplios.

Por otro lado, para dar respuesta a la segunda pregunta de investigación: ¿Qué elementos ofrece el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos para integrar conocimientos socioculturales en las clases en línea de italiano? se retomaron varios aspectos.

De acuerdo con los principios establecidos por Díaz (2011), en primer lugar, encontramos que el ABP integra las habilidades de los estudiantes, previamente se menciona la importancia de contextualizar claramente el proyecto, de tal manera que ésta sirva como punto de partida para que los estudiantes se motiven y busquen la manera de alcanzar los objetivos planteados. Durante todo el proceso, los estudiantes tuvieron que recurrir a diversas estrategias para trabajar en equipos. En primer lugar, encontrar un canal de comunicación para organizarse; así también, para los procesos de investigación debían asegurarse de encontrar información confiable; finalmente, para realizar el producto final, debieron emplear recursos digitales, ser creativos y encontrar un punto de equilibrio para que el trabajo fuera el reflejo de un trabajo colaborativo.

Así mismo, el ABP promueve el trabajo colaborativo en equipos, solución de problemas, negociación y algunas otras habilidades interpersonales: Considero que, a pesar de que en algún momento los estudiantes reflejaron cierta negatividad o dificultades durante el trabajo en equipo; al finalizar, los testimonios reflejaron que disfrutaron este proceso, pues de una u otra forma, hubo acompañamiento entre los integrantes, así como por parte de la docente. Sin embargo, el ABP requiere que los estudiantes se involucren en el trabajo independiente: Esta es una de las cosas que fue muy relevante, durante el trabajo en línea. Al principio, la docente investigadora se sentía en la necesidad de intervenir a cada instante para guiar el

proceso de trabajo de los estudiantes; sin embargo, durante el segundo ciclo, si hubo acompañamiento y guía en todo el proceso, pero con menores intervenciones, de tal manera que los estudiantes trabajaran de manera independiente. Algo que favoreció este punto, fue la preparación detallada del plan de trabajo y que los estudiantes conocieran las actividades, fechas de entrega y rúbricas desde el principio; sobre todo porque ellos tenían acceso a toda la información disponible en la plataforma Digitaliza-t.

Además, el ABP motiva a los estudiantes a adquirir nueva información que sea de relevancia para ellos: Uno de los retos principales a los que se enfrentaron los estudiantes fue a buscar información en la lengua meta; no obstante, los estudiantes fueron muy estratégicos, buscando los medios para poder comprender los temas.

Por otra parte, el ABP incorpora la autoevaluación, la evaluación en pares y la evaluación docente. Tanto los estudiantes, como los docentes estamos acostumbrados a que la evaluación sea únicamente realizada por el profesor; no obstante, a través de la autoevaluación y la coevaluación, los estudiantes aprenden a ser más reflexivos y objetivos en sus comentarios. Incorporar la evaluación alternativa es otro de los principios que permite un análisis e introspección para la autoevaluación, así como una mirada crítica y objetiva para poder reconocer el trabajo de los demás. Sin embargo, para lograr lo anterior, es sumamente importante concientizar y familiarizar a los estudiantes con este proceso.

Estos principios, enunciados y ejemplificados previamente, se rescatan a través de esta investigación puesto que todos ellos, en conjunto, permitieron que se alcanzaran los objetivos de poder promover los conocimientos socioculturales de la lengua italiana puesto que, a través del cartel, la infografía y el diálogo video grabado, es decir en los productos que realizaron en cada proyecto, los estudiantes plasmaron éstos conocimientos. Cabe recordar que los estudiantes tuvieron que trabajar de principio a fin en entornos virtuales. A pesar de las dificultades que se presentaron, especialmente durante el primer ciclo, durante el segundo ciclo se hicieron las adecuaciones pertinentes para poder favorecer la implementación del ABP a través de clases en línea; dentro de estas adecuaciones se precisa principalmente la organización y puntualización del plan de trabajo, así como un mejor manejo de las plataformas y recursos tecnológicos.

A través del contenido de sus proyectos, los estudiantes demostraron haber obtenido el conocimiento acerca de las diferencias entre algunos establecimientos de alimentos y bebidas que se pueden encontrar en Italia, así como de ciertas festividades y celebraciones que son tradicionales en

ese país. Finalmente, los alumnos interpretaron y reconocieron el significado de algunos gestos que son comunes en Italia.

## Conclusión

Este capítulo se realizó con base en una investigación, la cual tuvo como objetivo principal la exploración del Aprendizaje Basado en Proyectos para integrar conocimientos socioculturales en las clases de italiano, a través de la modalidad en línea. El ABP tiene una metodología cuyo objetivo principal es que, a través de los proyectos, los estudiantes integren los conocimientos, habilidades y destrezas que les permitan solucionar problemas o situaciones que se asemejen a la realidad, tales como buscar información, seleccionar datos, tomar decisiones o interactuar con personas de otras culturas. Es por eso que durante esta investigación se desarrollaron tres proyectos, los cuales se enfocaron al aprendizaje de temas socioculturales propuestos por el MCERL.

Durante el desarrollo de esta investigación, principalmente durante el primer ciclo, se identificaron varias limitantes, tales como: el tiempo, el trabajo colaborativo y el desconocimiento en el manejo de los recursos digitales. Al principio, los proyectos se implementaron por tiempo limitado, puesto que los tres proyectos se desarrollaron en aproximadamente mes y medio, es decir que fue un tiempo corto para implementarlos, sin considerar la complejidad de cada proyecto. Con respecto a los problemas en el trabajo colaborativo, esto se debió a que los estudiantes trabajaron siempre en entornos virtuales, es decir que hubo falta de socialización e interacción entre los estudiantes. Otra limitante fue el desconocimiento para manejar plataformas y recursos digitales, puesto que esta situación dificultó la evaluación alternativa, así como en la agrupación de los estudiantes.

Para nuevas intervenciones, consideramos que es importante primeramente concientizar a los estudiantes acerca de la importancia que tiene el aprendizaje de aspectos sociales y culturales de la lengua, es por eso que, al iniciar con los proyectos, se les debe plantear una situación o contexto con el que los estudiantes puedan imaginarse a sí mismos con la necesidad de tener estos conocimientos socioculturales, es decir que ellos logren identificar las ventajas de realizar el proyecto; aunado a esto, también se deben establecer con claridad los objetivos y presentar los lineamientos y las rúbricas ya que esto permitirá que los alumnos conozcan lo que se espera de ellos. El proceso del ABP comprende varias etapas e involucra diversas estrategias para poder lograr los objetivos, por eso es importante también que el docente esté constantemente monitoreando y guiando el proceso de los alumnos; se deben considerar también las dificultades que ellos puedan tener con el trabajo en equipo, la búsqueda de información, así como en la

realización del producto solicitado, puesto que todos los conocimientos que los alumnos obtienen durante este proceso se ven plasmados en cada proyecto.

## REFERENCIAS

- Cámara, P. (2006). El uso de una plataforma virtual como recurso didáctico en la asignatura de filosofía [tesis doctoral]. Facultad de Ciencias de la Educación: Universidad Autónoma de Barcelona
- Cano, C. y Hernández, S. (21-25 de septiembre del 2009). La evaluación del aprendizaje en ambientes virtuales [ponencia]. X Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
- Celce-Murcia M. (2008). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. En Soler E.A., Jordà M.S. (eds). *Intercultural Language Use and Language Learning*. Springer: Dordrecht
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (Traducido por el Instituto Cervantes, 2002) Madrid. España
- Díaz, A. (2011). Using Project work in Alternative Assessment. En Gómez, E., Us, E., Díaz, A., Ibarrola, B., Us, W., Núñez, I., Corzo, G., Escobar, L. (Eds.), *A guidebook for Assessing Learning* . (pp.141-149). Ediciones Ruz
- Díaz, S. (2009). Plataformas educativas, un entorno para profesores y alumnos. *Temas para la educación, revista digital para profesionales de la enseñanza*, 2(73). Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd4921.pdf>
- Galeana, L. (2006). Aprendizaje Basado en Proyectos. *Investigación en educación a distancia*. <http://ceupromed.uco.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-Acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- López, Z. (2018). El aprendizaje basado en proyectos (ABP) como metodología de trabajo en el aula universitaria de lengua española con alumnado italiano. *Aula de Encuentro* 20(2), 171-196. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.17561/ae.v20i2.9>
- Maldonado, P. M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158-180. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76111716009>

Paricio, T. S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Porta Linguarum* 21, 215-226. Recuperado de: [https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero21/14%20%20Silvina.pdf](https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf)

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid. McGraw-Hill.

**Olandy Guadalupe Escobar Sánchez**, es docente de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla. Cuenta con la Maestría en Didáctica de las Lenguas y la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, ambas ofertadas en la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la UNACH. Se desempeña como docente de italiano e inglés y está certificada en ambas lenguas con nivel B2, de acuerdo con el MCERL. Contacto: [olandy.escobar@unach.mx](mailto:olandy.escobar@unach.mx)

**María Elizabeth Moreno Glogner**: docente de la FLCT de la UNACH. Cuenta con una maestría en la Enseñanza del Inglés por Essex University y un doctorado en Estudios Regionales por la UNACH. Es coordinadora de Investigación y Posgrado de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla y miembro del CA Lingüística Aplicada: segunda lengua y lengua extranjera. Contacto: [maria.moreno@unach.mx](mailto:maria.moreno@unach.mx)



# REPRESENTACIONES SOCIALES Y ACTITUDES FRENTE A LA LENGUA-CULTURA EXTRANJERA: UNA PESQUISA EN LINEA SOBRE LA DIDÁCTICA DE LO SOCIOCULTURAL PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS.

MTRO. MARIO JAVIER FLORES MEGCHUN  
DR. ÓSCAR GUSTAVO CHANONA PÉREZ

## RESUMEN

La enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera en instituciones educativas mexicanas involucra una forma de pensamiento social que se forma a partir del sentido común de todos los individuos involucrados, sobre todo en sus actores principales, los estudiantes y docentes, los cuales tienden a valorar a la lengua-cultura con base en sus constructos mentales que tienen al respecto y esto determina su compromiso personal en la enseñanza aprendizaje. Por ello, queremos socializar los hallazgos de nuestra investigación que se enmarca dentro del paradigma cualitativo siguiendo el método de investigación acción de tipo exploratorio. El estudio se realizó en la Universidad Autónoma de Chiapas, México, con profesores y estudiantes universitarios, estos últimos de nivel principiante en el estudio del inglés que forma parte de su carga curricular obligatoria. Debido a la naturaleza del estudio se emplean técnicas como la entrevista a profundidad, las observaciones, diario del investigador y cuestionario a modo de dispositivo. Así, en nuestros hallazgos compartimos los tipos de representaciones sociales identificadas, las clases de actitudes reconocidas, pero sobre todo discutimos los vínculos entre ellas con respecto al proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera y en su condición

de materia obligatoria en la formación universitaria, constructos que posibilitarán formular nuestra propuesta didáctica.

**Palabras clave:** representaciones sociales, actitudes, cultura, enseñanza-aprendizaje del inglés, lengua extranjera.

## INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

La enseñanza de lenguas, fue relegada por muchos años el plano lingüístico, limitando el abordaje de aspectos culturales de la lengua. En algunos casos, el plano cultural solo se integra de manera informativa o como pequeñas secciones informativas, no obstante, es preciso decir que la lengua y la cultura son dos conceptos que no se pueden desprender, en realidad, la integración de este binomio en el aprendizaje de lenguas extranjeras es esencial, pero aparece hasta años recientes. Al respecto, Pozzo y Soloviev (2011) señalan que “no es posible trazar una línea divisoria clara entre los procesos naturales, culturales y lingüísticos: son complementarios, superpuestos e interdependientes entre sí” (p. 179).

La lengua y la cultura son conceptos que van asociados, pero que no siempre ha sido así en la práctica docente como por ejemplo en los métodos de enseñanza de lenguas del pasado; tales como el método gramática traducción, a mediados de siglo XVIII, en donde se considera la lengua como un conjunto de reglas que deben ser memorizadas por los estudiantes o el método audio-lingual principalmente de repetición de frases o vocabulario enfatizando únicamente la práctica de la habilidad oral de la lengua, en ambos ejemplos hay una clara ausencia de elementos socioculturales que promuevan la enseñanza aprendizaje de la cultura en conjunto con la lengua, por mencionar algunos.

Conviene subrayar que diversos métodos de enseñanza de lenguas se enfocan en el plano lingüístico, los cuales recurren a técnicas memorísticas y aprendizaje de reglas, razones por las cuales consideramos no se ha logrado despertar el interés del alumno por la lengua, lo cual conlleva al desinterés y actitudes que no coadyuvan a que el proceso de enseñanza aprendizaje fluya, esto debido a que el aprendiente reacciona con base en lo que recibe por parte de sus profesores.

Por un lado, los individuos pertenecientes a una comunidad comparten ideas y costumbres hacia lo que los rodea, entre ellas su lengua madre o una lengua extranjera que inciden en su entorno social. De ahí que fijemos nuestra atención en las representaciones sociales, específicamente de profesores y estudiantes, cuya importancia radica en que nos ayudan a

entender el porqué de ciertos comportamientos y reacciones que dichos individuos tienen respecto al inglés como lengua extranjera.

Por otro lado, con base en sus actitudes, un individuo percibe, interpreta y evalúa elementos socialmente significativos, razón por la cual consideramos fundamental comprender la influencia que ejercen las representaciones sobre las actitudes de profesores y estudiantes referente a la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera (LE).

De este modo, al identificar las representaciones y el tipo de actitudes que promueven frente al proceso de enseñanza aprendizaje del inglés, se crea la posibilidad de concluir nuestro estudio con una propuesta didáctica en la que el contenido sociocultural promueva valencias actitudinales positivas, principalmente en los estudiantes, para, de esta manera, impulsar un mayor aprovechamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua en cuestión impactando en su formación tanto académica como personal.

De esta manera y a partir de los conocimientos generados de estos constructos, se genera una clara visión de los vínculos que tienen las actitudes de estudiantes y profesores con las representaciones sociales respecto a la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera (LE) que, más adelante, posibilitaron la elaboración de una propuesta didáctica sociocultural que promueva actitudes positivas en los estudiantes dentro del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua en cuestión.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS

### Las representaciones sociales

Los individuos pertenecientes a un colectivo social perciben la realidad en la que están inmersos a través de razonamientos que crean a partir de la comunicación con los otros. Por lo tanto, una representación involucra pensar sobre un hecho socialmente compartido y que se puede simbolizar de una forma determinada a través de signos o palabras, incluso imágenes. En palabras de Moscovici (citado en Mora, 2002):

“La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (p. 7).

Estas representaciones sociales se pueden clasificar según Moscovici (citado en Rubira y Puebla, 2018) en tres tipos. Las representaciones emancipadas son propias de grupos pequeños que surgen con nuevas visiones y criterios del mundo, trayendo la semilla de un posible cambio, se caracterizan por ser bastante flexibles y dinámicas. Por otro lado, las representaciones polémicas son el resultado del antagonismo manifiesto entre grupos específicos. Las representaciones hegemónicas se distinguen por su elevado nivel de consenso dentro de un conjunto social, debido a lo cual juegan un papel destacado en las prácticas sociales; por su estabilidad, es propia de fenómenos de identidad y actúa como un mapa que guía el comportamiento de las comunidades, etnias y naciones enteras.

En definitiva, una representación enfoca el conocimiento que tiene una persona sobre un ente socialmente significativo, cuyo significado es parte del colectivo social donde se desenvuelve. De esta forma, el entramado que envuelve las representaciones sociales son complejas, pero necesarias para entender los comportamientos humanos en sociedad, es por eso que precisa abordarlas en el desarrollo de esta investigación, asimismo, conocer las principales corrientes metodológicas actuales para el estudio de las representaciones.

## Las actitudes

Los individuos tomamos decisiones respecto a diferentes cuestiones, asimismo emitimos opiniones, por ejemplo, orientaciones políticas, formas de vestir, géneros musicales, aprender lenguas extranjeras, religión, movimientos sociales, incluso si ir o no a la escuela. Todo lo mencionado está directamente relacionado con la posición y valoración que le damos a todas esas temáticas que acontecen en la vida cotidiana, en palabras más precisas referimos a este hecho con el término “actitud”.

Hogg y Vaughan (2014) definen las actitudes como “una organización relativamente duradera de creencias, sentimientos y tendencias de comportamiento hacia entes socialmente significativos” (p. 150). Por su parte, la estimación positiva, ambivalente o negativa de una actitud se expresa con el término de valencia actitudinal (Ovejero, 2007). La valencia de la actitud se trata de una valoración inferida sobre una reacción de un sujeto frente a un objeto actitudinal específico. Así, las valencias forman parte de la apreciación de las actitudes a partir de la inferencia hecha sobre las mismas, puesto que no son observables ni cuantificables; sino percibidas mediante indicadores como pueden ser opiniones, representaciones, o incluso aspectos fisiológicos (Briñol, Falces y Becerra 2007, Ovejero 2007).

Estas actitudes pueden ser de distinta naturaleza, entre las que se identifican tres tipos de componentes: las de tipo cognitivo, afectivo y de

conducta. Los componentes cognitivos son el conjunto de datos e información que el individuo conoce sobre el objeto frente al que toma su actitud. Por otro lado, los componentes afectivos son las sensaciones o sentimientos que produce dicho objeto en el individuo. Por último, los componentes de conducta son las intenciones, disposiciones o tendencias hacia un objeto. En este punto es cuando surge una verdadera asociación entre el objeto y el individuo (Huerta, 2007).

Por consiguiente, entendemos que las representaciones sociales en su conjunto determinan en gran medida las actitudes de los individuos. Así, a partir de ciertas representaciones, el estudiante adoptará una posición específica hacia el aprendizaje de lenguas, en este caso, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera lo que corresponde a sus actitudes. Por ello, en el siguiente apartado es necesario profundizar un poco en la interconexión entre las representaciones sociales y las actitudes hacia la enseñanza aprendizaje de lenguas, en este caso del inglés.

### La enseñanza aprendizaje de lenguas y la cultura.

El aprendizaje de lenguas se remonta a siglos atrás donde se estudiaban lenguas clásicas para tener acceso a la cultura, religión o conocimientos antiguos, posteriormente con el desarrollo de las comunidades a colectivos sociales que establecían relaciones con otras surge la necesidad de estudiar las lenguas modernas. A medida que el tiempo transcurre, surgen distintos métodos de enseñanza que pretendían un aprendizaje efectivo de una lengua extranjera. De esta manera, los métodos suponen un medio para facilitar, mejorar y resolver los problemas educativos y de aprendizaje de lenguas mientras que el enfoque puede ser un conjunto de métodos para lograr un fin (Martín, 2010).

Los métodos y enfoques modernos se orientan hacia el desarrollo de aspectos culturales de la lengua, más que en sus elementos lingüísticos, en nuestro caso particular, fijamos nuestra atención hacia los aspectos socioculturales del inglés, esto, a razón de encontrar un enfoque que promueva actitudes positivas en los estudiantes de lengua extranjera. Para comprender mejor la enseñanza de lenguas extranjeras desde un enfoque sociocultural, es necesario remontarnos un poco a sus puntos de partida situándonos en la relación que existe en el trinomio cultura-educación-lenguaje, según autores como Villa (2006), Pozzo y Soloviev (2011) sugieren que la base de cada cultura se compone de conjuntos de ideologías, valores e ideales que constituyen su piedra angular, dichos fenómenos, quedan grabados en el lenguaje y se expresan a través de él. La educación, por tanto, la socialización como proceso social, tiene como contenido esencial la difu-

sión, transmisión y conservación de la cultura. En suma, dichos conceptos se cristalizan en su forma institucional: la escuela.

Por otro lado, concordamos con lo expuesto por Miquel (citado en Bugnone y Capasso, 2016) al señalar que en la enseñanza de una LE es elemental trabajar con la competencia cultural, puesto que la cultura, junto con la lengua, actúan como filtros para actuar, pensar, organizar e interpretar el mundo. Por ello, es esencial tener en cuenta que en el acto de comunicación se encuentran elementos ajenos a la competencia lingüística y se orientan a la adecuación pragmática. Lo que nos remite directamente al desarrollo de la competencia sociocultural que concierne a características específicas de una sociedad y su cultura que se manifiestan en el comportamiento comunicativo de sus miembros. Así, el grado de familiaridad que se tenga con una comunidad en particular influirá en una comunicación exitosa según las circunstancias en la que se suscite este hecho (Van Ek y Trim, 1991).

## **METODOLOGÍA**

Ahora, exponemos los procedimientos metodológicos que decidimos adoptar para nuestro estudio, precisamente, nos referimos al paradigma cualitativo mediante el método de la investigación acción. Hemos enmarcado nuestra investigación dentro del paradigma cualitativo pues nos permite comprender las situaciones de estudio en su entorno natural sin sufrir modificaciones o alteraciones, hecho que nos resulta benéfico en la explicación de nuestro objeto de estudio, se vislumbran las relaciones e interacciones que tienen los diversos actores bajo estudio, lo cual nos da una perspectiva más clara de la relación que acontece con el objeto de estudio.

Definiendo el concepto, a juicio de Flick (2012) “la investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (p. 27). En otras palabras, la investigación cualitativa consiste en un conjunto de prácticas interpretativas y materiales que hacen visible el mundo, de este modo los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus entornos naturales, en donde intentan dar sentido o interpretar los fenómenos en relación con los significados que las personas asocian a estos (Denzin y Lincoln, 2017).

Por otra parte, la elección del método investigación acción se debe principalmente a su carácter reflexivo y transformador, en función de que pretende lograr una transformación de la práctica docente a través de la misma, este tipo de transformación debe tener un impacto positivo en la

comunidad estudiantil y en el docente mismo, apuntando a que este proceso de crecimiento sea llevado a cabo de manera gradual pero constante. En consonancia con lo expuesto, Sandín (2003) menciona que la finalidad esencial de este tipo de método es, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y proceso de cambio para la mejora de la misma. Por esto, el objetivo de la investigación acción se trata de mejorar la práctica docente.

la investigación – acción sigue un proceso de carácter cíclico. “Este modelo de “espiral de ciclos” consta de cuatro etapas:

1. Clarificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica.
2. Formular estrategias de acción para resolver el problema.
3. Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción.
4. El resultado conduce a una nueva aclaración y diagnóstico de la situación problemática, iniciándose así la siguiente espiral de reflexión y acción”. (Sandín, 2003, p. 167).

En palabras breves, la implementación de este método sin duda se acopla a nuestro tipo de estudio, al pretender estudiar una situación de mejora en la práctica escolar en la búsqueda de aprendizajes significativos, siendo los estudiantes los partícipes de esta transformación. Tal y como sostiene Elliot (1991), al decir, que una condición necesaria de la investigación acción es que el docente sienta la necesidad de iniciar cambios, de innovar su contexto socioeducativo.

## Contexto

La investigación se lleva a cabo en las Facultades de Medicina Humana, Humanidades y Arquitectura de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Se puntualiza que, debido a la contingencia sanitaria relacionada con el COVID-19 que se suscita actualmente, se está trabajando en la modalidad a distancia, de forma sincrónica a través de las plataformas de videoconferencias “Zoom” y “Google Meet”, y asincrónicamente mediante la plataforma institucional “Educa-t” de la Universidad Autónoma de Chiapas.

## Participantes

Se colabora junto con tres profesores de inglés como lengua extranjera, cada uno con un grupo a cargo y cuentan con un rango de entre tres a

cinco años de experiencia en el campo de la enseñanza. Simultáneamente, se incluyen a alumnos, propios y de los profesores, de nuevo ingreso que estudian inglés I, como parte de su carga curricular, todos ellos de nivel principiante A1, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCERL). Los grupos de estudiantes, uno por cada profesor, tiene un aproximado de entre diez y veinte participantes, en total son cuatro grupos.

### Estrategia metodológica

En el proceso de recolección de datos se aplican diferentes técnicas que se adaptaron a las condiciones y necesidades en la que se realiza la investigación, mediante estas técnicas obtuvimos la información necesaria para el correcto desarrollo del presente estudio. Además, de que estas técnicas investigativas son de carácter cualitativo. Por tanto, utilizamos: las entrevistas a profundidad, cuestionario como dispositivo acotado, diario del investigador y observaciones.

### La entrevista a profundidad

aporta datos ricos en detalles para entender las representaciones sociales e identificar indicadores de actitud. Aravena, et al. (2006) refiere que una entrevista a profundidad se trata de una técnica de investigación consistente donde investigador y personas estudiadas tienen encuentros reiterados cara a cara con el fin de comprender fenómenos o perspectivas de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las personas entrevistadas lo expresan con sus propias palabras.

### El cuestionario como dispositivo acotado

es con certeza de gran utilidad para este estudio, los datos que provee son precisos y bien delimitados. Brown (citado en Mackey y Gass, 2005) define los cuestionarios como “cualquier instrumento escrito que se presenta a los encuestados con una serie de preguntas o enunciados a las que deben reaccionar, ya sea escribiendo sus respuestas o seleccionándolas entre las respuestas existentes” (p. 92). Es necesario precisar que el cuestionario se aplicó a modo de dispositivo acotado, la extensión, así como el número de ítems no fueron amplios, no obstante, se delimitaron debidamente para recoger la información que nos ayudó a alcanzar nuestros objetivos, esto se debe a que los participantes son un número reducido.

## El diario del investigador

es una técnica introspectiva y de reflexión que permite al docente evaluar su práctica docente de manera crítica y constructiva sobre los acontecimientos que tienen lugar dentro de su aula, sin embargo, en este caso referimos aulas virtuales debido a la situación actual antes planteada, por lo tanto, las denominamos “salas virtuales”. Porlán y Martín (1999) definen que el diario es un recurso metodológico y su utilización periódica permite reflejar el punto de vista del profesor investigador sobre los procesos más significativos de la dinámica en la que se encuentre inmerso. Es una guía para la reflexión sobre la práctica, favoreciendo la toma de conciencia del investigador sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia” (p.23).

## La observación

ofrece al investigador la oportunidad de recopilar datos en persona de primera mano in situ de situaciones sociales en su desarrollo natural, otro rasgo importante de la observación es que tiene el potencial de producir datos más valiosos o auténticos que de usar métodos mediados o inferenciales (Cohen, Manion y Morrison, 2018). En concreto, utilizamos la observación participante debido a que, para los fines de este estudio, se requiere información detallada del fenómeno que estamos estudiando.

## HALLAZGOS

Es evidente que las representaciones sociales identificadas condicionan las actitudes de profesores y estudiantes hacia la lengua reflejándose específicamente en lo que acontece dentro del aula. Por el lado del profesorado, sus actitudes se ven influidas por sus propias ideas, percepciones y experiencias de su ejercicio docente, asimismo influidas por el flujo de su propia formación académica.

La actuación del docente permea en la dinámica escolar en el que se ve envuelto, se vislumbran una serie de valencias actitudinales positivas en la persecución de desarrollar mejores prácticas y captar el interés de los estudiantes por el aprendizaje del inglés. Sin embargo, identificamos la presencia de actitudes con valencias negativas respecto a algunas situaciones escolares que indudablemente tienen un efecto en su cátedra, siendo influidas de manera directa por sus propias representaciones que moldean sus acciones.

Por su parte, el alumnado despliega una serie de predisposiciones hacia el objeto de actitud, en este caso hacia el inglés, incidiendo directamente en sus acciones que se vieron reflejadas en su actuar dentro del aula de clase y en los testimonios dados. Asimismo, corroboramos una tendencia a valencias actitudinales negativas que se vinculan con representaciones de carácter cultural y lingüístico, hecho que nos lleva a reforzar nuestra creencia de que una propuesta didáctica que incluya aspectos socioculturales de la lengua puede ocasionar un impacto positivo en estas valencias de actitudes identificadas.

## CONCLUSIÓN

A partir de nuestros hallazgos y con justificación en nuestros referentes teóricos, llegamos a la fase de construcción de la propuesta didáctica usando el enfoque sociocultural como puente para intentar promover un cambio de actitud. En lo concerniente a su implementación, el primer paso es identificar, como objetivo, la actitud en la que se desea impactar, mediante un tema sociocultural que propicie el interés genuino del alumno por aprender inglés, para después, en consecuencia, lograr incidir positivamente en la actitud deseada.

Para conseguir lo dicho, el material didáctico debe atender las siguientes condiciones:

- A. Utilizar imágenes atractivas visualmente y diseño amigable para el estudiante, además fijar el objetivo de la ficha para que el alumno sepa lo que aprenderá;
- B. Emplear actividades iniciales que fomenten la reflexión crítica del alumno, externen sus representaciones y, a la vez, desplieguen indicadores o indicios de valencias actitudinales hacia el objeto escogido.
- C. Complementar todas las actividades usando imágenes con significación cultural que evoquen las representaciones de los alumnos y se relacionen con actitudes hacia el objeto de actitud, además de que los contenidos socioculturales de la lengua meta sitúen al alumno dentro la realidad social de la misma.
- D. Presentar actividades y contenidos centrales orientados a incidir en la valencia actitudinal del estudiante exponiéndolo a situaciones en las que se ven envueltas de manera positiva las actitudes que se pretenden intervenir.

- E. Agregar recursos reflexivos en las actividades finales o de cierre que refuerzan la influencia positiva en la actitud que se trabaja y, que a la vez, proporcionen indicios de cambio de actitud sobre la valencia de la misma.

En última instancia, señalamos que todo el material debe promover el trabajo las cuatro habilidades comunicativas de la lengua –habilidad auditiva, escrita, lectora y oral– además de elementos que la complementan. Es siempre útil agregar una guía de profesor para el manejo adecuado del material con el fin de que la clase promueva un cambio efectivo en la actitud y el docente tenga certeza del rumbo de la clase.

### **PROPUESTA DIDÁCTICA SOCIOCULTURAL:**

Fichas didácticas socioculturales.

Nuestra propuesta didáctica se diseñó siguiendo el enfoque sociocultural con contenidos orientados a incidir favorablemente en las actitudes de los estudiantes, mientras se trabajan las cuatro habilidades –comprensión auditiva, oral, escrita y lectora-. Se han desarrollado seis fichas a la fecha, todas independientes en virtud de que no se centran en trabajar únicamente con un grupo específico o con un nivel en particular, sino que estén abiertas a la aplicación en grupos diferentes que tengan como objetivo aprender el inglés como lengua extranjera.

## REFERENCIAS

- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zúñiga, J. (Eds.) (2006). *Investigación Educativa I*. Compilación. <https://jrvargas.files.wordpress.com/2009/11/investigacion-educativa.pdf>
- Briñol, P., Falces, C. y Becerra, A. (2007). Actitudes. En F. Morales, M. Moya, E. Gaviria e I. Cuadrado (Coord.), *Psicología Social*. Tercera edición. Madrid: McGraw-Hill.
- Bugnone, A. y Capasso, V. (2016). Reflexiones y aportes para pensar la cultura en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Trab. Ling. Aplic.*, 55(3), 677-701.
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Eighth edition. New York: Routledge.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.). (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Fifth Edition. USA: SAGE Publications Ltd.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata, S.L.
- Hogg, M. y Vaughan, G. (2014). *Social Psychology*. Séptima edición. UK: Pearson.
- Huerta, J. (2007). *Actitudes humanas, actitudes sociales*. Conferencia llevada a cabo en la Universidad de Mayores Experiencia Recíproca. Madrid, España.
- Mackey, A. & Gass, S. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Martín, M. (2010). Aproximación histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras. *Aula*, (16), 137-154.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, (2), 1- 25.
- Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Porlán, R. y Martín, J. (1999). El diario como instrumento para detectar pro-

- blemas y hacer explícitas las concepciones. En R. Porlán (Ed.). *El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula*. Sevilla: Díada editora S.L.
- Pozzo, M. y Soloviev, K. (2011). Culturas y lenguas: la impronta cultural en la interpretación lingüística. *Tiempo de Educar*, 12(24), 171-205
- Rubira, R. y Puebla, B. (2018). Representaciones sociales y comunicación: apuntes teóricos para un diálogo interdisciplinar inconcluso. *Convergencia Revista De Ciencias Sociales*, (76), 147-167.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. España: McGraw-Hill.
- Van Ek, J. y Trim, J. (1991). *Waystage 1990*. New York: Cambridge University Press.
- Villa, A. (2006). Cultura y Educación, ¿una relación obvia? *Oficios Terrestres*, (18), 34-43

**Oscar Gustavo Chanona Pérez** es Doctor en Lingüística, egresado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y Maestro en Lingüística Aplicada (UNAM). Actualmente se desempeña como profesor-investigador en la Facultad de Lenguas Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. Colabora en el programa de Licenciatura en la Enseñanza de Inglés, en la Maestría en Didáctica de las Lenguas y en el Doctorado en Estudios Regionales. E-mail: [oscar.chanona@unach.mx](mailto:oscar.chanona@unach.mx)

**Mario Javier Flores Megchun** es Licenciado en la Enseñanza del Inglés, egresado de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y Maestrante en Maestría en Didáctica de las Lenguas (MADILEN) (UNACH). Actualmente se desempeña como docente en la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. Ha participado en seminarios, congresos y foros nacionales e internacionales dirigidos hacia la enseñanza de lenguas, estudios culturales y socioculturales.

# EL DISEÑO DE MATERIALES DIDÁCTICOS QUE FAVORECEN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL EN ESTUDIANTES DE INGLÉS.

MTRO. JOEL KENNETH MOLINA VELASCO  
DRA. ELIZABETH US GRAJALES

## RESUMEN

Una de las metas del programa educativo de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés en la Universidad Autónoma de Chiapas en su perfil de egreso es que los alumnos acrediten un nivel de dominio de la lengua B2 conforme al Marco Común de Europeo de Referencia (MCER) y al mismo tiempo se espera que los alumnos adquieran los componentes culturales de la lengua que aprenden por medio de la competencia comunicativa intercultural. Sin embargo, se ha observado en clases de inglés que se le presta más atención al proceso de acreditación de la lengua meta al usar libros de textos en inglés con énfasis en la certificación internacional del dominio del inglés.

Este capítulo tiene el objetivo de dar cuenta sobre una propuesta de materiales didácticos suplementarios al libro de texto *Objective First* que sensibilizaron a las y los estudiantes sobre los componentes culturales propios, ellas y ellos como futuros docentes llevan consigo y aquellos componentes culturales de la lengua meta que el estudiantado conoce. Tomando en cuenta lo anterior, se buscó promover el desarrollo de la competencia intercultural por medio de la habilidad oral como una herramienta de aprendizaje. El marco metodológico de esta investigación se centra dentro del paradigma cualitativo, bajo el enfoque de la investigación acción. Esta investigación, constó de dos ciclos de acción: el primero de ellos, consistió

en recabar información sobre los antecedentes culturales y de la lengua que las y los estudiantes tienen consigo. El segundo ciclo se realizó una intervención, en primer lugar, con el análisis de los datos del ciclo uno.

Datos que se almacenaron, codificaron para obtener categorías que posteriormente permitieron el diseño de actividades, planes de clases, unidades didácticas presentadas como una propuesta didáctica que ayudó a la concientización del estudiantado en la valoración y apreciación de su cultura y de la lengua-cultura que aprenden. Además, las temáticas de las actividades permitieron a las y los estudiantes entender el papel que juega la interculturalidad crítica como un tercer espacio donde se puede dialogar sin caer en estereotipos ni discriminación.

**Palabras clave:** materiales didácticos, competencia comunicativa intercultural, rúbrica C.C.I, enseñanza del inglés, investigación-acción.

## PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Este estudio surgió con base en la necesidad de explorar, diseñar y adaptar materiales adicionales a los que normalmente ofrecen los libros de texto en inglés que fomenten y concienticen a las y los estudiantes de los valores culturales propios y de la cultura de la lengua extranjera que estudian. En este sentido Byram y Risager (citado en García, 2002:368) afirman que, desde la formación del profesorado se enfatiza en un nuevo papel del docente como “*intermediario o mediador cultural* que desarrolle habilidades, actitudes y una consciencia crítica” que aspira a la reflexión del alumno. Con base en nuestras experiencias previas como estudiantes de lenguas, consideramos que es necesario sensibilizar al estudiantado de dicho programa sobre las distintas necesidades que como profesores de lenguas en formación van surgiendo y que requieren de una atención especial.

Por ello es necesario tomar en cuenta el uso del aula como un espacio para fomentar valores culturales propios y de la lengua cultura L2 que coadyuven a la formación y desarrollo de las y los estudiantes. Para Pflieger (2018) “en el salón de clases de lenguas extranjeras [...] no sólo se enseña un conocimiento de (la estructura de la lengua); también se confronta al alumno a marcos culturales propios y ajenos generando constantemente puntos de vista divergentes. (p.30)”

Teniendo en cuenta lo anterior, el futuro profesor (a) de lenguas tiene que ser consciente de que la divergencia de pensamientos no sólo lo

involucra a él – ella como el responsable inmediato del grupo. Sino que también esta divergencia de pensamientos alcanza a los alumnos que el profesor (a) tiene a su cargo y es con ellos con quien hay que tener un cuidado especial para evitar confrontaciones que lejos de ayudar afecten al grupo.

Por otro lado hay que considerar, que la lengua que el futuro profesor debe dominar y pretende enseñar es el inglés. Por ello el punto de partida es la materia de inglés, porque en la misma, pudieran no ofrecerse contenidos curriculares que desarrollen en el estudiantado la capacidad de superar las relaciones estereotipadas o situaciones conflictivas cuando conviven e interactúan socialmente no sólo con sus compañeros de clase sino en encuentros o convivencias que tengan con nativo hablantes del inglés.

A razón de lo anteriormente expuesto, se pretenden diseñar y adaptar materiales didácticos bajo el enfoque comunicativo intercultural, con énfasis en el desarrollo de la habilidad oral, con la finalidad de que las/los alumnos se sensibilicen y puedan identificar y utilizar estrategias interculturales en su convivencia e interacción con los otros, que fomenten conocimientos, habilidades y actitudes sobre formas distintas formas de hacer, crear, pensar o vivir.

Los materiales estuvieron sujetos a lo propuesto por la rúbrica de Competencia y Conocimiento Intercultural (C.C.I), que busca desarrollar en las/los alumnos tres aspectos: conocimiento (valores culturales propios y de la cultura de la lengua extranjera, auto percepción), habilidades (Empatía, comunicación verbal y no verbal) y actitudes interculturales (curiosidad y apertura).

## **MARCO TEÓRICO**

Esta investigación se fundamenta sobre cuatro pilares teóricos los cuales están relacionados a la competencia comunicativa intercultural, la rúbrica de conocimiento y competencia intercultural, el diseño de materiales didácticos como mediadores y la implementación de actividades comunicativas que a continuación se describen.

### **Competencia Comunicativa Intercultural**

Paige (citado en Fuentes, 2014:93) afirma que “dentro de los múltiples significados, interpretaciones y distintas perspectivas teóricas que se le pueden dar a la interculturalidad existe un acuerdo en común sobre su significado y éste es: que la competencia comunicativa intercultural implica

cambios de comportamiento, afectivos y cognitivos en los alumnos.” En este estudio abordamos a la competencia comunicativa intercultural como un concepto que medular que retoma fundamentos teóricos de la cultura, la competencia comunicativa, la interculturalidad, el diálogo intercultural y la diversidad.

Siempre que se enseña una lengua, también se enseña un sistema complejo de costumbres culturales, valores, formas de pensar, sentimientos y actitudes. (Brown, 1996). El conocimiento intercultural es un conjunto de saberes en los cuales el aprendiz debe de adquirir información sobre las prácticas sociales, los productos y los grupos sociales en su país de origen y debe de poner en práctica esta información en el país del interlocutor de manera colectiva e individual. (Rezaei, S., Naghibian, 2018).

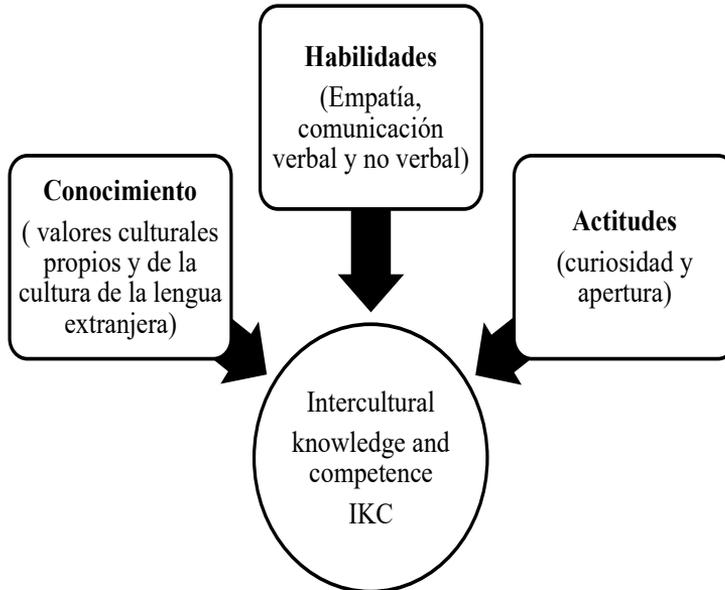
Para Savignon (1991) se le debe prestar más atención “al uso de la lengua que al tratamiento de esta; a la fluidez, y no a la precisión; al lenguaje auténtico y los contextos, y a las necesidades eventuales del estudiante de aplicar lo aprendido en clase en el mundo real.” (p.275). En palabras de Rodrigo (citado en Vilá, 2008: 90), la competencia comunicativa intercultural se trata de la habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas efectivas. Adicionalmente, la competencia comunicativa intercultural debe tener en cuenta que “el *comportamiento es apropiado y efectivo en un contexto dado*” (Lustig, Koester y Spitzberg citados en Vilá, 2008, p. 90).

Después de la implementación del enfoque comunicativo en las aulas, emergieron nuevas tendencias como el aprendizaje basado en proyectos, en problemáticas y en tareas donde el estudiante es expuesto a uso de la lengua en contextos reales. Sin embargo, si se considera que para lograr una competencia comunicativa intercultural efectiva en los estudiantes es necesario fomentar en el aula actividades que retomen no sólo los componentes culturales sino también los componentes lingüísticos, estratégicos, discursivos y socioculturales. Por ejemplo, el enfoque basado en tareas, uno de sus últimos ciclos es enfocarse de manera explícita en la lengua. El equilibrio entre los componentes que conforman la competencia comunicativa intercultural es precisa para que el estudiante demuestre que puede hablar, leer, escucha, escribir de una manera apropiada a los contextos socioculturales en donde interactúe.

### Rúbrica de conocimiento y competencia intercultural

En palabras de Bennett (2008) la rúbrica es un conjunto de habilidades cognitivas, afectivas, de comportamiento y de características que apoyan una interacción efectiva y apropiada en una variedad de contextos cultu-

rales y los agrupa en tres aspectos. Bennett (2008) presenta la rúbrica bajo los siguientes descriptores:



La ilustración 1, muestra los tres principales descriptores que forman parte de la competencia intercultural y que se utilizan para diseñar programas educativos o materiales con componentes que retomen la importancia del papel de la conciencia cultural como eje transversal. Si bien esta rúbrica nos brinda parámetros a considerar para la evaluación del desempeño intercultural en los alumnos LEI, es necesario complementar esta rúbrica con materiales, que entre otras cosas promuevan un aprendizaje intercultural y permitan la evaluación de este.

Si hacemos una comparación en la propuesta de Bennett sobre estos tres criterios nos damos cuenta de que coinciden con la propuesta de Pflieger (2008) sobre el fomentar el diálogo intercultural en el aula. Aunque se puede ver coincidencia, esta autora explica la diferencia entre “competencia intercultural” y “diálogo intercultural” y argumenta que “los contenidos culturales e interculturales no se adquieren a la par de los contenidos lingüísticos [...] y la cultura e interculturalidad no es una competencia [...] sino [...] “un saber ser.” Así que propone una serie de habilidades donde la/el estudiante tenga “la capacidad de negociar los contenidos de sus propios modelos culturales y de los ajenos. (p.49)”

Bennett (2008) Competencia Intercultural	Pfleger (2018, p. 49) Diálogo intercultural
Conocimiento	<b>Habilidades cognitivas:</b> Conocimiento y consciencia sobre la propia cultura y de otras culturas
Habilidades y actitudes	<b>Habilidades comportamentales:</b> que abarcan las habilidades verbales y no verbales que determinan la capacidad de adaptación a una situación o contexto cultural.

Tabla 1: Similitudes en propuestas para fomentar la interculturalidad. Adaptado Bennett (2008) y Pfleger (2018).

Para activar en nuestros estudiantes los modelos culturales propios y los ajenos en una negociación, algunos autores como Walsh (2002), Derosas (2011); Pfleger (2018) abordar un tercer espacio, el cual que puede ilustrar en la figura 2.

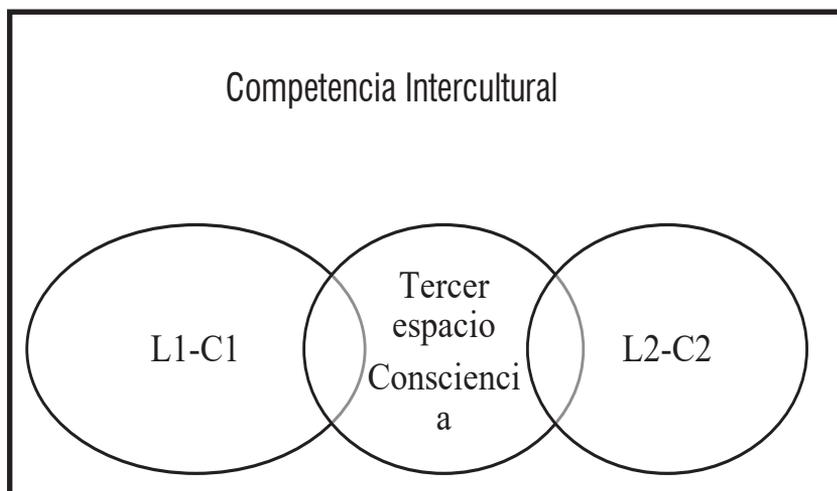


Figura 2. Tercer espacio de encuentro intercultural. Adaptado de Derosas (2011)

Derosas (2011, p. 295) explica que este tercer espacio “el hablante intercultural no es alguien que renuncie a sus valores para adoptar los de otra cultura con la que interactúa.” De la misma manera Walsh (2005, p.8) expresa que “la inter de la interculturalidad es lo que Hobi Bhaba (1994, 1998) refiere como el espacio intermedio o el “tercer espacio” donde dos o más culturas se encuentran, un espacio de traducción y negociación [...]

sin asimilar a la otra.” Por lo tanto, en el aula la/el estudiante “aprende que ni una cultura ni otra posee una “verdad” de interpretación para los hechos del mundo (Pfleger, 2018, p. 51).” Esta autora propone estrategias sencillas que recuperan los criterios de la rúbrica de Bennett y su propuesta sobre las habilidades interculturales. Dentro de las estrategias se encuentran las siguientes:

“(1) La exploración de un catálogo de experiencias culturales individuales y colectivos (cultura propia y ajena); el análisis e identificación de necesidades de los alumnos; (3) el desarrollo de una actitud crítica hacia estereotipos y prejuicios; (4) La concientización sobre marcos culturales de la propia cultura y (5) el desarrollo de empatía y confianza hacia la nueva cultura.” (Pfleger, 2018, p. 51).

Estas estrategias son muy útiles para concientizar a las/los estudiantes sobre este tercer espacio donde ninguna lengua-cultura es más que otra. Un ejemplo para fomentar la empatía hacia el otro, la autora propone actividades como incidentes críticos donde el estudiante pueda ser empático al compartir saberes y experiencias y al tratar de deconstruir el incidente.

### Materiales didácticos como mediadores

El rol de los materiales didácticos en el aula es indispensable porque estos son mediadores del aprendizaje. Se sugiere que el material debe hacer sentir cómodo y motivar al estudiante. Para ello es necesario tomar en cuenta el diseño, la estética, el estilo, el propósito comunicativo y los estilos de aprendizaje de los estudiantes.

Morales (2012) define a los materiales didácticos como:

“El conjunto de medios materiales que intervienen y facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje. Estos materiales pueden ser tanto físicos como virtuales, asumen como condición, despertar el interés de los estudiantes, adecuarse a las características físicas y psíquicas de los mismos, además que facilitan la actividad docente al servir de guía; asimismo, tienen la gran virtud de adecuarse a cualquier tipo de contenido (p.10).”

Adicionalmente, Morales (2012) afirma que la importancia del material didáctico radica en la influencia que los estímulos a los órganos sensoriales ejercen en quien aprende, esto es, lo pone en contacto con el objeto de aprendizaje, ya sea de manera directa o indirecta. En la enseñanza de lenguas, principalmente, en inglés como lengua extranjera uno de los materiales que juegan un rol importante como mediadores del proceso enseñanza-aprendizaje es el libro de texto.

El libro de texto sigue la ruta de contenidos marcados por el programa del curso que guía al docente sobre los contenidos a enseñar y qué tipo de metodología a utilizar. La evaluación de los materiales que se utilizan para enseñar lengua pudiera ser un proceso complejo, principalmente, los libros de textos comerciales que están dirigidos o adaptados a cierto público. Algunos autores tales como Sheldon (1988); Skierso (1991) y Cunninsworth (1994) diseñaron una lista de cotejo para evaluar los libros de texto sobre diferentes áreas como: roles de sexo y género, creencias, actitudes, normas de comportamiento, artefactos, entre otros. Esta evaluación permite al docente conocer qué tan apropiado es el libro de texto para abordar los componentes culturales o si fomenta el racismo al presentar imágenes o situación donde se estereotipan las lenguas culturas de los países de habla inglesa. Aún cuando el contenido curricular sea apropiado, la/el docente puede suplementar con material didáctico para que logre sus objetivos de clase propuestos.

### Actividades comunicativas

Santos (2015) clasifica las actividades comunicativas en dos tipos: para llevar a cabo propósitos interpersonales y para llevar a cabo propósitos transaccionales. La/el docente puede diseñar actividades haciendo énfasis en la función comunicativa, la/el docente estructura la situación que llas/ os alumnos el cual tendrán que resolver ya sea la actividad controla o semi-controlada por la misma profesora o profesor. Las actividades comunicativas son necesarias para que el estudiantado se sensibilice que además de que sea funcional también su interacción tiene que ser aceptable a las normas sociales y marcos culturales de la situación dada. (Littlewood, 1995). El juego de roles, proporcionar direcciones, resolución de problemas, representación de una obra o sketch son sólo ejemplos de actividades que desarrollen en las/los estudiantes la necesidad de comunicarse.

## METODOLOGÍA

El diseño de esta investigación fue bajo el paradigma cualitativo y método de investigación- acción porque permite dar cuenta de las voces de los participantes, desde sus experiencias, creencias, sentimientos y emociones. Guba y Lincoln (citados en Sandín, 2003), afirman que la investigación cualitativa es un conjunto de prácticas interpretativas de investigación, que a su vez son un espacio de discusión.

Adicionalmente Taylor y Bodgan (citados en Sandín, 2003) señalan que lo que define la metodología es simultáneamente tanto la manera como

enfocamos los problemas, como la forma en la que le buscamos respuestas a los mismos. Principalmente, esta metodología ayudó a reflexionar sobre el papel del docente quien en su quehacer cotidiano se enfrentó a retos que lo llevaron a tomar decisiones que mejoraran su práctica en las clases de inglés en línea (Elliot, 1993). Esta investigación se llevó a cabo en dos ciclos. López (2012) afirma que la investigación – acción sigue una espiral introspectiva: es decir una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. Adicionalmente, afirma que este enfoque implica: registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre.

## Contexto

La investigación tuvo lugar en la Facultad de Lenguas campus Tuxtla, de la Universidad Autónoma de Chiapas con el programa de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés en clases de cuarto y quinto semestre de la materia de inglés. Debido a la actual situación de salud mundial que estamos viviendo COVID 19, para la recolección de datos se llevó a cabo en dos tipos de contacto con las/los alumnos, de manera sincrónica y de manera asincrónica. Las sesiones sincrónicas se imparten mediante la plataforma de videoconferencias de *Zoom* y las sesiones asincrónicas mediante la plataforma *Educa-t*.

## Participantes

Un grupo de doce alumnas y alumnos de IV y V semestre de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Facultad de Lenguas campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. El grupo estaba conformado por 6 hombres y 6 mujeres respectivamente. El nivel del estudiantado es B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia. Los rangos de edades de las/los estudiantes eran variados desde los 19 hasta los 26 años.

## Técnicas de recolección de información

Se aplicaron para ambos ciclos las siguientes técnicas: (1) Observación no estructurada; (2) diario del profesor y del alumno; (3) Planes de clases; (4) Entrevistas semi estructuradas; (5) Bitácoras de aprendizaje; (6) Cuestionario; (7) Rúbrica C.C.I) y (8) lista de cotejo para evaluación libro de texto *Objective First*. El cúmulo de datos fue sistematizado para su reducción. Los datos fueron triangulados, codificados y categorizados y emergieron temáticas. Rodríguez, Lorenzo, Herrera, 2005) señalan que “cuando se categoriza lo que se hace, se ubican unidades de datos bajo un mismo tópico o concepto [...] por cuanto permite reducir un número determinado

de unidades a un solo concepto que las representa.” De estas categorías emergieron los siguientes temas: gestos, lenguaje no verbal, estereotipos, identidad, entre otras temáticas.

## RESULTADOS

Para efectos de este capítulo se presentan algunos datos obtenidos que dan respuesta a una de las preguntas de investigación de este estudio.

¿Qué criterios de la rúbrica de “Conocimiento y Competencia Intercultural” son apropiados para el diseño de actividades que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de 4 y 5 semestre?

Los datos analizados reflejan que los tres aspectos que señala la rúbrica son apropiados para el diseño de actividades porque concientizan a las/los estudiantes de los valores culturales propios y ajenos. Además, los sensibiliza sobre el papel que juega la comunicación verbal y no verbal en el encuentro con la/el otro y se crea con las actividades un tercer espacio en donde se le despierta la curiosidad y apertura por los componentes culturales propios y de la lengua-cultura que aprenden. Ejemplificamos con una interacción que se da entre profesor (a)- estudiantes sobre los canales de lenguaje no verbal como una pre-actividad para contextualizar el tema. Se presenta a continuación un extracto tomado de una transcripción de la clase:

<b>P:</b>	<b>... Do you know the different ways we communicate?</b>
<b>S1</b>	<b>Through messages</b>
<b>S2</b>	Text messages
<b>P:</b>	Ok..
<b>S3</b>	<b>Body language</b>
<b>S 4</b>	Video calls
<b>S5</b>	Personal talking
<b>P:</b>	Personal talking ...ok... what else?
<b>S2</b>	I can say...by expressions
<b>P:</b>	Ok,.. But what kind of expressions?
<b>S2:</b>	Errr.... <b>By your hands... by your face</b>
<b>P:</b>	O.k a quick question as Mexican...

Extracto 1 Transcripción de clase: sensibilización en lenguaje verbal y no verbal. 02  
12/01/21

En este extracto se puede observar que las/los estudiantes activan sus conocimientos previos de lo que conocen sobre las formas de comunicación. En la clase como una actividad de post-producción oral, se les invita a las/los estudiantes a escribir sobre lo más significativo de la clase. Byram y Risager, (2002) afirman que desde la formación del profesorado se enfatiza en un nuevo papel del docente como *intermediario o mediador cultural* que desarrolle habilidades, actitudes y una consciencia crítica que aspira a la reflexión del estudiantado.

*In this lesson I learned that each form of communication has a name and not all of them are referred to as gestures, each group has its name. My favorites were the **haptics and kinesics**, since in my opinion they are the two that we use the most every day, even unconsciously.*

Extracto 1. Bitácora de Aprendizaje de Martha. Canales del lenguaje no verbal.

*Before this lesson I barely knew something about nonverbal communication now I know that those concepts are some unique in different countries and their cultures as I mentioned in my example of haptics in Russia, therefore, **I've got news ideas about how I can teach culture through the NVC.***

Extracto 2. Bitácora de Aprendizaje de Roberto. Estrategias de cómo enseñar cultura, 2021.

Es necesario tomar en cuenta el uso del aula como un espacio para fomentar valores culturales propios y de la lengua cultura L2 que coadyuvan a la formación y desarrollo de los estudiantes. Así como lo señala Pflieger (2018) sobre “confrontar al alumno a marcos culturales propios y ajenos generando constantemente puntos de vista divergentes. (p.30)”

*Creo que conozco algunos elementos culturales y de la lengua que he aprendido con el paso del tiempo como lo es algunas costumbres. Por ejemplo, las personas en Londres son bastante disciplinadas y tienes muy buenos modales. También los besos en las mejillas como saludo no son muy comunes y solo se dan con personas muy cercanas. El acento inglés de las personas de Londres, o Inglaterra en general es diferente y tienen palabras distintas al inglés estadounidense.*

Extracto 4. Bitácora de Aprendizaje de Susana. Reconocer características culturales distintas. Estereotipos, 2020

La alumna refleja en su bitácora reconocer características culturales de la lengua-cultura L2 señalando ejemplos de conducta, la distancia social y normas al saludarse cuando hay encuentros entre personas en Londres. Sin embargo, pudiera reflejar estereotipar esas prácticas porque se tiende a generalizar a la comunidad lingüística en general, principalmente en los libros de texto se tienden a generalizar esas prácticas.

¿Qué tipo de actividades comunicativas contiene el libro de texto de inglés Objective FCE para favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural?

El libro está conformado por 24 unidades y se presenta cada unidad por temas tales como:

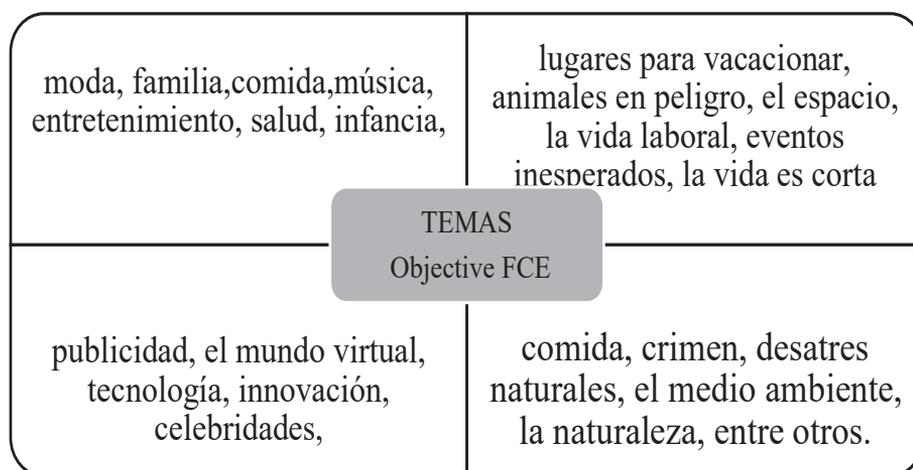


Figura 3. Temas del libro de texto de inglés *Objective FCE* edición 2015.

Aunque los temas pueden ser utilizados para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, el libro de texto tiene como objetivo preparar a los estudiantes para acreditar el nivel B2 mediante el Examen Internacional de Cambridge. Para la habilidad oral ofrece 4 tipos de actividades: (1) entrevista; (2) contrastar imágenes de situaciones cotidianas; (3) llegar a un acuerdo mediante una situación; y (4) expresar opiniones sobre temas o problemáticas de la vida diaria. Estas actividades cumplen con las características del enfoque comunicativo porque se presentan para trabajarse en pares o tríos, hay vacío de información, y fomentan situaciones

con propósitos interpersonales acompañados de materiales visuales. Se presentan como ejemplos para entrenarlos al examen oral de FCE Cambridge. Por lo tanto, se requiere que la/el docente sea un mediador intercultural y diseñe materiales suplementarios al libro de texto para que las/los estudiantes se sensibilicen y puedan identificar y utilizar estrategias interculturales en su convivencia e interacción con las/los otros, que fomenten conocimientos, habilidades y actitudes sobre formas distintas de hacer, crear, pensar o vivir (Bennett, 2008).

Para ejemplificar la propuesta didáctica para suplementar el libro de texto se presenta esta actividad donde se refleja la articulación de la rúbrica C.C.I, la competencia comunicativa intercultural, el libro de texto y la actividad comunicativa diseñada:

TASK MEANINGFUL THINGS TO YOU	
aim: Students are asked to choose things that are meaningful for them using pictures and designing a poster and giving a title to it.	Students are invited to show their posters.
	Classmates are invited to guess why the speaker selected those pictures and what those pictures and title tell them about their classmates' identity.

Las/los estudiantes crearon sus posters e incluyeron un título. Las imágenes seleccionadas fueron muy significativas para los participantes donde se abordó el tema de cómo nos percibimos y lo que representaba cada imagen. Se articula esta actividad con el criterio de Bennett (2008) sobre los valores culturales propios y los ajenos porque había curiosidad tanto del estudiante que presentaba por escuchar qué habían percibido sus compañeros sobre él o ella. Lemos, (2004) afirma que el objetivo del aprendizaje intercultural es el desarrollo de la sensibilidad o despertar la consciencia del estudiantado sobre formas de vida diferentes, prácticas socioculturales distintas, cultivando la curiosidad y la empatía hacia sus miembros. Con base en lo expuesto por Lemos (2004) **consideramos que también fue importante conocer los antecedentes culturales de los alumnos de la LEI.**

## CONCLUSIONES

Después de analizar los datos podemos concluir que si es necesario el diseñar materiales didácticos y actividades que sean como un suplemento al programa o contenido que pueda ofrecer un libro de texto.

El libro de texto es una herramienta útil que guía al docente, pero no desarrolla en las/los estudiantes la competencia comunicativa intercultural si la/el docente se centra en entrenarlos para acreditar un examen internacional. Estamos convencidos que los aspectos de la rúbrica C.C.I es muy útil para diseñar actividades comunicativas porque desarrollan habilidades interculturales de conocimiento, comportamiento y afectivas. De la misma manera, consideramos que se puede crear un tercer espacio con las actividades donde se sensibilice a las/los estudiantes de los componentes culturales propios y ajenos.

## REFERENCIAS

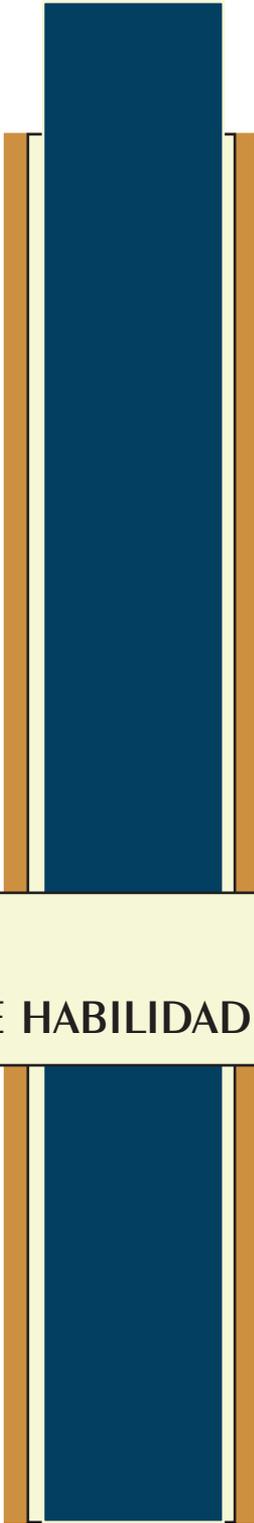
- Bennett, J.M. (2008). *Transformative training: Designing programs for culture learning in contemporary leadership and intercultural competence. Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations. Association of American colleges and universities*. Recuperado de: [https://www.umass.edu/oapa/sites/default/files/pdf/tools/rubrics/intercultural\\_knowledge\\_and\\_competence\\_value\\_rubric.pdf](https://www.umass.edu/oapa/sites/default/files/pdf/tools/rubrics/intercultural_knowledge_and_competence_value_rubric.pdf)
- Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. London: Heinemann.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing Your Coursebook*. Oxford: Heinemann.
- Derosas, M. Torreson, P. (2011). Miradas cruzadas. Una aproximación a la DLC Intercultural. en *Didáctica de las Lenguas Culturas*. Nuevas perspectivas. Sb Editorial.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- García, B. M. (2002) *La competencia intercultural en el aula de ELE en contextos de no inmersión: la perspectiva de los discentes*. Universidad Pompeu Fabra.
- López, M. A. (2012) *Una alternativa para fortalecer la investigación del proceso de enseñanza y aprendizaje: Investigación acción*. Facultad de Ciencias Naturales. Universidad de Puerto Rico.
- Brown, H. D. (1996). *Breaking the language barrier*. New York: Intercultural Press.
- Littlewood, W. (1995). *Communicative Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Pleger, S. (2018). *La cultura y la interculturalidad*. En Cortez,,N., McBride, K. y Ruiz, E. (2018). *A Enseñar: Una guía práctica para los maestros de idiomas*. México: Pearson Education de México.
- Rezaei, S., Naghibian, M. (2018) *Developing Intercultural Communicative Competence through short stories: a qualitative inquiry*. Sharif University of technology.
- Rodríguez, C., Lorenzo, O., & Herrera, L. (2005). Teoría y Práctica del Análisis de datos Cualitativos. Proceso General y Criterios de Calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 2(XV), 133-154.

- Santos García, S. (2015). La enseñanza de lenguas indígenas a adultos. Formación de profesores hablantes de lenguas indígenas. Nayarit: UAN.
- Sandín, E. M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación fundamentos y tradiciones*. Universidad Nacional Abierta.
- Savignon, J. S. (1991). *Communicative Language Teaching: the State of the Art*. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching.
- Sheldon, L.E. (1988), "Evaluating ELT Textbooks and Materials", *ELT Journal*, 42/4,
- Skierso, A. (1991), "Textbook Selection and Evaluation", in Celce-Murcia, M. (ed.),
- Teaching English as a Second or Foreign Language, 2nd edition, Boston: Mass. Heinle and Heinle.
- Walsh, C. (2005). ¿Qué es la interculturalidad y cuál es su significado y su importancia en el proceso educativo? Perú. Ministerio de Educación.

El Mtro. Joel Kenneth Molina Velasco es docente de lenguas, egresado de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Facultad de Lenguas campus Tuxtla en la Universidad Autónoma de Chiapas, cuenta con la certificación PET otorgada por la Universidad de Cambridge, Reino Unido. Participó en el Foro Internacional de especialistas en estudios del lenguaje, humanísticos y sociales de la Feria Internacional del Libro UNACH 2019, .con la ponencia “Barreras culturales en los alumnos L.E.I. Actualmente es alumno de tiempo completo del programa de Maestría en Didáctica de las Lenguas de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla

La Dra. Elizabeth Us Grajales, obtuvo su Doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas. Actualmente es profesora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Chiapas, en los programas de Licenciatura en la enseñanza del inglés y de la Maestría en Didáctica de las Lenguas. Es líder del cuerpo académico Desarrollo Profesional y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas.





**PARTE II**  
**ESTRATEGIAS Y DESARRO DE HABILIDADES**



# APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS COMO MÉTODO PARA DESARROLLAR LA EXPRESIÓN ORAL DEL INGLÉS

MTRA. DANIELA PALACIOS ROMÁN  
DRA. VIVIAN GABRIELA MAZARIEGOS LIMA

## RESUMEN

El diseño del presente estudio es de corte cualitativo, enfocado en el método de investigación-acción. Además, tiene como objetivo explorar el aprendizaje basado en tareas implementando estrategias de enseñanza que propicien el desarrollo de la habilidad oral del inglés como lengua extranjera con alumnos de nivel A1. La expresión oral es indispensable en la comunicación e interacción diaria con el mundo que nos rodea, es por eso que en la actualidad se han buscado diferentes estrategias para fomentar su desarrollo en el aula de lenguas. El Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) se enfoca en preparar a los alumnos para poder realizar situaciones de la vida real como: ordenar comida o acudir a una consulta médica. Esta investigación está dirigida a docentes de lenguas que tengan el interés en desarrollar la expresión oral de sus estudiantes, mediante diferentes estrategias de enseñanza centradas en el alumno y comunicativas. Los resultados obtenidos en esta investigación permitieron elaborar una propuesta didáctica que consiste en el desarrollo de cuatro tareas para fomentar la expresión oral, en donde les permite a los alumnos mejorar su pronunciación, entonación y fluidez.

**Palabras clave:** Expresión oral, Estrategias de enseñanza, ABT, Motivación, Lengua extranjera.

## INTRODUCCIÓN

La inquietud por realizar la presente investigación surge a partir de nuestra práctica docente con estudiantes universitarios, particularmente de la Universidad Autónoma de Chiapas. Los estudiantes de una lengua buscan principalmente aprender a comunicarse y darse a entender en la lengua meta, sin embargo, de acuerdo a nuestra experiencia como profesoras de inglés como lengua extranjera, hemos notado que las habilidades productivas, en especial la habilidad oral, son las que más se les dificultan. Además, cuando los estudiantes sienten que no tienen las competencias para el discurso oral pueden llegar a sentirse desmotivados por aprender la lengua. Por el contrario, cuando se consigue la seguridad y fluidez en las intervenciones orales, se aprovechan las oportunidades de comunicar sus ideas en público (Sanz, 2005).

La habilidad oral es considerada como un proceso de comunicación en donde se hace posible el intercambio de ideas y sentimientos en un contexto determinado (Beltrán, 2018). Asimismo, comprendiendo lo que conlleva el desarrollo de la habilidad oral, se pretende aportar en el desarrollo de esta habilidad de producción, aplicando estrategias de enseñanza que permita a los estudiantes progresar en su fluidez y pronunciación en inglés. Consideramos que estos elementos determinan el modelo general para que la comunicación se logre con efectividad, así los aprendices podrán expresar sus ideas con menos obstáculos.

En este sentido, Durán y Sánchez (2004) mencionan que en la comunicación oral se pueden generar alteraciones sintácticas y la fluidez se convierte en un componente esencial, es por esto que se implementaron estrategias de enseñanza para promover la habilidad oral.

Por otro lado, debido a los cambios en la educación que se están viviendo en la actualidad se deberá de hacer las modificaciones pertinentes a esta investigación y adaptar el plan de trabajo a la modalidad a distancia. Afortunadamente en el contexto en el que se desenvuelve el presente estudio, se cuentan con varias herramientas digitales que serán de gran utilidad para poder cumplir con los objetivos de la investigación. De igual manera, esta modalidad permitirá a los docentes investigadores salir de la zona de comodidad a la cual ya se están acostumbrados y enfrentar nuevos retos que servirán de aprendizaje para poder ponerlo en práctica en un futuro.

Para llevar a cabo esta investigación se plantearon cuatro cuestionamientos, los cuales se presentan a continuación:

- ¿Qué beneficios se observan en la implementación del aprendizaje basado en tareas?
- ¿Cuáles de las estrategias de enseñanza promueven el desarrollo de la habilidad oral y se pueden retomar para diseñar actividades de clase que fomenten la expresión oral de estudiantes de inglés de nivel A1?
- ¿Cuál es el progreso de los estudiantes en la habilidad oral a partir de la implementación de estrategias de enseñanza?
- ¿Qué actividades de clase permiten un mayor desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes?

Para dar respuesta a las interrogantes se presentan los antecedentes que sirvieron de base para el estudio realizado. De igual forma, se explica el proceso metodológico mediante el cual se llevó a cabo la presente investigación. Finalmente, se presentan los resultados y las conclusiones que se obtuvieron con los datos recabados.

## MARCO TEÓRICO

### Aprendizaje Basado en Tareas

En la enseñanza de lenguas extranjeras es importante que los estudiantes tengan la oportunidad de implementar la lengua en situaciones reales, en donde aprendan no solo los temas, sino que aprendan a utilizarlos. El aprendizaje basado en tareas es un enfoque en el que centra la enseñanza en el estudiante, dejando a un lado la enseñanza tradicional en donde el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje era el docente (Garóflo y Jerez, 2012). Además, se enfoca en la tarea más que en lengua, por ejemplo, se pueden realizar simulaciones de estar en un restaurante y ordenar comida, es una tarea en la cual los estudiantes necesitarán implementar estrategias y habilidades para completarla. Una vez finalizada la tarea se hace un análisis de los aspectos a mejorar (Harmer, 2007). Además, en este enfoque se plantea un producto final que sirve para reforzar todo lo aprendido en la unidad. Por ejemplo: elegir y planificar una salida de fin de semana de toda la clase, dibujar y exponer las características de mi casa ideal, crear un poster explicando los cantantes favoritos, elaborar un comercial.

Harmer (2007) menciona la secuencia de este enfoque para la clase de lenguas:

- Pre-task (actividad previa a la tarea): Se hace una introducción del tema, presentando puntos importantes para realizar la tarea. Además, se explica como realizar la tarea.
- Task cycle (ciclo de tarea o en desarrollo): En esta etapa los alumnos realizan la tarea, mientras el profesor monitorea para cualquier aclaración.
- Language focus phase (enfoque en el lenguaje): Los alumnos analizan el lenguaje utilizado en la tarea, haciendo sugerencias de mejora para practicar cualquier área que se necesite modificar.

De tal manera, el aprendizaje basado en tareas permite al docente y alumnos a centrarse en como lograr comunicarse con el lenguaje necesario para esa tarea. Además, el alumno va logrando adquirir de forma gradual la responsabilidad de su propio aprendizaje a partir de la solución de problemas y retos (Garóflo y Jerez, 2012). Por otro lado, este modelo prepara a los alumnos en desempeñarse en situaciones cotidianas, en donde adquieren una serie de conocimientos y habilidades que potencian y promueven su desarrollo.

En este enfoque las tareas son el centro de la enseñanza. La comunicación es una parte esencial de las tareas, en donde los participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación (Cervantes, 2002). Por ejemplo, al interactuar con un empleado en una tienda, organizar una fiesta, decidir a donde ir de viaje, etc. Así mismo, Cortés (2003) menciona que algunas tareas que se ajustan en este enfoque son: compartir experiencias personales, resolver problemas, comparar situaciones con otros, realizar una lluvia de ideas para después analizar y consultar otras fuentes, entre otros.

## Habilidad oral

El lenguaje oral es la manera natural como se aprende la lengua materna. Permite la comprensión y expresión de mensajes, elaborar ideas, tener interacción comunicativa con otros, reflexionar y solucionar problemas (Guarneros y Vega, 2014). Su desarrollo óptimo es indispensable para ampliar la base comunicativa hacia lo significativo y lo expresivo, buscando la coherencia entre todos los componentes del lenguaje.

Así mismo, comunicar es llegar a compartir algo de nosotros mismos. Es decir, es una cualidad racional y emocional específica del hombre que surge de la necesidad de ponerse en contacto con los demás, cuando intercambia ideas que adquieren sentido o significación de acuerdo con experiencias previas comunes (Fonseca et al., 2011). En la comunicación se tiene no solo la intención de compartir la información o enviar un mensaje, sino que se busca una respuesta que nos permitirá saber que fuimos comprendidos por los demás.

Se entiende a la expresión oral como una condición para la comunicación verbal entre los seres humanos, en donde se requieren herramientas para que la comunicación sea más eficiente (Álvarez y Parra, 2015). Es una habilidad que puede lograr que el individuo llegue a un acuerdo y solucione sus diferencias con otros, además, es un medio por el cual el lenguaje es aprendido.

Por otro lado, algunas interferencias en comunicación al tratarse de la habilidad oral pueden resultar de problemas como; el alumno produce un lenguaje de forma inteligible, lo cual puede ser debido a la pronunciación y que el alumno se exprese de forma muy pausada con el uso de muchas muletillas, lo cual es considerado como la fluidez (Celce-Murcia y Olshtain, 2000). Se sugiere que, para mejorar en el plano oral, se grabe el discurso, para que el alumno pueda detectar los errores en la dicción y la monotonía en el ritmo (García y Zebadúa, 2011).

De esta forma, dentro de la expresión oral hay algunos recursos lingüísticos a considerar, tales como; la impostación de voz, la dicción, la entonación, las pausas, el volumen y velocidad (García y Zebadúa, 2011) de las cuáles para el presente estudio solo se considerarán tres; la dicción, entonación y la velocidad, otros autores los consideran como pronunciación, entonación y fluidez, respectivamente.

En cuanto la pronunciación consiste en decir con nitidez las palabras, articular debidamente de forma que no se omitan los sonidos ni las letras de las palabras. Es decir que se entienda con claridad el mensaje que se quiere transmitir (Álvarez y Parra, 2015). Por otro lado, a la fluidez, Menjura (2007) menciona que esta se refiere a la cantidad de información que el hablante es capaz de emitir cuando produce un discurso en un tiempo determinado.

Es por esto que es importante la práctica constante de la pronunciación en la expresión oral, así como elementos fonéticos. El conocer una palabra implica no solo saber cómo se escribe o lo que significa, sino también poder pronunciarla con claridad y reconocerla auditivamente.

Por último, en cuanto a la entonación, Harmer (2007) la define como la música del habla, en donde el hablante hace ciertos cambios en el tono de la voz para dar un cierto mensaje. Por tono, podemos entender como el elevar o bajar el nivel de la voz en el que hablamos. Por ejemplo; si la voz se eleva, se entiende que es una pregunta.

## Estrategias de enseñanza

Tébar (2003) menciona que las estrategias son pasos o actividades que promueven la reflexión y permiten que el aprendizaje sea más sencillo y flexible de asimilar. Así mismo, las estrategias de enseñanza que fomentan el desarrollo de la expresión oral son, las **estrategias comunicativas** y las **estrategias centradas en el alumno**. En cuanto a las primeras, preparan al estudiante para que sea capaz de interactuar oralmente fuera del ambiente educativo (Tardo, 2005). De esta forma, implica que los alumnos se desempeñen satisfactoriamente resolviendo problemas que se presentarían en una situación comunicativa.

Las actividades comunicativas requieren diversos tipos de agrupamiento de los estudiantes; por parejas, en grupos pequeños o grandes, en tríos, en donde interactúen dependiendo del tipo de la actividad. Es por eso que el trabajo en equipo será muy importante.

En las actividades de interacción oral, el usuario alterna su participación como hablante y oyente, para ir construyendo una conversación de forma cooperativa. Estas actividades de interacción incluyen; transacciones, negociación, conversación casual, discusión formal e informal, debate, entrevistas y negociación (Durán y Sánchez, 2004). Como se puede notar, los ejercicios se centran más en el significado que en la gramática, y más en la fluidez que en la corrección. De esta forma, los alumnos se sentirán más seguros de expresarse sin temor a ser juzgados. De acuerdo con el Instituto Cervantes (2002), algunas actividades que promueven la expresión oral son; leer en voz alta, cantar, conversaciones espontáneas, hablar apoyándose de elementos visuales, debates.

Por otro lado, las estrategias centradas en el alumno se denominan estrategias activas, se basan en el enfoque cognitivo del aprendizaje y se fundamentan del autoaprendizaje, en donde alcanzan un dominio más profundo de su disciplina (Grasselli, 2019). Hay que mencionar, además, que en este tipo de estrategias el docente no se deslinda de la responsabilidad de la enseñanza, sino que toma la función de guía con el objetivo de dirigir y asegurar la efectividad del aprendizaje.

Una de las actividades centradas en el alumno, según Parra (2003) es el juego de roles, también conocido como representación de papeles o es-

cenificación. Los alumnos asumen una identidad distinta a la suya para enfrentarse a problemas reales o hipotéticos, de una manera informal. En este tipo de actividades no existe un guion o diálogo establecido, sólo se le brinda al estudiante una descripción de la situación y del papel a representar, de tal manera, el comportamiento y comunicación surge de manera espontánea. Entre las ventajas de implementar este tipo de actividades se encuentran la posibilidad de solucionar problemas a situaciones reales, comprensión entre los participantes, desarrollo de habilidades de comunicación, entre otros. Asimismo, Sepúlveda y Rajadell (2001) mencionan que permite al docente observar el dominio alcanzado por los participantes, además de motivar a los alumnos a participar.

## **METODOLOGÍA**

### **Diseño de investigación**

El diseño del presente estudio es de corte cualitativo, enfocado en el método de investigación-acción. La investigación cualitativa se puede definir como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas y la conducta observable (Quecedo y Castaño, 2002). Los métodos cualitativos se pueden usar para obtener detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones. Dentro de los métodos orientados al cambio y la toma de decisiones se encuentra la investigación-acción. De esta forma, Bausela (2004) menciona que la investigación – acción es un proceso que sigue una evolución sistemática, y cambia tanto al investigador como las situaciones en las que este actúa. Además, es considerada una espiral de ciclos de autorreflexión, en el cual se involucra la planeación, acción, observación, reflexión y replanteamiento del problema observado (Kemmis, et al., 2014).

Así mismo, Colmenares (2012) menciona que esta metodología consiste en cuatro fases; la fase I se basa en descubrir la temática, la fase II consiste en la construcción del plan de acción, la fase III es la ejecución del plan de acción, por último, la fase IV es el cierre de la investigación. La fase I está relacionada con la búsqueda de información y aportes de investigadores que permita la recolección de la información adecuada para el estudio. La fase II implica el consenso de las consideraciones para la solución de los problemas existentes. La fase III es identificar las áreas de oportunidad y presentar las mejoras o cambios necesarios. La última fase, la IV, es la reflexión permanente, en donde se realiza la categorización y codificación de la información, así como la consolidación de la información de la investigación.

El proceso de investigación de este estudio constó de dos ciclos: el primero abarcó el periodo de agosto- diciembre 2020 y el segundo se llevó a cabo durante enero-mayo 2021.

## Contexto y participantes

El contexto en el que se lleva a cabo la investigación del presente estudio es en un grupo de inglés nivel A1, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), dentro del programa de Cursos Auto-financiables Sabatinos de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) en la Facultad de Lenguas, en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Debido a la contingencia sanitaria que se presentó en el mundo, las clases se adaptaron a la modalidad de educación a distancia. La plataforma que se utilizó para esta investigación fue la de Google Meet para las clases sincrónicas, las cuales se impartieron los días sábados con un horario de 9:00-11:00 y de 12:00-14:00 hrs. Para las clases asincrónicas se utilizó la plataforma de e-continua, la cual forma parte del programa de estudios de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Los participantes para los dos ciclos de investigación fueron, las docentes investigadoras y estudiantes de nivel básico de segundo y tercer semestre, A1 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) de la Universidad Autónoma de Chiapas dentro de los cursos Autofinanciables sabatinos de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla. El primer grupo está conformado por 22 alumnos y el segundo grupo se conforma por 25 alumnos de los cuales se considerarán 8 alumnos para cada grupo, formando un total de 16 alumnos participantes. Los rangos de edades oscilan entre los 14 y 35 años de edad.

## Métodos de recolección de datos

Dentro de esta investigación se contemplaron seis técnicas de recolección de datos, tales como: planes de clase, encuestas, evaluaciones, diarios del docente y del alumno, además de observaciones.

Mediante las planeaciones se implementaron las estrategias pertinentes para obtener el objetivo de la investigación y así identificar cuáles son las estrategias adecuadas. Para obtener esta información, los datos se video grabaron para su posterior análisis. Por otro lado, la encuesta se aplicó al inicio de cada ciclo de investigación con el fin de conocer las opiniones que tienen los estudiantes respecto a su desarrollo en la expresión oral y que actitudes tienen hacia la lengua meta. Se utilizó la escala de Likert, que tal como menciona Maldonado (2007), esta escala permite principalmente medir las actitudes de los sujetos con respecto a los ítems que se

le presenten. De esta forma se debe tener claro cuál es la información que se desea recabar.

Otra técnica que se utilizó fueron las evaluaciones, en donde como menciona Castillo (2012) consiste en comprobar el cumplimiento de los objetivos, en gran medida es necesaria para identificar si los propósitos previamente establecidos se están logrando.

De otra manera, se aplicaron diarios del docente y del estudiante, los cuales se realizaban al finalizar cada intervención del profesor y su principal función era describir y registrar los acontecimientos, pensamientos y sentimientos que tienen importancia para la investigación (López y Roger, 2014).

Finalmente se realizaron observaciones semi-estructuradas a lo largo de la investigación. Mediante esta técnica de recolección de datos, se analizó distintas estrategias de enseñanza que promueven la fluidez y pronunciación en estudiantes de inglés como lengua extranjera.

Esta técnica permite registrar conductas de tipo espacial, lenguaje verbal y no verbal (Peña, 2015) y suele utilizarse para proporcionar retroalimentación acerca de los propios métodos de enseñanza. Además, suelen acompañarse de equipos tales como videos y grabaciones, lo que permite que la recolección de información sea más eficaz.

## Resultados

La información recabada se ha organizado de tal forma en que se presentarán evidencias de datos recolectados de las técnicas de investigación implementadas en los dos ciclos de investigación, así como su análisis reflexivo y el sustento de diferentes los referentes teóricos.

### Las observaciones semi-estructuradas

Las observaciones semi-estructuradas fueron realizadas por la directora de la investigación y un sinodal. La intención de que docentes externos pudieran observar las clases era dar una retroalimentación y una perspectiva diferente a la del docente investigador. Estos comentarios realizados por profesores con años de experiencia en investigación no solo permitieron tener una mirada externa sino también fueron de gran ayuda para identificar áreas de oportunidad que se podían mejorar en siguientes intervenciones con los alumnos.

Algunos datos identificados en este instrumento es la importancia de permitir la participación libre de los estudiantes, sin antes asignarlos de manera directa. Por

lo que, para fomentar la interacción en la clase, se consideraron temas que fueran de interés para los alumnos, como los deportes, la moda, la música, recetas de cocina, entre otros. Por otro lado, otro punto a rescatar es el uso del español en la clase de lengua. En niveles principiantes nos parece importante el uso de la lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera. Puede utilizarse como una manera de reforzar el conocimiento, para resolver dudas y para permitir la participación de los estudiantes que aún no dominan en gran medida la lengua meta.

### Diarios del estudiante

En los diarios de estudiante se les pedía a los alumnos reflexionar sobre su desempeño dentro y fuera de clase, qué actividades les ayudaban a desarrollar su habilidad oral, además de preguntarles cómo se sintieron al iniciar y finalizar la clase.

En los extractos de diario del estudiante se percibió como los estudiantes consideran que las actividades son atractivas, lo cual fomenta la motivación en la clase:

*“La clase de hoy estuvo muy entretenida, la verdad fue la clase con más conocimiento adquirido y divertida, interactúe con algunos compañeros” (Estudiante 1- Entrada 1).*

De esta forma, Abarca (2006) menciona que, en el entorno escolar, la motivación tiene un papel importante, puesto que puede causar que una actividad tenga éxito o de cierta forma, fracaso.

Por otro lado, los estudiantes también reflexionaron sobre el progreso que han observado en su propio proceso de aprendizaje.

*“Desde la última clase creo que he mejorado mucho en la comprensión y en la pronunciación, aunque en ciertas ocasiones me llegó a confundir. De manera personal he practicado leyendo en voz alta y escuchando más música en inglés, además de investigar las palabras que no conozco” (Estudiante 3- Entrada 9).*

*“Con respecto a la pronunciación he mejorado, me he enfocado en la comprensión de las letras de las canciones, algo que me ha ayudado mucho, ya que no hay día que no escuche música” (Estudiante 7- Entrada 7).*

Es importante fomentar la reflexión en el aula, ya que con estos datos se pueden tomar acciones en el tipo de actividades y estrategias que implementa el docente. De igual forma, cuando los alumnos reflexionan o reco-

nocen sus fortalezas y debilidades autorregulan su aprendizaje y puede generar un cambio positivo en ellos.

### Reflexión docente

Durante cada clase, el docente investigador hacía una reflexión sobre su práctica docente. Entre los puntos importantes a reflexionar se encuentran: el clima de la clase, la motivación de los estudiantes, uso de estrategias, desempeño de los estudiantes y del docente, retos encontrados en la clase, ventajas al implementar esas actividades, etc. En la reflexión es importante mencionar los retos a los que el docente se enfrenta y los temores que estos retos le pueden generar, sin embargo, es indispensable trabajar sobre estas dudas y encontrar posibles soluciones para hacer un cambio.

*“Otra actividad a la que le tenía mucho temor de implementar fue la de jeopardy, ya que es una actividad un poco confusa de explicar a distancia. En la que los alumnos tienen que interactuar entre sí. Me hubiera encantado hacerla de manera presencial, pero hice algunas modificaciones para lograr llevarla a cabo” (Diario del docente- entrada 6).*

Estos desafíos a los que se enfrenta el docente pueden surgir de luchas internas al estar muy arraigados y acostumbrados a otras conductas no adecuadas para fomentar los objetivos establecidos. Estos cambios se pueden ir presentando paulatinamente conforme se hace el proceso de reflexión.

### Actividades comunicativas y centradas en el alumno

Con el fin de poder examinar el progreso de los estudiantes en el desarrollo de la habilidad oral después de ir implementando las estrategias mencionadas en esta investigación, se evaluaron algunas actividades comunicativas y actividades centradas en el alumno.

La primera actividad evaluada consistió en una presentación oral de manera individual sobre una ciudad de la elección de los estudiantes. Para realizar esta tarea se les dio un periodo de 15 días para investigar sobre la ciudad de elección, además de entregarles una rúbrica con los puntos a calificar. La intención de solicitar esta información era por la pronunciación de los temas vistos en clase, “people can do” y “people can’t do”. El estudiante debía de hacer una discriminación entre ambas frases, además de hablar a un ritmo casi normal de acuerdo al su correspondiente nivel de la lengua. A continuación, se presentan algunos extractos de esta tarea realizada:

1	Hi! My name is Victoria and <u>I we are going to</u> explain five tour-
2	istic sights in South Korea. And what can you do and what
3	can't do in them. ... The first place is Palace /yonyunbuk/. In
4	Palace /yonyunbuk/ you can take photos and you can walk but
5	you can't eat food and you can't enter with ... shoes ... The
6	second place is square /guanguangun/ In square /guanguangun/
7	you can walk, you can eat can't smoke and you can't {...} The
8	third place is Sanctuary /yomyu/ in sanctuary /yomyun/ you
9	can take photos, you can walk but you can't smoke and you
10	can't throw away trash. Fourth place is stream /chemyun/ in
11	stream /chemyun/ you can <u>immerse</u> your feet, you can walk but
12	you can't eat food and you <u>can't swimming</u> in the stream. The
	finally place is /aitenguon/ in /aitenguon/ you can go to party
	you can go to eat in the restaurants you can't discriminate and
	you can't smoke. ... and thank you for your attention and see
	you.

Fragmento de la transcripción estudiante 5- actividad 1

En este caso, el estudiante 5 demuestra un buen dominio del tema a tratar y se nota confiado y con seguridad al hablar. Además, triangulando la información obtenida en esta actividad junto al diario del estudiante, el alumno 5 hace mención de su aprendizaje autónomo y como por su cuenta lleva a cabo acciones de mejora para el desarrollo de la habilidad oral, lo cual es indispensable en el aprendizaje de lenguas.

“Para practicar por mi cuenta sigo viendo la serie en inglés. Si se me dificultó al principio, pero está mejorado mi vocabulario, en la escuela que practico la fluidez participando y escuchando música en inglés para mejorar mi pronunciación y vocabulario.” (Diario del estudiante 5- Entrada 9)

De tal forma, Crispín (2011) menciona que el aprendizaje autónomo es un proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos. También requiere de la guía del docente en orientar a los estudiantes en no solo resolver una tarea determinada, sino a que cuestione, revise, controle y evalúe su propio aprendizaje.

La segunda actividad implementada fue bajo la estrategia comunicativa en donde en parejas, los alumnos realizaron la creación de un comic contando alguna situación en el pasado. Los temas sugeridos a plasmar en el comic eran una fiesta con amigos, un viaje o discutir sobre una tarea. Los elementos significativos en esta tarea fueron la interacción y el propósito

comunicativo. En la interacción dentro de un entorno educativo se realizan procesos de socialización, que permiten a los estudiantes construir un diálogo (Herrero, 2012). De esta forma, los estudiantes supieron como llegar a un acuerdo, haciendo uso de elementos de la expresión oral para un mejor desempeño.

En ambas actividades se pudo observar cómo las estrategias implementadas en clase fomentaban la autonomía del alumno, además de desarrollar de manera progresiva y evidente los elementos de la expresión oral. En las actividades comunicativas surgía la necesidad de interacción y uso de estrategias para lograr el propósito comunicativo, además de hacer uso de las pausas para poder ordenar sus ideas o cambio de entonación para adecuarse al contexto de la conversación. Finalmente, las actividades centradas en el alumno se fundamentaban en el autoaprendizaje y la autorregulación. Los alumnos se volvían más autónomos al enfrentarse a situaciones de la cotidianidad enfrentándolos a resolver problemas.

## Encuesta

Este instrumento permitió observar las opiniones de los estudiantes respecto al aprendizaje del inglés, específicamente sobre la habilidad oral. Se identifica que los alumnos si tienen el interés por practicar esta habilidad, ya que reconocer la importancia de poder comunicarse dentro y fuera del aula en la lengua meta. Es importante que, como docentes, demos espacios de comunicación en donde los estudiantes participen de manera oral y pongan en practica los conocimientos aprendidos sobre el tema que se está practicando.

Por otro lado, se identificó que la confianza en un principio no es muy perceptible en los estudiantes, ya que esta se va adquiriendo de manera gradual, conforme los alumnos practiquen de forma continua sus opiniones respecto a las actividades de expresión oral pueden cambiar, tal y como algunos alumnos lo mencionaron en sus diarios de clase, en donde conforme realizan actividades de interacción con sus demás compañeros se van sintiendo más seguros de poder hablar en inglés y comunicarse sin preocuparse de cometer errores, ya que de esa forma se aprende.

## Planes de clase

Los planes de clase de clase siguieron el modelo del enfoque basado en tareas, en donde se comienza la sesión con una actividad de calentamiento, después con la actividad previa, la actividad de desarrollo, la actividad de

producción y finalmente con un cierre. El seguir esta estructura se mantuvo un orden en todas las sesiones permitiendo al docente tener una mejor planeación de las actividades a implementar. La organización de la clase facilitó que los alumnos adquirieran las herramientas necesarias para poder entablar conversaciones en donde pusieran en práctica los temas vistos en clase, mientras adquirían destreza en desarrollar los elementos de la expresión oral. Al implementar el ABT se encontraron algunas ventajas y desventajas de este enfoque. Algunos beneficios de este enfoque son, fomentar aprendizajes significativos, motivación positiva en docente y alumnos, los estudiantes hacen uso de todos los recursos lingüísticos para resolver las actividades, los alumnos expanden vocabulario y se pueden integrar las cuatro habilidades para realizar una tarea. Por el contrario, las desventajas observadas son, la preparación de las tareas consume tiempo para el docente, los alumnos no están acostumbrados a ser autónomos, es difícil lograr que todos los alumnos cumplan con el objetivo de la tarea, realizar tareas puede llevar más tiempo de lo planeado y las adaptaciones de actividades de interacción en la modalidad a distancia es un reto para el docente y los alumnos.

## CONCLUSIONES

En esta investigación se plantearon cuatro cuestionamientos para poder cumplir con el objetivo de este estudio, el cuál es, explorar el aprendizaje basado en tareas implementando estrategias de enseñanza que propicien el desarrollo de la habilidad oral del inglés como lengua extranjera con alumnos de nivel A1. Por lo que a continuación se responde a cada uno de ellos como parte de la conclusión, dando muestra de cada cuestionamiento y objetivo específico, los cuales fueron cubiertos y alcanzados.

1. ¿Qué beneficios se observan en la implementación del aprendizaje basado en tareas?

Los datos obtenidos demostraron que existen varios beneficios y ventajas al implementar el Aprendizaje Basado en Tareas, tales como: mejorar considerablemente la expresión oral, generar situaciones comunicativas contextualizadas, permitir la interacción entre estudiantes, incrementar vocabulario sobre temas de interés y practicar estructuras gramaticales de manera indirecta. se notó significativamente una mejoría en la expresión oral de los estudiantes. Este enfoque les permitió obtener nuevos conocimientos y anclarlos con previos para poder cumplir con los objetivos comunicativos. De esta forma, se fueron sintiendo mejor prepa-

rados para comunicar sus ideas y expresarse libremente en el tema de clase. Por otro lado, mediante los diarios del estudiante mencionaron que los temas vistos en clase eran interesantes y contextualizados a sus necesidades, ya que podrían utilizarlo en contextos reales como ir de compras o reuniones con amigos. Al mismo tiempo, este enfoque permitió la interacción principalmente en pares o de manera grupal, ya que en la comunicación es indispensable esta interacción o contacto con lo que nos rodea.

2. ¿Cuáles de las estrategias de enseñanza promueven el desarrollo de la habilidad oral y se pueden retomar para diseñar actividades de clase que fomenten la expresión oral de estudiantes de inglés de nivel A1?

Las estrategias de enseñanza que fomentaron un buen desarrollo de la expresión oral son las estrategias comunicativas y las centradas en el alumno. Ambas estrategias se implementaron durante los dos ciclos de investigación y sirvieron de estructura para diseñar actividades de clase bajo esas estrategias. La estrategia comunicativa fomentó la interacción entre estudiantes y los preparó para trabajar en equipo. Al realizar actividades bajo esta estrategia, los alumnos pudieron contrastar ideas, trabajar de manera colaborativa y sobre todo ir identificando áreas de mejora con sus compañeros. El tener este contacto entre compañeros no siempre fue sencillo de lograr, ya que debido a la modalidad de distancia la interacción se torna un poco fría o monótona, ya que el principal canal de comunicación es mediante una pantalla de celular o computadora. De tal forma, en las primeras clases la interacción fue un poco más breve, sin embargo, la comunicación fue progresando conforme fueron avanzando las intervenciones del docente.

Por otro lado, la estrategia centrada en el alumno fomentó un sentido de autonomía en el estudiante. Los alumnos al ser el centro del aprendizaje buscaban estrategias y exploraban sus habilidades para poder cumplir con la tarea. Este tipo de actividades permitieron al docente tomar la función de guía o apoyo para asegurar la efectividad del objetivo de la tarea.

1. ¿Cuál es el progreso de los estudiantes en la habilidad oral a partir de la implementación de estrategias de enseñanza?

Mediante la implementación de las estrategias comunicativas y centradas en el alumno fue notorio el avance que presentaban los estudiantes en cuanto a la expresión oral. La evidencia encontrada en las evaluaciones

y actividades de clase era principalmente la seguridad con la que se comunicaban los estudiantes. Estas estrategias les brindaron herramientas para ser competentes en la lengua meta y mejorar la fluidez, pronunciación y entonación. En los diarios de clase, los alumnos mencionaron que se sentían mejor preparados, con confianza para poder participar en clase o entablar una conversación espontánea con sus compañeros. Además, en las evaluaciones de las actividades comunicativas y centradas en el alumno, es evidente el mejoramiento en desempeño de los estudiantes. Ahora pueden hacer un mejor uso de los elementos lingüísticos y tratan de explorar todas las herramientas con las que cuentan para llevar a cabo la tarea a completar.

1. ¿Qué actividades de clase permiten un mayor desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes?

De acuerdo a las evidencias obtenidas en los diarios de clase, observaciones y evaluaciones, se aprecia que las actividades comunicativas, como las conversaciones en pareja y las actividades centradas en el alumno, como los juegos de roles y exposiciones, son las que demuestran un mayor desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes. Principalmente las conversaciones en pareja les permite interactuar con otras personas, practicando no solo la habilidad oral, sino la habilidad de escucha. Lo cual es sumamente importante al momento de comunicarnos en cualquier lengua. Esa interacción les brinda la seguridad de en un futuro poder tener contacto con alguna persona fuera del aula de clase y poder platicar, preguntar o solicitar información de manera verbal. Por otro lado, las actividades centradas en el alumno, como los juegos de roles, son una gran oportunidad para que los estudiantes tengan un mejor contacto con situaciones reales, como se les presentaría si estuvieran en un contexto de inmersión de la lengua meta.

## REFERENCIAS

- Abarca, S. (2006). *Psicología de la motivación*. Universidad Estatal a Distancia
- Álvarez, Y. y Parra, A. (2015). *Fortalecimiento de la expresión oral en un contexto de interacción comunicativa*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación- acción. *Revista iberoamericana de educación*, 1-9. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/682Bausela.PDF>
- Beltrán, M. (2018). *Diseño de una estrategia didáctica para el desarrollo de la habilidad oral (Speaking) en el bachillerato general unificado*. Área de innovación y desarrollo.
- Castillo, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Pearson Educación.
- Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2000). *Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers*. Cambridge University Press.
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 102-115. <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys3.1.2012.07>
- Cortés, M. (2003). Otros medios de comunicación, otras perspectivas sobre el enfoque por tareas. *XIV Congreso Internacional de ASELE* (págs. -110 127). ASELE.
- Crispín, M. (2011). *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia*. Universidad Iberoamericana.
- Durán, S., y Sánchez, R. (2004). *Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras*. Secretaria General Técnica.
- Durán, S., y Sánchez, R. (2004). *Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras*. Secretaria General Técnica.
- Fonseca, Y., Correa, A., Pineda, M., Lemus, F. (2011). *Comunicación oral y escrita*. Pearson Educación.
- García, E. y Zebadúa, M. (2011). *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Garóffo, H., y Jerez, Y. (2012). Aprendizaje basado en tareas aplicado a la enseñanza de las telecomunicaciones. *Revista de Ingeniería Electrónica, Automática y Comunicaciones*, 1-7.
- Grasselli, D. (2019). Implementación de estrategias de aprendizaje centrado en el estudiante en un curso de ingeniería. . *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 70-81.
- Guarneros, E. Y Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*. 32(1). Pp. 21-35 <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a03.pdf>
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Pearson Education Limited.
- Herrero, P. (2012). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.ReiDoCrea. *Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*. 1(19) 138-143. <http://www.ugr.es/local/miguelgr/ReiDoCrea-Vol.1-Art.19-Herrero.pdf>
- Instituto Cervantes (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. . Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Kemmis, S., Nixon, R., & McTaggart, R. (2014). *The action research planner*. Springer
- López, G. y Roger, S. (2014). El diario del profesor como herramienta de evaluación cualitativa de un programa para aprender a pensar. *Revista talento, inteligencia y creatividad*.
- Maldonado, S. (2007). *Manual práctico para el diseño de la escala de Likert*. Trillas.
- Menjura, P. (2007). La fluidez discursiva oral. Una propuesta de evaluación. OGIGIA. *Revista electrónica de estudios hispánicos* [https://www.researchgate.net/publication/26510362\\_La\\_fluidez\\_discursiva\\_oral\\_Una\\_propuesta\\_de\\_evaluacion](https://www.researchgate.net/publication/26510362_La_fluidez_discursiva_oral_Una_propuesta_de_evaluacion).
- Peña, B. (2015). *La observación como herramienta científica*. Asociación Cultural y Científica Iberoamericana.
- Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>.

- Tardo, Y. (2005). Potenciar las estrategias comunicativas en las clases de ELE: una opción viable para desarrollar las habilidades orales. *Revista electrónica de didáctica ELE*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f60511c5-b1b5-4ad1-9ea6-883f5bfb84b1/2005-redele-5-10tardo-pdf.pdf>
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Santillana.
- Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula*. Graó.
- Sepúlveda, F. y Rajadell, N. (2001). *Didáctica general para psicopedagogos*. Eds. de la UNED.

Lic. Daniela Palacios Román, egresada de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés por la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Cuenta con más de 4 años de experiencia impartiendo clases de inglés a nivel primaria y universidad en escuelas públicas y privadas dentro del estado de Chiapas. Maestrante en Didáctica de las Lenguas adscrita al PNPC, becaria CONACYT y actualmente docente de la asignatura de inglés en la Universidad Autónoma de Chiapas, en áreas y cursos autofinanciables. [daniela.palacios@unach.mx](mailto:daniela.palacios@unach.mx)

Vivian Gabriela Mazariegos Lima: Docente investigadora de tiempo completo de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, UNACH. Cuenta con Posdoctorado en Desarrollo Humano y Doctorado en Educación. Docente de los Programas de Licenciatura LEI y maestría MADILEN. Miembro del C. A “Desarrollo Profesional y evaluación en la enseñanza de lenguas” y del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Didáctica de las Lenguas. Coordina la maestría en Didáctica de las Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas. Directora de Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores SIN

# El APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS COMO MÉTODO PARA DESARROLLAR LA EXPRESIÓN ESCRITA EN ESPAÑOL

MTRO. FAUSTINO RODRÍGUEZ SÁNCHEZ  
DRA. MÓNICA MIRANDA MEGCHÚN  
DRA. VIVIAN GABRIELA MAZARIEGOS LIMA

## RESUMEN

Este trabajo de investigación tiene como objetivo implementar y analizar la metodología del Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) en el desarrollo de la expresión escrita del idioma español como segunda lengua en estudiantes de primaria indígena, nativos hablantes de tsotsil y tsetal. En éste se consideran los aspectos de contenido, significado, la forma de expresión y el manejo de la situación comunicativa mediante la implementación de tareas de comunicación y de apoyo lingüístico. De igual forma, se fundamenta en el modelo constructivista, en el aprendizaje significativo, el enfoque comunicativo y el uso del idioma escrito en situaciones reales. La investigación se centra en el paradigma cualitativo a través del método de investigación acción, y de la habilidad escrita, mediante las fases y estrategias de la expresión escrita, tales como: planeación, redacción y revisión. Asimismo, el análisis e interpretación de resultados se aborda desde la triangulación de datos obtenidos de diferentes instrumentos durante el proceso de la pre-tarea/planeación, tarea/redacción y post-tarea/revisión. Además de estos tres procesos, el trabajo se cierra con apartado de conclusiones que comprenden el análisis y la reflexión de los procesos del desarrollo de la comunicación escrita; así como los alcances y las limitaciones de ABT.

**Palabras Clave:** Aprendizaje Basado en Tareas, Tareas, Segunda Lengua, Expresión escrita, Investigación acción.

## INTRODUCCIÓN

Diversas evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-INEE (2006 y 2018), entre otras, señalan que, frecuentemente, las prácticas de escritura dentro del aula están fragmentadas y suelen dar prioridad a los aspectos mecánicos, dejando de lado la importancia del para qué, para quién y por qué se escribe (situación comunicativa). Por ende, los resultados de la prueba de expresión escrita en español evidencian que el aprendizaje de esta habilidad no está proporcionando buenos resultados; por lo tanto, debe replantearse de forma determinante en la educación primaria. Ante un panorama desalentador en el que, por un lado 7 de cada 10 estudiantes de sexto grado se ubican en los niveles insuficiente y elemental y, por otro lado, sólo el 2.5% alcanza grados sobresalientes, es evidente que la escritura debe convertirse en una actividad central en el salón de clases (Guzmán y Saulés, 2018).

Actualmente se considera el ABT como una de las metodologías predominante en la enseñanza de lenguas; una de sus principales características es proporcionar a los estudiantes tareas necesarias para que puedan practicar o usarlas en situaciones reales. Recino y Laufer (2010) señalan que el ABT juega un papel importante en lo que se refiere a la enseñanza de segundas lenguas; ya que, uno de sus objetivos es estimular el uso del lenguaje y ofrecer oportunidades de aprendizaje para los estudiantes de todos los niveles y habilidades. Este método engloba todos los elementos para aprender eficazmente una segunda lengua. Tomando en cuenta que, los objetivos del método se orientan a lo que los estudiantes necesitan aprender y qué actividades comunicativas son de utilidad para lograr una comunicación real en lo que se refiere a la expresión escrita.

Asimismo, es transcendental que los estudiantes desarrollen la habilidad escrita; ya que, en su formación, esto representa bases fundamentales en el aprendizaje, pues permite enfrentarse sin dificultad a un ambiente competente en los siguientes años de estudio. Si bien es cierto, escribir es un arte necesario y difícil de realizar, antes hay que tener la voluntad y el deseo de leer. El que no hace esfuerzo de leer, estudiar y practicar no puede mejorar su habilidad de escritura (Bjork y Blomstrand, 1994). Ante una tarea tan importante, como es la enseñanza de la escritura se requieren estrategias adecuadas que respondan a las necesidades e intereses de los educandos. En este caso los docentes son los responsables de facilitar el aprendizaje de los estudiantes a través de una metodología comunicativa que les ayude a lograr un aprendizaje significativo. Así pues, el trabajo se presenta bajo el siguiente orden: el objetivo y preguntas de investigación, el marco

teórico, la metodología, el análisis de resultados y finalmente la conclusión.

### Objetivo y preguntas de investigación

El objetivo general de esta investigación es: Implementar y analizar la metodología del Aprendizaje Basado en Tareas en el desarrollo de la expresión escrita del idioma español como segunda lengua en los estudiantes de sexto grado de la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Ignacio Manuel Altamirano” de San Cristóbal de las Casas, Chiapas.

Asimismo se plantearon cuatro objetivos específicos, el primero se llevó a cabo únicamente en el ciclo 1 y el resto se aplicó a lo largo de investigación:

2. Identificar los principales problemas y necesidades que enfrentan los estudiantes en la expresión escrita del idioma español.
3. Desarrollar la expresión escrita del idioma español a través del método del Aprendizaje Basado en Tareas.
4. Diseñar actividades que fomenten el aprendizaje de la expresión escrita mediante el aprendizaje basado en tareas.
5. Analizar los resultados para determinar el alcance y las limitaciones de la estrategia aplicada.

Para alcanzar los objetivos planteados, se diseñaron 4 preguntas centrales de la investigación, que se presentan a continuación:

1. ¿Cuáles son los principales problemas que enfrentan los estudiantes de sexto grado de la escuela primaria bilingüe “Ignacio Manuel Altamirano” en la expresión escrita del idioma español?
2. ¿En qué forma el método del aprendizaje basado en tareas desarrolla la expresión escrita del idioma español?
3. ¿Qué actividades o tareas pueden ayudar para fortalecer la expresión escrita de los estudiantes?
4. ¿Cuáles son los alcances y limitantes de método aplicado para desarrolla la expresión escrita?

## Marco teórico

El concepto de aprendizaje es parte de la estructura de la educación que hace referencia a la acción de instruirse. Zapata-Ros (2012) sostiene que el aprendizaje es el proceso o conjunto de procesos que ayudan a alcanzar o modificar ciertas destrezas, opiniones, conductas o valores, esto se puede conseguir por medio de la observación, la práctica, los procesos de formación y el razonamiento de cada persona. De acuerdo con Pérez y Guerrero (2010) el aprendizaje es retener, incorporar y usar la información que una persona adquiere gracias a las relaciones que tiene con los demás donde se involucran: la teoría, lo que realiza el alumno y lo que ejecuta el docente; es decir, todos los elementos que intervienen sobre ella.

Las bases teóricas del método del aprendizaje basado en el aprendizaje se fundamentan en el modelo constructivista y el aprendizaje significativo, el enfoque comunicativo y su derivación, en éste se encuentra en ABT. El constructivismo concibe, por una parte, a la enseñanza como una actividad crítica y por otra, al docente como un profesional autónomo que investiga, reflexiona sobre su práctica. Es así que, para el constructivismo la enseñanza no es una simple transmisión de conocimientos, es la organización de métodos de apoyo que permite a los alumnos construir su propio saber. Asimismo, Cairney (2002) bajo el modelo constructivista sugiere que el docente debe asumir un papel activo y dinámico en el proceso del aprendizaje de los alumnos para construir su significado. Además, el aprendizaje ha de ser contextualizado, su importancia se centra en utilizar ejemplos, problemáticas o situaciones relacionadas con el mundo real.

Asimismo, Moreira (1998) destaca que el aprendizaje significativo es un proceso a través del cual una información nueva se relaciona con un aspecto relevante de la estructura de conocimiento del individuo. De esta manera, el input que recibe adquiere un significado personal para el aprendiz. Por lo tanto, el conocimiento incluido permite la incorporación de nuevos conceptos y proposiciones a la estructura cognitiva preexistente del aprendiz, la cual sufre una reestructuración continua en este tipo de aprendizaje creando un proceso dinámico.

El Enfoque Comunicativo parte de la idea de que la lengua es comunicación y tiene como finalidad desarrollar la competencia comunicativa. Brown (2000) alude que uno de los objetivos del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas es enfocarse en los componentes de la competencia comunicativa, como: gramática, funciones, discurso, sociolingüística y estrategias. Además, estos objetivos deben enlazar los aspectos organizacionales de la lengua con la pragmática.

Por último, es conveniente distinguir dos visiones claramente diferenciadas dentro del enfoque comunicativo. Para ello, Howatt (1984) lo divide en un enfoque comunicativo débil de las cuales se integran el enfoque nocional-funcional y, por otro lado, el enfoque comunicativo que conforma el método o enfoque basada en tareas.

Así, Cuenca (1992) sostiene que este método nocional-funcional remite al aprendizaje de un conjunto de estructuras lingüísticas de naturaleza gramatical que paralelamente van acompañadas de un conjunto de realizaciones nocionales y funcionales. En otras palabras, en un programa nocional-funcional la enseñanza se basa en términos de nociones y funciones.

- **Noción:** contexto en el cual las personas se comunican.
- **Función:** intención concreta del hablante en un contexto determinado.

La metodología de este enfoque es la de: presentación-práctica-producción (PPP) y se centra en la precisión al momento de comunicarnos.

Finalmente, encontramos el Aprendizaje Basado en Tareas, como metodología de enseñanza de lenguas, que se remonta desde los años 80 como evolución del enfoque comunicativo centrado en el alumno y en el concepto de la competencia comunicativa (García, Prieto y Santos, 1994). En este sentido, Richards (citado por Guzmán, 2013) refiere que el ABT es un enfoque centrado en el uso de tareas como el núcleo central de la planeación y proceso para llevar al aprendizaje del idioma. Algunos de sus postulantes lo presentan como un desarrollo lógico del enfoque Comunicativo, ya que se basa en varios de los principios que fueron parte de la enseñanza comunicativa del idioma, de los años 80.

Con relación al concepto de tareas, Breen (1987, p. 23) la define como “cualquier iniciativa para el aprendizaje del lenguaje que esté estructurada, posea un objetivo concreto con su contenido respectivo, un procedimiento de trabajo ya especificado y una variedad de resultados para los que realizan la tarea”. Al mismo tiempo, Willis (1996) menciona que la tarea es una actividad donde la lengua meta es usada por el estudiante con un propósito comunicativo con el objetivo de lograr un resultado significativo.

Martín (2004) expresa que la tarea es cualquier iniciativa para el aprendizaje que consiste en la realización de actividades en el aula, éstas son de uso de la lengua representativas que se llevan a cabo fuera de ella, y posee determinadas características, como:

- Estar estructurada pedagógicamente.
- Estar abierta en su desarrollo y en sus resultados a la intervención activa y a las aportaciones personales de quienes la ejecutan.
- Requerir de ellos en su ejecución una atención prioritaria al contenido de los mensajes.
- Facilitarles al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

Así mismo, Estaire (2011, p.5), después de haber analizado varios autores quienes mencionan las diferencias existentes entre los contextos de la vida cotidiana y los contextos didácticos, plantea dos tipos de tareas determinadas por la diferencia que hay entre el contexto del aula y el de la vida real. De las cuales, divide las tareas de aprendizaje en dos clases: las tareas de comunicación y las tareas de apoyo lingüístico. La primera son las tareas de comunicación constituyen la unidad organizativa y eje vertebrador del aprendizaje, ocupan la mayor parte del programa. Son tareas en las que los alumnos utilizan la lengua meta en situaciones de comunicación, a través de cualquiera de las actividades de la lengua -expresión, comprensión, interacción, mediación, en forma oral o escrita- centrando su atención en el significado, en el mensaje, en su intención comunicativa. En segundo término, las tareas de apoyo lingüístico que hacen alusión a las tareas centradas en la forma (funciones, nociones, gramática, léxico, discurso, etc.), vienen a dar soporte lingüístico a los contenidos de la unidad (Etaire, 2011, p.6).

Willis (1996) define tres momentos para el desarrollo de la planeación didáctica que son los siguientes: Pre-tarea: se hace una breve introducción del tema a abordar y se caracteriza por el momento ideal para activar los conocimientos previos del alumno en relación al nuevo tema para enseñar vocabulario temático que el alumno usará para realizar actividades posteriores. El ciclo de la tarea: representa la etapa en la que los alumnos realizan las actividades de forma individual o en grupos pequeños y el docente monitorea; La post-tarea se planea la tarea final como una prueba de la habilidad (escrita) a desarrollar, prestando atención a la forma, escribiéndola de nuevo o comentada desde otro punto de vista.

## Bases Teóricas de la Expresión Escrita en el Idioma Español como Segunda Lengua

Cassany (1994) argumenta que la expresión escrita es una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la producción del lenguaje escrito, que se sirve primordialmente del lenguaje verbal, pero contiene también elementos no verbales, tales como mapas, gráficos, fórmulas matemáticas. Por otro lado, el autor Camps (1993) considera a la escritura como una destreza compleja que se desarrolla gradualmente a medida que el niño progresa en su vida escolar; mientras que Fernández y Gairín (1984) afirman que la escritura es la representación de las palabras del pensamiento con letras o signos trazados con un instrumento variable (bolígrafo, dedo...), en superficies también variables (hoja, pizarra, suelo, etc.). Varios autores como las que se mencionaron, afirman que redactar es un proceso sumamente complejo que no puede desarrollarse de manera espontánea, sino que, es preciso practicar para alcanzar mejores resultados.

### Fases y estrategias de la expresión escrita

El modelo más utilizado para explicar el proceso de producción escrita es la de Flower y Hayes (1981), la concibe como una acción dirigida a la consecución de objetivos retóricos. Identifica también tres procesos básicos, que son: la planificación, la redacción (textualización) y la revisión, que a su vez dan origen a otros subprocesos como se describen en seguida.-

Las estrategias de planificación son aquellas mediante las cuales los alumnos plantean elementos relacionados con lo que quiere decir, cómo decirlo y la finalidad para la que se escribe, es decir, que en este proceso se debe definir para quién se escribe, a quién o a quiénes se dirige el mensaje. Según Hayes y Flower (1981, como se citó en Santiuste y González, 2010), el proceso de planificación consta de tres subprocesos, como: establecimiento de objetivos, generación de contenidos o ideas y organización de los contenidos.

La estrategia de redacción es el proceso que incluye toda la actividad lingüística destinada a elaborar el producto escrito, a partir de los datos elaborados en la planificación. Entre los subprocesos destaca la elección de la forma lingüística más acertada para denominar a un concepto, ordenar las diferentes ideas en el discurso lineal y gramatical, cohesionar el texto, establecer una progresión temática, etc. (Cassany, 2005).

Cassany (2005) menciona que la fase de revisión incluye la evaluación del material planificado y textualizado para determinar si cumple las funciones previstas y para reformularlo o mejorarlo. El escritor examina sus ideas sobre el texto y lee sus producciones intermedias para buscar po-

sibles errores o mejoras potenciales y reformularlos. De acuerdo con Hayes y Flower (1981), la fase de revisión incluye dos subprocesos: detectar y corregir los puntos débiles (forma y significado) y evaluar el escrito, es decir, en qué medida el discurso responde a los objetivos del escritor.

## **METODOLOGÍA**

La metodología aplicada en esta investigación es de tipo cualitativa a través de la investigación acción. Sandín (2003) apunta que la investigación cualitativa busca la comprensión a profundidad de fenómenos socioeducativos y la transformación de prácticas y escenarios de enseñanza aprendizaje; así como, la toma de decisiones y el desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento. Mientras que la investigación acción es una metodología de investigación que supone entender la enseñanza como un proceso de investigación y/o un proceso de búsqueda continua que permite al docente reflexionar en los procesos de enseñanza aprendizaje. Así pues, Latorre (2005) menciona que la investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión

Para la realización de esta investigación, se decidió elegir la Escuela Primaria Bilingüe Indígena “Ignacio Manuel Altamirano” de la localidad de Molino de los Arcos, San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Sin embargo, para salvaguardar la integridad de los alumnos se acordó con los padres de familia trabajar con los alumnos en una casa particular por las situaciones de pandemia (COVID19) que se estaba atravesando durante el periodo de la investigación. Asimismo, los participantes en la investigación fueron 2 alumnos de 5º y 5 alumnos de 6º grado de primaria de la escuela “Ignacio Manuel Altamirano”. Son alumnos hablantes de la lengua tseltal, tsotsil y aprendientes del idioma español, cuyas edades oscilan entre 11 y 12 años.

En el primer ciclo, el primer instrumento de recolección de datos consistió en un diagnóstico realizado el 02 de octubre del 2020 para evaluar el nivel del idioma español y detectar las principales dificultades presentadas por los estudiantes en la expresión escrita. La prueba diagnóstica consistió en ejercicios de expresión escrita (14 ítems) elaborados bajo las normas de MCER y el ABT para que los alumnos lo resolvieran de forma individual, en clase y con un tiempo limitado (60 minutos como máximo). Como señala Aderson (2005) la prueba diagnóstica puede determinar

cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles de los estudiantes en la habilidad que se pretende conocer; qué pueden o no pueden hacer con el idioma y hasta qué punto se desenvuelven en esta habilidad.

Acerca de este primer ciclo, se exploraron las unidades temáticas de la asignatura de español de quinto y sexto grado de primaria de la Secretaría de Educación Pública, de las cuales se adaptaron 2 actividades que están relacionados a los objetivos de la investigación. La primera tarea que se preparó está relacionada a la autobiografía, consistente en aprender a utilizar vocabulario para proporcionar información propia del estudiante de manera escrita. La segunda tarea se trata de elaborar una carta utilizando vocabulario de la rutina diaria. Las otras 3 tareas se adaptaron de acuerdo a las indicaciones del MCER y el método del Aprendizaje Basado en Tareas. La primera está relacionada con algunos lugares famosos de Chiapas para aprender vocabulario apropiado para viajar; la segunda tarea es aprender a escribir vocabulario relacionado con los sentimientos; y la tercera tiene relación con léxico utilizado en saludos.

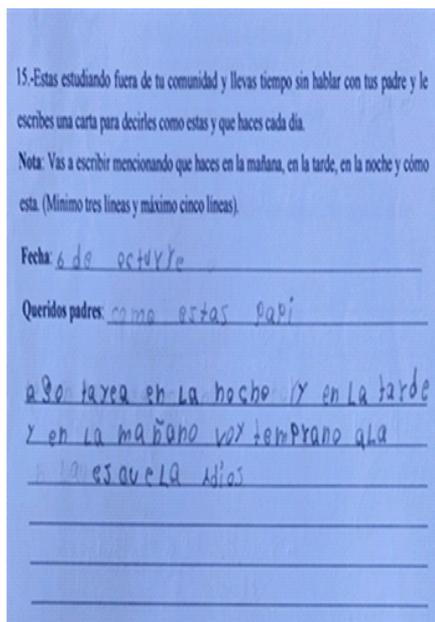
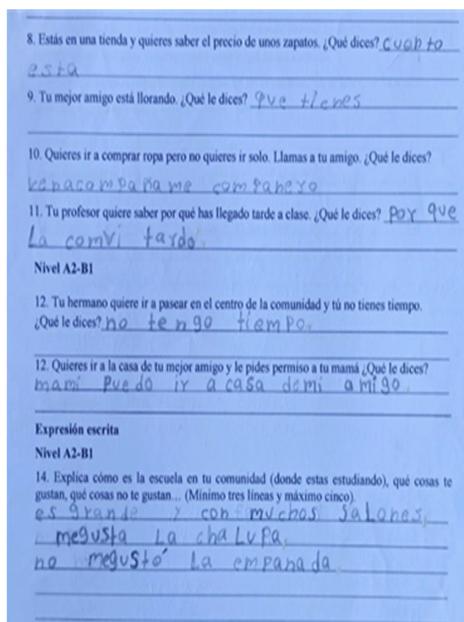
Por otro lado, en el segundo ciclo también se contempló temas de currículo del español de sexto grado de primaria como: escribir una carta informativa y de invitación, escribir un guion de entrevista, escribir una biografía y escribir una tarjeta de felicitación para trabajar con la situación comunicativa en sentido de audiencia.

Con todo y lo anterior, se afirma que la parte más importante del período de investigación son las de tareas aplicadas mediante planeaciones que fueron diseñadas considerando las teorías del ABT y las teorías de la expresión escrita; así como, las orientaciones respecto a las actividades de clase expuestas en el marco teórico. Desde luego, se revisaron propuestas de autores como Ferrando (2017) y Estaire (2011) para la planificación de las tareas. De igual forma, el diario de campo, el registro de aprendizaje, los planes de clases y las hojas de trabajo fueron cruciales para complementar en su totalidad la investigación.

## Análisis de resultados

La aplicación de este primer instrumento de recolección de datos (prueba diagnóstica) responde a la primera pregunta de investigación: ¿Cuáles son los principales problemas que enfrentan los estudiantes de sexto grado de la escuela primaria bilingüe “Ignacio Manuel Altamirano” en la expresión escrita del idioma español? Éste reflejó las dificultades que tenían los estudiantes en el desarrollo de la expresión escrita del idioma español, evidenciando las dimensiones comunicativas y lingüísticas en el plano gramatical, lexical y ortográfico. Los problemas evidentes lingüísticamente, es

la separación del pronombre flexivo con los verbos, como se observa en la imagen 1 y 2 de del fragmento 1 y 2 del diagnóstico, en la cual el alumno escribió en varias ocasiones “megusta” en lugar de “me gusta”, es decir, los alumnos tienen dificultades en el uso de verbos pronominales. Además, en el fragmento 2 del anexo 1 se evidencia el uso limitado del vocabulario y la desorganización del texto (ítem 15). En éste, el estudiante tenía como tarea escribir una carta para explicar e informar su rutina diaria a sus padres. Por lo que, después de analizar el escrito encontramos la falta de vocabulario para cumplir con la actividad. Además, la carencia de tildes causa confusión en la comprensión del escrito, en efecto, en el mensaje. Es importante aclarar que, solo un ejemplo se mostró en este trabajo porque son los mismos problemas que se repiten en las otras 6 pruebas que se analizaron y no se exhibieron.



Imágenes 1 y 2: Fragmento 1 y 2 del diagnóstico.

A manera de resumen, presentamos los principales problemas lingüísticos encontrados en este primer apartado, divididos en las categorías propuestas para este primer análisis, tales como: gramatical, lexical y ortográfico, en la cual, se convierten en problemas de comunicación.

### Ciclo 1: Tareas comunicativas con cierto énfasis lingüístico

Basándonos en el Consejo de Europa (2002), el cual menciona que el objetivo del nivel A2 es mejorar los aspectos lingüísticos de la lengua que se en-

seña; además, Estaire (2011) señala que, dentro de las tareas de apoyo lingüístico, el ABT tiene como función dar soporte a las tareas comunicativas. Por lo anterior, las tareas implementadas en el primer ciclo contribuyeron a mejorar diversos aspectos de la expresión escrita mediante diversas actividades, con temas relacionados a: sentimientos, saludos, viajes, lugares, las rutinas diarias, datos personales, entre otras; todos estos se diseñaron con el propósito de usar la lengua meta mediante la comunicación escrita; además de, analizar y mejorar los aspectos lingüísticos, para que los estudiantes obtuvieran herramientas básicas y, así, realizar las tareas comunicativas en el segundo ciclo.

En este primer ciclo de intervención, se inicia con dos tareas de apoyo lingüístico centradas en los aspectos gramaticales, lexicales, ortográficos e introducción del conocimiento de la organización de textos, pero siempre en contraste con las comunicativas. Las otras tres tareas que se implementaron se centran en aspectos comunicativos, de manera que, ambas tareas están establecidas bajo el modelo ABT, así, se da inicio con la activación del lenguaje, el desarrollo la tarea escrita y finalmente con una actividad lingüística y/o comunicativa.

Enseguida, como ejemplo, se analiza una tarea realizada por una alumna.

El objetivo de esta tarea fue mejorar las habilidades lingüísticas de expresión escrita mediante el vocabulario relacionado con los saludos. Al igual que, identificar verbos en pasado simple y mejorar el uso de los pronombres flexivos.

Nombre: Janeeth Alejandra Gómez Gómez Grado: 5  
 Asignatura: Español Tarea: Saludar, pedir información y presentarse.  
 Objetivo: Conocer y aprender a utilizar vocabulario de saludos.

1.- Observa la imagen.

A. ¿Qué están haciendo? Saludando.

B. ¿Qué palabras utilizan en tu comunidad para saludarse en el camino? Hola, almor, como estas? nos vemos.

C. ¿Tú como saludas, que palabras utilizas? Hola.



2.- Leer el siguiente texto "Saludo de la mano"

En la tienda de DICONSA me encontré con una mujer. Nos saludamos de la mano (de lejos), cada uno reconociendo la presencia del otro. Nos hablamos regularmente durante las últimas semanas y siempre nos saludamos de la mano.

Sabía que había hablado alguna vez con esta mujer en algún momento, pero no podía recordar dónde había sucedido, cuándo o quién era esta mujer.

Miramos fijamente hacia el techo en un silencio tenue mientras el tendero nos atiende.

—Hasta luego —dijo cuando compré lo que necesitaba.

—Adiós —respondí, poniendo en mi bolso lo que había comprado y apretando para que cupiera todo.

3.- Vuelve a leer el texto y responde las siguientes preguntas.

A. Menciona en que tiempo verbal está el texto y escribe 3 o 4 ejemplos.

En: Contaba, pasaba, sabía, pagaba, atendía, pasaba, respondí, pagado.

B.- Relaciona las columnas de acuerdo al significado de las palabras sacadas del texto.

Saludar	Es un objeto haco, generalmente pequeño de cuero, plástico o tela y frecuentemente de camiseta o correa para cargar despensas, objetos, etc.
Techo	Es el acto de adquirir un artículo o servicio que se encuentra para la venta.
Bolso	Es la estructura de una casa que se coloca arriba, en sentido horizontal.
Comprar	Dirigir a alguien palabras, gestos o cualquier otro acto como el apretón de manos

C. Escribe el tipo de saludos y las palabras que utilizaron en el encuentro de los personajes.

Con la mano, Hola, almor, como estas, hasta la mano, hasta luego y adiós.

D. ¿Sabes en qué momentos se saluda de lejos o a distancia con la palma de mano? ¿Y tú cómo saludas? ya saludo, antes se saludaba por costumbre.

4. Saluda a 5 compañeros y pregúntale cómo se llama y de dónde es. Observa el ejemplo.

A. Ahora saluda a 5 de tus compañeros y anota los datos en la ficha.

Nombre	Apellidos	Comunidad
<u>Suzan Acasí</u>	<u>Robinson Acasí</u>	<u>24 de Mayo</u>
<u>Lycia Montiel</u>	<u>perera Montiel</u>	<u>1 de mayo</u>
<u>Wilmy Hayde</u>	<u>Robinson Soto</u>	<u>Durazno</u>

5. Después de haber saludado a cinco de tus compañeros, ahora practica en este cuadro como presentar compañeros, amigos, maestros, etc.

Pronombres	Verbo ser/estar	Pron. Flexivos + Llamarse	Saludo
Yo	Soy	Me llamo	Saludo
Tu	Eres	Te llamas	Saludas
El	Es	Se llama	Saluda
Nosotros	Somos	Nos llamamos	Saludamos
Ustedes	Son	Se llaman	Saludan
Ella	Es	Se llama	Saluda

Fecha: 2016/2020

Imágenes 3 y 4: Tarea lingüística, saludos.

En esta tarea se observan dificultades lingüísticas en la expresión escrita en las categorías gramaticales, léxicas y ortográficas. Entre estas podemos describir las siguientes: en la actividad 1A tuvo error en uso de la “L” mayúscula lo que nos indica impericia en el uso de las mayúsculas y minúsculas. En la actividad 1B la alumna escribió “alrato” en lugar de “al rato”, por lo que continua con errores de segmentación de palabras que se detectaron en el diagnóstico. Por otro lado, en la misma actividad se observa la falta de los signos de interrogación y la tilde en los adjetivos interrogativos y el verbo estar: “como estas” en lugar de ¿cómo estás? En esta tarea los alumnos se saludaron y compartieron datos personales para utilizarlas en prácticas escritas. Debido a que, no es el objetivo principal desarrollar únicamente las habilidades lingüísticas de los estudiantes, solo se presenta una muestra de los errores gramaticales, lexicales y ortográficos; así como, la necesidad que hubo para empezar el fortalecimiento de estos aspectos.

Por otra parte, se presentan las tareas de comunicación que se centran en el significado, no en aspectos formales de la lengua, es decir, enfocados en informar, explicar y describir, más que en las formas lingüísticas utilizadas para expresarse. Al igual que las tareas de apoyo lingüístico, éstas quedan fundamentadas bajo el modelo del ABT, con una pre-tarea, tarea y post-tarea o tarea final. Asimismo, las tareas tienen una finalidad comunicativa acompañada de un resultado final que, es la producción escrita mediante temas cotidianos; que se destacan en: vocabulario de viajes, datos personales y rutinas diarias.

A continuación, para este trabajo se presenta la tarea “Autobiografía” que tuvo como objetivo proporcionar información personal mediante la redacción de su autobiografía, para lo cual, se introdujo un texto corto de “La autobiografía de Angélica”, así los alumnos tuvieran un ejemplo como guía para la organización del texto y el vocabulario de sus datos personales; este formato previo se utilizó para activar su conocimiento previo para producir su propia autobiografía relacionando una imagen con la profesión que desean ejercer cuando sean mayores de edad, como se presenta en la imagen 12.

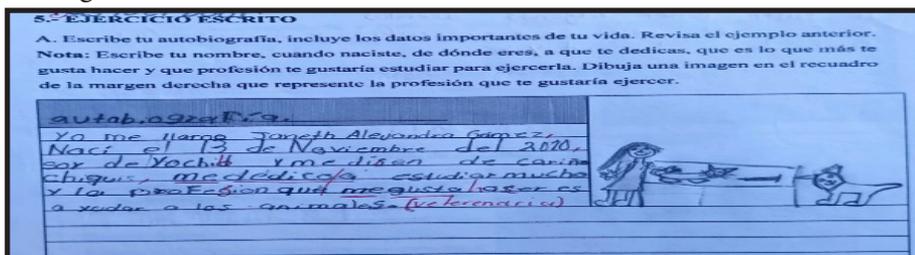


Imagen 5: Tarea, la autobiografía.

La intención comunicativa de esta tarea es aprender a escribir de manera detallada acerca de su vida personal, en que el emisor (escritor) debe incluir los aspectos que resulten relevantes o significativos para la audiencia.

Asimismo, el escrito de la imagen 12, la estudiante describe la mayoría de sus datos personales; sin embargo, el mensaje posiblemente no le llegue por completo al receptor, ya que algunas oraciones no están completas, por lo tanto, la idea es confusa. Podemos observar que menciona que la estudiante vive en “Yochib” pero no menciona si es un barrio, colonia o comunidad, tampoco menciona el municipio y estado que pertenece. Además, no logra comunicar de manera precisa la profesión que le gustaría ejercer de grande, por lo tanto, desconoce el vocabulario de profesiones, aunque, es evidente que quiere ser veterinaria. Por consiguiente, la falta de vocabulario limita la intención comunicativa.

Por otra parte, se observa una creatividad emotiva de la estudiante pues transmite los sueños y planes de su vida. De la misma manera, en el escrito no se observa problemas de gramática; tiene buen uso de la primera persona y el tiempo verbal en presente; así como, describe datos de la vida personal.

Al final de este ciclo, se observó un aumento en el uso del vocabulario; aunque todavía existen los errores ortográficos y gramaticales; sin embargo, el escrito tiene mayor extensión que los anteriores, se observa un ligero mejoramiento en el uso de los signos de puntuación. Además, se volvieron más evidentes los elementos de la competencia comunicativa como son informar, explicar, opinar y describir con una variedad de vocabulario de datos personales, rutina diaria y viajes. Esta es uno de los aspectos primordiales del ABT, aprender una segunda lengua a través de tareas que impliquen la necesidad de comunicar, que tenga objetivos de resolver una situación concreta, adscrita a un contexto específico, priorizando así el propio uso del idioma en situaciones de vida real y por último la forma (Rendine, 2018).

El desarrollo de la expresión escrita en este ciclo está basado en oraciones, párrafos, cartas, notas y descripciones, entre otros. El contenido de las tareas está guiado y contextualizado; de igual forma, los temas se enfocan en resolver situaciones reales de la cotidianidad. Aunque, los aspectos lingüísticos fueron muy notorios, esto se debe, precisamente, a las deficiencias que tienen los alumnos en esta habilidad; de hecho, García (2017) señala que uno de los objetivos en el nivel A2 es también mejorar los aspectos lingüísticos de la lengua que se enseña, de acuerdo al Marco Común Europeo de las Lenguas.

## Ciclo 2: Tareas comunicativas adecuados a la situación comunicativa.

Bjork y Blomstrand (1994) señala que escribir es un arte difícil de realizar, que requiere de la voluntad y el deseo de leer; además se requiere de estrategias adecuadas propuestas por teorías de expresión escrita. Esto nos llevó a, que el ABT se fusionará con las Estrategias de Expresión Escrita para obtener mejores resultados dando paso a la competencia comunicativa. En efecto, el análisis e interpretación de dos tareas (la carta y la biografía) basadas en los procesos de Pre-tarea/Planeación, Ciclo de la tarea/Redacción y Pos-tarea/Revisión (ver anexos 1, 2 y 3).

### Pre-tarea/planeación

El proceso de la pre-tarea y planeación fueron momentos importantes para introducir el tema de la tarea; así como para determinar la situación comunicativa (ver anexo 1). Además, los alumnos compartieron sus conocimientos previos relacionados a los temas que se fueron impartiendo; en efecto, generó una motivación de manera colaborativa. Sobre todo, la importancia de esta fase comprendió en conocer para qué, para quién y por qué tenían que escribir los alumnos; de hecho, Lee (2000) menciona que para motivar a los alumnos se debe explicar el propósito y utilidad de la tarea en la vida real, es decir, la situación comunicativa.

### Tarea/redacción

En esta etapa, los alumnos realizaron actividades de forma individual y en parejas, mientras el docente monitoreaba. De acuerdo con Willis (1996) existe una variedad de tareas que se pueden implementar en la fase de la pre-tarea; sin embargo, en este segundo ciclo de investigación se trabajaron con escrituras creativas. Entonces, con la información obtenida en la planeación, se recomendó a los alumnos iniciar la actividad escrita, usando oraciones simples y cortas para evitar complicaciones en su texto.

Esta es la segunda fase de la expresión escrita donde los alumnos convirtieron en información textual las pesquisas generadas en la planeación. En particular, en esta fase de la tarea, la dificultad a la que se enfrentaron los alumnos fue en la construcción y concatenación de las oraciones (ver anexo 2); ya que, para la textualización se requiere ejercitar el pensamiento para formular ideas, pensamientos y conocimiento previos; sobre todo, conlleva una lectura constante de lo que se está escribiendo para relacionar adecuadamente las oraciones y párrafos del texto mediante conectores. De hecho, los autores Flórez y Gómez (2013) determinan que la escritura se concibe como un acto cognitivo que implica una serie de

estrategias como control y precisión durante el proceso de redacción o textualización; así como, estrategias cognitivas que ayudan a la incorporación de la nueva información en el conocimiento de los alumnos.

### Revisión: Corrección y precisión del texto.

Dentro de la fase de revisión, Rojas-Drummond et al., (2018) recomiendan al docente promover, entre los alumnos, la revisión de sus propios textos; sobre todo, ayudar a los alumnos a revisar y corregir aspectos del contenido, la producción y la gramática, así como la adecuación y coherencia del texto. Conjuntamente, en la etapa de la post-tarea, Ellis (2003) propone llevar a cabo tres actividades pedagógicas con los estudiantes: proveer una oportunidad para repetir el desarrollo de la tarea, promover la reflexión de cómo se desarrolló y fomentar la atención en la forma, en especial de aquellas formas problemáticas presentada en su realización.

La retroalimentación fue una de las actividades realizadas en esta fase, los estudiantes trabajaron de manera colaborativa para leer y corregir las pruebas de sus propias composiciones. Del mismo modo, las actividades de corrección se hicieron de manera grupal para afinar ciertos elementos como oraciones que constituyen el tema y el propósito de la tarea, así como agregar conectores que resultaron necesarios para que el lector pueda entender el mensaje que se pretende ofrecer (anexo 3).

## CONCLUSIÓN

Los resultados encontrados revelan que la implementación de las tareas del ABT en fusión con las estrategias de la expresión escrita favoreció considerablemente al desarrollo de la habilidad escrita de la mayoría de los alumnos, en aspectos como contenido, la organización, el significado, la gramática y el vocabulario. Gracias a los temas significativos que motivaron a los estudiantes a usar el lenguaje escrito mediante situaciones de la vida real. Asimismo, el ABT produjo un ambiente armonioso, temas de interés y motivación constante de los alumnos en el uso de la lengua español.

Las etapas más productivas del desarrollo de la expresión escrita es el proceso de la pre-tarea/planeación donde los alumnos tuvieron la posibilidad de pensar, utilizar sus conocimientos previos, generar ideas y reflexionar sobre la audiencia; en la tarea/redacción, aprendieron a convertir en escrito aquellas ideas que generaron en la pre-tarea; y en la post-tarea, la revisión, los alumnos asimilaron el trabajo colaborativo para desarrollar de manera significativa la expresión escrita; así como, la retroalimentación

constante entre compañeros y maestro.

Por otro lado, el espacio de la intervención, la inconstancia y la falta de compromiso de algunos alumnos fueron algunas de las limitantes que se encontraron en este estudio. En síntesis, se considera que las tareas fueron divertidas, significativa e interactivas para los alumnos en el desarrollo de la expresión escrita en español; además, despertaron su interés en querer mejorar su habilidad escrita; sin embargo para ver resultados significativos se requiere mayor tiempo; el cual es otra de las limitantes de esta investigación; así como, no haber logrado desarrollar por completo la autonomía de mis estudiantes.

## REFERENCIAS

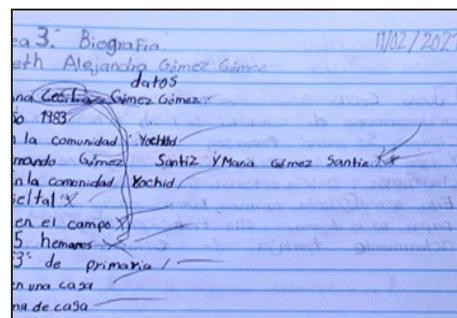
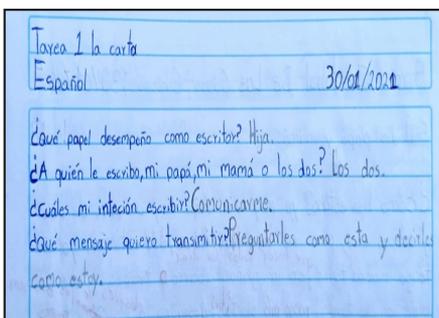
- Alderson, J.Ch. (2005). *Diagnóstico del dominio del idioma: la interfaz entre evaluación y aprendizaje*. Londres: Continuum International Publishing.
- Bjork, L. y Blomstrand, I. (1994). *La escritura en la enseñanza secundaria: los procesos del pensar y del escribir*. Grao Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Breen, M. 1987. Learner Contributions to Task Design. En C. Candlin & D. Murphy (Eds.), *Language Learning Tasks. Eaglewood Cliffs, N.J:* Prentice Hall International.
- Brown, D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. (4ta edición). San Francisco State University, USA: Longman.
- Cairney, T. H. (2002). *Enseñanza de la Comprensión Lectora*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, España: Ediciones Morata S. L.
- Camps, A. (1993). La enseñanza de la composición escrita. *Cuadernos de Pedagogía*, 216(1993), 19-24.
- Cassany, D. (1995). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ ELE*. Madrid: Arco / Libros.
- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (Traducido por el Instituto Cervantes 2002) Madrid. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Cuenca, M. J. (1992). *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. València: Tàndem.
- Ellis, R. (2003). *Task – based Language Learning and Teaching*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Estaire, S. (2011). Principios Básicos y Aplicación del Aprendizaje Mediante Tareas. *Revista Didáctica Español como Lengua Extranjera*, 12(2011), 1-19. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>
- Flórez, R. y Gómez, D. (2013). *Leer y escribir en los primeros grados: retos y desafíos*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). Una teoría del proceso cognitivo de la escritura. *Composición universitaria y comunicación*, 32(4), 365 - 387.

- García, M., Prieto, C. y Santos, M. J. (1994) Enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera: una experiencia para la reflexión. *Comunicación, Lenguaje y Comunicación*, 6(4), 71-89. Recuperado de <https://doi.org/10.1174/021470394321341141>
- Guzmán, L. D. (2013). Aprendizaje Basado en Tareas en Metodologías. *En Estrategias y Herramientas Didácticas Para el Diseño de Cursos en Ambientes Virtuales de Aprendizaje en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/323756835\\_Metodologias\\_Estrategias\\_y\\_Herramientas\\_Didacticas\\_Para\\_el\\_Disenio\\_de\\_Cursos\\_en\\_Ambientes\\_Virtuales\\_de\\_Aprendizaje\\_en\\_la\\_Universidad\\_Nacional\\_Abierta\\_y\\_a\\_Distancia\\_UNAD\\_Disponible\\_en\\_httphdlhandlenet10](https://www.researchgate.net/publication/323756835_Metodologias_Estrategias_y_Herramientas_Didacticas_Para_el_Disenio_de_Cursos_en_Ambientes_Virtuales_de_Aprendizaje_en_la_Universidad_Nacional_Abierta_y_a_Distancia_UNAD_Disponible_en_httphdlhandlenet10)
- Howatt, A. P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Instituto Nacional para Evaluación de la Educación. (2018). La expresión escrita en alumnos de 6° de primaria en México: realidades y desafíos. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1746.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2006). *El aprendizaje de la Expresión Escrita en la Educación Básica en México*. Sexto de Primaria y Tercero de Secundaria. Recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D213.pdf>
- LEE, J. (2000). *Tasks and Communicating in language classrooms*. Boston: McGraw-Hill.
- Martín, E. (2004). **¿Qué significa trabajar en clases con tareas comunicativas?** *Revista Electrónica de Didáctica ELE/español lengua extranjera*, 0(2004), 01-37. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=826490>
- Moreira, M.A. (1988). Mapas conceptuales y aprendizaje significativo en ciencias. *Cadernos do Aplicaçao, Porto Alegre*, 11(2), 143-156.
- Pérez, G., y Guerrero, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de psicología. *Diversitas*, 6(1), 97 – 109.
- Recino, U. y Laufer, M. (2010). Aprendizaje basado en tareas en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras. *Revista Educación Médica del Centro*, 2(3), 20-27. Recuperado en <http://revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/88/180>

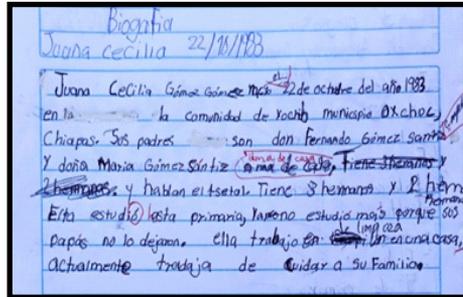
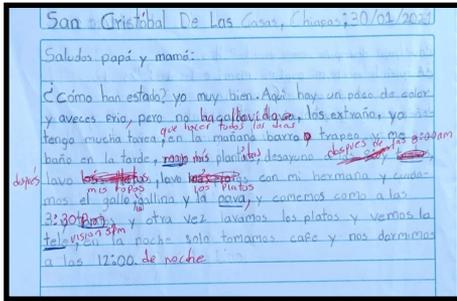
- Rendine, L. (2018). *El enfoque por tareas en la enseñanza de Lenguas extranjeras. Una secuencia didáctica para Bachillerato* (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Valladolid.
- Rojas-Drummond, S., Guzmán, C. K., Jiménez, V., Zúñiga, M., Hernández, F. B. y Albarrán, C. D. (2018). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. D.F. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación S.A. de C.V.
- Santiuste, V., y González, J. (2010). *Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica*. Madrid, España: CCS.
- Willis, J. (1996). A flexible framework for task-based learning. An overview of a taskbased framework for language teaching. Recuperado de [https://www.academia.edu/30503745/A\\_flexible\\_framework\\_for\\_taskbased\\_learning\\_An\\_overview\\_of\\_a\\_taskbased\\_framework\\_for\\_language\\_teaching](https://www.academia.edu/30503745/A_flexible_framework_for_taskbased_learning_An_overview_of_a_taskbased_framework_for_language_teaching)
- Willis, J. (2016). *Doing Task-Based Teaching. Oxford Handbooks for Language Teachers*. UK: Oxforr University Press.
- Zapata-Ros, M. (2012). *Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un modelo teórico a partir de una visión crítica del conectivismo*. Recuperado de [http://eprints.rclis.org/17463/1/bases\\_teoricas.pdf](http://eprints.rclis.org/17463/1/bases_teoricas.pdf)

## ANEXOS

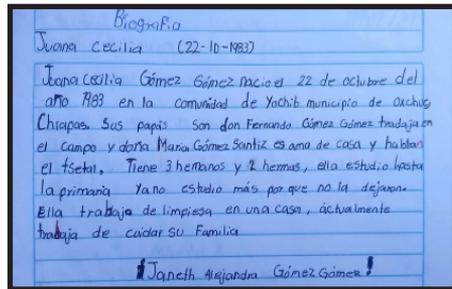
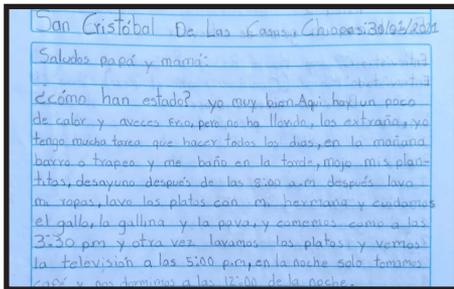
### Anexo 1: Pre-tarea/planeación



## Anexo 2: Tarea/redacción



## Anexo 3: Post-tarea/Revisión



Faustino Rodríguez Sánchez, docente con plaza base en el nivel de Educación Bilingüe Indígena de la Secretaría de Educación Federalizada. Es licenciado en Lengua y Cultura por la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), Licenciado en Pedagogía por la Universidad del Sureste de México (USM), y Maestro en Didáctica de Lenguas en la Universidad Autónoma de Chiapas, Facultad de Lenguas Campus Tuxtla.

**Correo electrónico del contacto:** ochanlii@hotmail.com.

**Teléfono celular:** 9671140124.

Mónica Miranda Megchún, docente de tiempo completo de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. Licenciatura en la Enseñanza del Inglés en la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH); Maestría en Educación en el Instituto de Estudios Universitarios (IEU); Doctorado en Educación en la Universidad del Sur (US).

# “DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN AUDITIVA MEDIANTE LA ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS EN MODALIDAD EN LINEA”

MTRA. LIZBETH DE LA CRUZ VÁZQUEZ.  
DRA. ANA MARÍA CANDELARIA DOMÍNGUEZ AGUILAR

## RESUMEN

El presente trabajo muestra información obtenida durante los dos ciclos de Investigación Acción en la Maestría en Didáctica de las Lenguas del estudio enfocado al *Desarrollo de la Comprensión Auditiva mediante la Enseñanza de Estrategias Metacognitivas en Modalidad en Línea*. Se presenta un marco referencial respecto a los principales temas tales como: la Comprensión Auditiva, la Metacognición, la Enseñanza Metacognitiva de la Comprensión Auditiva y la Enseñanza en Línea. La metodología utilizada para la realización de este estudio fue la investigación-acción, la cual por su naturaleza permite realizar mejoras en la enseñanza de las estrategias metacognitivas, así como propiciar el análisis y reflexión sobre la propia práctica al enseñarlas coadyuvando a una mejora de la comprensión auditiva en los estudiantes del inglés como lengua extranjera. Los datos para conocer los factores involucrados en la enseñanza de las estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión auditiva se obtuvieron mediante cuestionarios, hojas de trabajo, diario del estudiante y grupo focal, en tanto que para analizar la práctica docente, se realizó por medio de planes de clase, diario del profesor, videograbaciones, y observaciones. Los hallazgos indican que una enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas enfocadas a la comprensión auditiva contribuye a que los alumnos sean capaces de autorregularse y hacer uso de las estrategias metacognitivas ante dificultades que se les presente en la comprensión auditiva. A partir de estos

hallazgos se propone una propuesta pedagógica para la enseñanza de la comprensión auditiva mediante estrategias metacognitivas.

**Palabras claves:** *Comprensión auditiva, metacognición, estrategias metacognitivas, enseñanza en línea, investigación acción.*

## INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación presentado a continuación se sustenta en cuatro pilares teóricos, la comprensión auditiva, la metacognición, la enseñanza metacognitiva de la comprensión auditiva y la enseñanza en línea, los cuales se entrelazan contribuyendo a lograr el objetivo general de la investigación que es desarrollar la comprensión auditiva del idioma inglés como lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias metacognitivas.

### Planteamiento del problema y justificación.

El interés por este proyecto de investigación surge a partir de la experiencia en mi práctica docente, debido a que he observado que la forma de enseñar y aprender la comprensión auditiva del idioma inglés como lengua extranjera (LE), se limita a que el profesor reproduce el audio y los alumnos contestan preguntas sobre el texto para evaluar su comprensión, sin antes haberles preparado y proporcionado estrategias que puedan ayudar a tener una mejor comprensión auditiva. Por otro lado, cuando los alumnos me preguntaban sobre cómo mejorar su comprensión auditiva, las respuestas que solía dar eran escuchar música en inglés, ver películas, series o programas de televisión en inglés. Sin embargo, considero que con estas respuestas, el alumno no adquiere estrategias o elementos claves para mejorar su comprensión auditiva. Es por eso que este proyecto buscó desarrollar la comprensión auditiva a través de la enseñanza de estrategias metacognitivas que facilitaran y mejoraran los resultados de los estudiantes en su comprensión auditiva; al mismo tiempo busque mejorar mi práctica docente.

Desde los primeros años de vida, los seres humanos parecen desarrollar la habilidad auditiva sin esfuerzo alguno en su lengua materna (L1). No obstante, el desarrollo de la comprensión auditiva en una segunda lengua (L2) o LE, suele imponer a los estudiantes grandes retos y dificultades (Vandergrift & Tafaghodtari, 2010). Esto se debe a que el aprendizaje de la L2 o LE consiste en el conocimiento consciente de sus reglas y se asocia con el lenguaje formal. Mientras que la adquisición de la L1 ocurre en forma

inconsciente y espontánea, a partir del uso de la lengua, en un contexto natural, lo cual permite desarrollar esta habilidad de comprensión auditiva sin problema.

Por lo tanto, una forma en la que podemos contribuir a este proceso de adquisición de la L2 o LE, es exponer al alumno a audios que de forma gradual, es decir, de acuerdo a su nivel y a su avance en la lengua, contribuya a dicho proceso de adquisición. Según Krashen (como se cita en CVC, 2021) menciona que la adquisición de una L2 o LE consiste en el conjunto de procesos de carácter natural e inconsciente mediante los cuales el aprendiente desarrolla – al igual que hacen los niños en la lengua materna - la competencia para la comunicación; el aprendizaje de una L2 o LE, a su vez, hace referencia al conjunto de procesos conscientes en el marco de una enseñanza formal, en la cual se produce la corrección de errores, que permite al alumno alcanzar el conocimiento explícito de las reglas gramaticales y de uso lingüístico de la lengua segunda, así como la capacidad de expresar verbalmente ese conocimiento. De tal manera que el estudiante necesita de ambos procesos, adquirir la lengua y aprender la lengua, para así lograr una competencia comunicativa.

Modi (1991) afirma que en la L2 “la destreza de escuchar es importante no solo porque es la manera como se aprende un idioma, sino porque es el proceso básico a través del cual se aprende pronunciación, vocabulario y se obtiene una idea de la organización del idioma, es decir la sintaxis” (p.2). Debido a lo complejo que puede resultar para los estudiantes la comprensión auditiva en el inglés como lengua extranjera, al estar poco expuestos a contextos naturales, resulta el interés de indagar por estrategias que favorezcan la comprensión auditiva.

Al mismo tiempo, he notado que los estudiantes se sienten ansiosos por no poder comprender lo que escuchan y es que si bien los libros de textos incluyen actividades auditivas, no proveen estrategias para que ellos puedan seguir y lograr entender lo que escuchan. Vandergrift y Goh (2009) refieren que el no saber escuchar, es tal vez, el más grande de los problemas que hay que resolver para realizar efectivamente una tarea auditiva dentro o fuera del aula de clase. El no saber escuchar hace referencia a que el estudiante cuando no conoce sobre estrategias para usar durante la actividad auditiva, no puede manejar adecuadamente el input, es decir, el mensaje que recibe, y por lo tanto su comprensión se ve afectada.

En el artículo sobre identificación de problemas encontrados durante la habilidad auditiva, Goh (2000) da a conocer que, aún si el docente realiza actividades de pre-escucha, el estudiante podrá presentar problemas para comprender partes del texto o fallar al tratar de identificar el contexto de la

conversación si no tiene las estrategias que le permitan manejar el input durante la actividad auditiva. Además de que, a diferencia de la lectura, durante la actividad auditiva el oyente casi nunca tiene la oportunidad de repetir lo escuchado o reproducirlo al ritmo que él cree conveniente para poder comprender o bien realizar pausas y facilitar la comprensión. De manera que es necesario proveer a los estudiantes de estrategias que les permitan auto-dirigir y regular su comprensión auditiva, antes, durante y después de las actividades auditivas.

Por consiguiente, las estrategias de aprendizaje que pueden ayudar a los estudiantes a comprender mejor un audio son las estrategias metacognitivas. CVC (2021) establece que las:

Las estrategias metacognitivas consisten en los diversos recursos de que se sirve el aprendiente para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje. A diferencia de las cognitivas, estas estrategias permiten observar su propio proceso, son externas al mismo y comunes a todo tipo de aprendizaje. Conforman un tipo especial de conocimiento por parte del aprendiente, que algunos autores han caracterizado como un triple conocimiento: referido a la tarea de aprendizaje, referido a las estrategias de aprendizaje y referido al sujeto del aprendizaje. En otras palabras, saber en qué consiste aprender, saber cómo se aprenderá mejor y saber cómo es uno mismo, sus emociones, sus sentimientos, sus actitudes, sus aptitudes. (p.1)

Goh (2008) en su trabajo sobre la “Instrucción de Estrategias Metacognitivas para el Desarrollo Auditivo de Segundas Lenguas, Teoría, Práctica e Investigaciones”, presenta resultados de estudios que indican que la instrucción de estrategias metacognitivas en la habilidad auditiva puede beneficiar en al menos tres formas: 1) mejora el afecto al escuchar, ayudando a los alumnos a tener más confianza, más motivados y menos ansiosos; 2) tiene un efecto positivo en el rendimiento auditivo; 3) los oyentes débiles potencialmente se benefician al máximo.

## Objetivo General

El objetivo general de esta investigación fue desarrollar la comprensión auditiva del idioma inglés como lengua extranjera mediante la enseñanza de estrategias metacognitivas a un grupo de alumnos universitarios a través de una propuesta didáctica en forma de fichas pedagógicas.

## Preguntas de Investigación

Para el proyecto de investigación se formularon las siguientes preguntas que guiaron este proyecto de investigación.

1. ¿Qué elementos intervienen en la enseñanza – aprendizaje de la comprensión auditiva del inglés como lengua extranjera?
2. **¿Cuáles son** los elementos esenciales de una propuesta de clase enfocada al desarrollo de estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva?
3. ¿De qué manera las estrategias metacognitivas coadyuvan al desarrollo de la comprensión auditiva?
4. ¿Qué cambios debo realizar en mi práctica docente que promuevan el desarrollo de la comprensión auditiva en mis estudiantes?

Sin embargo, en el presente artículo, por la limitante de espacio y por ser un objetivo a alcanzar, se discutirá la pregunta tres que trata sobre la manera en la que las estrategias metacognitivas promueven al desarrollo de la comprensión auditiva en los estudiantes.

### Referentes Teóricos

A continuación, se presentan los conceptos relacionados con los pilares teóricos que sustentan la presente investigación.

### Comprensión auditiva en una Lengua Extranjera (LE)

Existen diversas definiciones sobre la comprensión auditiva según los términos que los investigadores utilizan sobre el tema. Rost (2002) sugiere una definición que integra cuatro perspectivas generales desde las que se debe considerar la habilidad de comprender a través de la escucha. Así pues, el autor define la comprensión auditiva como un proceso que involucra un continuo de procesos activos que están bajo el control de oyente, y unos procesos pasivos que escapan de control. Para el autor, escuchar es un proceso complejo y activo de interpretación, en el que el oyente confronta el input oral con su conocimiento del mundo. Las cuatro perspectivas involucradas para definir la comprensión auditiva son: recepción, construcción, colaboración y transformación.

La recepción comprende funciones como: oír y decodificar las palabras del interlocutor, de igual forma conlleva la transferencia de imágenes, emociones, actitudes, y creencias que este transmite. La construcción involucra la representación de significado, a interpretación de lo que hay en la mente del interlocutor, así como la identificación de aspectos interesantes en lo éste dice para reconstruir su mensaje en algo relevante para quien escucha. La colaboración está relacionada con la negociación de significados con

el interlocutor, la coordinación con el interlocutor para la elección de un código y un contexto para finalmente responder al interlocutor. Por último, la transformación se refiere a la creación de significados a través del involucramiento, la imaginación y la empatía con quien habla.

### La Metacognición.

Flavell (1976) define a la metacognición como el pensamiento acerca del pensamiento, la capacidad de los seres humanos para conocer, regular y monitorear los procesos cognitivos que interviene en el aprendizaje. Cabe señalar la diferencia entre cognición y metacognición, la cognición se refiere a las habilidades que se requieren para llevar a cabo una tarea, tales como la percepción, asimilación, almacenamiento y recuperación de información, mientras que la metacognición es necesaria para entender cómo la tarea fue desarrollada. Entonces, la metacognición puede ser definida como la consciencia sobre el cómo se aprende. La regulación y el monitoreo de cualquier actividad de orden cognitivo, orientada hacia el logro de una meta o una tarea, se realizan de forma intencional, consciente y auto-dirigido, y se llevan a cabo por medio de procesos como planeación, predicción, revisión, evaluación entre otros.

### La enseñanza de estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva.

El modelo que inspiró al presente trabajo de investigación pertenece a Vandergrift (2004) el cual consiste en un ciclo de enseñanza secuenciada de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la consciencia metacognitiva de los procesos que intervienen en la escucha comprensiva en una L2. El modelo se fundamenta en cuatro procesos metacognitivos: planeación, monitoreo, evaluación y solución de problemas.

La planeación se refiere al desarrollo de la consciencia de lo que se debe hacer para realizar la tarea de comprensión auditiva, es decir, el desarrollo de un plan de trabajo y un plan de contingencia para sortear las dificultades. En el monitoreo se verifica la comprensión y se hacen correcciones en el desempeño de la tarea de escucha. Con respecto a la evaluación, en este proceso se compara la efectividad en la tarea de escucha con estándares que el oyente tiene acerca de su desempeño. En el proceso de solución de problemas se identifican los aspectos que generan dificultad durante la escucha y se utiliza una estrategia cognitiva como la inferencia para resolverlas.

## Enseñanza en línea.

La investigación se desarrolló a través de una enseñanza en línea debido a la pandemia SARS-CoV2 que se presentó a finales del 2019 y que obligó a la sociedad a tener un distanciamiento social. En la enseñanza en línea se emplearon las TIC (Tecnologías de Información y Comunicación) que son tecnologías que son recursos y herramientas que se utilizan para el proceso, administración y distribución de la información. Echeverría (como se cita en Fernández y Vallejo, 2014) señala que las TICs por ejemplo el uso de Google Meet no son vistas nada más como un instrumento, sino además se consideran como un apoyo en la generación de un nuevo espacio social, un nuevo espacio educativo y, por ende, una nueva modalidad educativa que funciona utilizando recursos que no son físicos, sino electrónicos y son los encargados de propiciar nuevas habilidades y destrezas en los individuos.

La educación en línea como una modalidad de aprendizaje donde se unen variables como los contenidos y las actividades; el nivel educativo; los conocimientos previos de los estudiantes; la interacción y la comunicación de los participantes; y la plataforma tecnológica que se utiliza, mediante dispositivos tecnológicos conectados a Internet. (Fernández y Vallejo, 2014, p. 31)

## METODOLOGÍA

La metodología utilizada para la realización de esta investigación es la investigación-acción. Sandín (2003) declara que “la finalidad esencial de la investigación-acción no es la acumulación de conocimientos sobre la enseñanza o la comprensión de la realidad educativa, sino, fundamentalmente, aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para la mejora de la misma” (p.161).

Así pues, la investigación acción es un proceso espiral sucesivo de ciclos, flexible e interactivo en todas las etapas o pasos del ciclo. Sandín (2003) establece que este modelo de “espiral de ciclos” consta de cuatro etapas:

1. Clarificar y diagnosticar una situación problemática para la práctica.
2. Formular estrategias de acción para resolver el problema.
3. Poner en práctica y evaluar las estrategias de acción. Comprobar hipótesis.

4. El resultado conduce a una nueva aclaración y diagnóstico de la situación problemática, iniciándose así la siguiente espiral de reflexión y acción. (p.167)

El presente proyecto de investigación se realizó en dos ciclos; con el fin de reflexionar lo obtenido y las acciones realizadas en el primer ciclo para así tomar decisiones con el propósito de mejorar en el ciclo dos de la investigación. De este modo, el presente reporte de investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo. Sandi (2003) señala que: “La investigación cualitativa se refiere a lo que tradicionalmente venimos denominando metodologías orientadas a la comprensión, metodologías orientadas a la transformación y optimización, y metodologías orientadas a la valoración y toma de decisiones” (p.127).

## Contexto

El primer ciclo se realizó en la Licenciatura en Sistemas Computacionales, la cual pertenece a la Facultad de Contaduría y Administración Campus 1 y el segundo ciclo se desarrolló en la Licenciatura en Médico Cirujano, la cual pertenece a la Facultad de Medicina Humana “Dr. Manuel Velasco Suárez” Campus II de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Debido a la pandemia por Covid – 19, las clases se llevaron a cabo en línea, por tal motivo se utilizó la plataforma educativa de la UNACH, *educa-t*, la cual se empleó de manera asincrónica, en ella los alumnos hicieron entrega de cuestionarios y los cuadros de escucha. Por otro lado, las sesiones sincrónicas se programaron por medio de Google Meet para la intervención de la práctica, con un promedio de 6 sesiones, con una duración de una hora.

## Participantes

Los participantes del primer ciclo de la investigación fueron alumnos de la Licenciatura en Sistemas Computacionales quienes cursaban el 5to nivel de Inglés, y que se encontraban con un nivel de A2-B1 según el plan de estudios del Departamento de Lenguas de la Facultad de Lenguas de la UNACH el cual está en equivalencia al Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (MCER).

Los participantes del segundo ciclo de la investigación fueron alumnos de la Licenciatura en Médico Cirujano de la Facultad de Medicina Humana “Dr. Manuel Velasco Suárez Campus I de la UNACH, quienes cursaban el tercer nivel de Inglés, el cual se encuentra en un nivel de A2 según el plan de estudios del Departamento de Lenguas de la Facultad de Lenguas de la UNACH, y que está en equivalencia al Marco Común Eu-

ropeo de Referencias para las lenguas (MCER). Este segundo grupo de alumnos estuvo conformado por siete estudiantes, que se mostraron interesados en participar y mejorar su comprensión auditiva.

### Estrategia metodológica.

Los instrumentos que se aplicaron en este trabajo de investigación ayudaron a recolectar información que permitieron comprender los factores que intervienen en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión auditiva, conocer las dificultades que presentan los estudiantes para desarrollar la comprensión auditiva, establecer las características de una propuesta de clase enfocada de estrategias metacognitivas para la comprensión auditiva, analizar la forma en la que estas estrategias ayudan a los estudiantes a desarrollar la comprensión auditiva y reflexionar sobre mi práctica docente.

Dichas técnicas e instrumentos de recolección de información fueron; entrevistas estructuradas a docentes; observaciones estructuradas no participante y participante; cuestionarios, videograbaciones, diario del docente y del estudiante, documentos escritos y grupo focal.

### Resultados y conclusión.

Como se mencionó anteriormente en este artículo se dará a conocer el impacto que tuvo la implementación de la enseñanza de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva en el inglés como lengua extranjera en alumnos universitarios. Enseguida se muestran los hallazgos encontrados.

### Impacto de las estrategias metacognitivas para el desarrollo la comprensión auditiva del Inglés como lengua extranjera

Para conocer el impacto de las estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva del inglés como lengua extranjera en los alumnos se utilizaron observaciones de clase participante, cuestionarios a alumnos, grupos focales y diario del docente. Los resultados en base al análisis de lo observado y escuchado revelan lo siguiente.

### Planeación

Con respecto a la estrategia de planeación se encontró que esta permite a los estudiantes inferir sobre el tema a tratar, lo que conduce a que puedan tener un panorama general del tema que están por escuchar. También los ayuda a organizarse en cuanto a los aspectos que deben poner mayor atención, ya que manifiestan que de esta forma ellos saben las partes del audio

en las que deben enfocarse. De igual forma, permite a los estudiantes activar conocimientos previos, estar concentrados en el audio y conscientes de verificar sus predicciones. Lo anterior se confirma con lo que Vandergrift (1997) plantea sobre la estrategia de planeación. En primer lugar, esta estrategia busca que los estudiantes lleven a consciencia su conocimiento del tema, y que exista una organización de la información del audio, y en segundo lugar, estas estrategias buscan establecer un propósito de comprensión auditiva para que los estudiantes sepan la información específica que necesitan escuchar y el grado de detalle requerido.

A continuación, se presentan extractos del diario de estudiante y del grupo focal en el que los alumnos mencionan la manera en la que esta estrategia los ayudó al desarrollo de su comprensión auditiva.

#### Extracto del diario del estudiante.

*Te ayuda bastante porque ya te están planteando una idea de lo que más o menos vas a ver o escuchar en el audio, entonces ya tienes una idea en mente y ya cuando estas escuchando el audio y ya juntas lo que te dieron antes con la información que obtienes ahorita y ya vas complementando algo más conciso. -Citlali*

#### Extracto del grupo focal.

*Me ayuda a que pueda inferir sobre el tema a tratar y con ello mi cerebro está prevenido sobre las posibles palabras que vendrán y así no tenga que detenerme a conectar ideas mientras escucho el audio y así no me pierdo durante la escucha. -Clarisa*

#### Monitoreo

Con la estrategia de monitoreo se encontró que el cuestionamiento constante sobre su comprensión después de cada una de las tres repeticiones del audio durante la actividad de comprensión auditiva, permite a los estudiantes identificar partes del audio que representan una dificultad y de esta forma enfocar su atención para las siguientes repeticiones, y de esta manera ir logrando una comprensión más precisa. Lo anterior se debe a que al pedir a los alumnos reflexionar sobre lo que han podido comprender, ellos son capaces de realizar un resumen de lo entendido después de cada repetición. Dentro de esta estrategia, los alumnos mencionaron que el problema que interfiere con la comprensión, es el desconocimiento de vocabulario. Ellos manifiestan que el desconocer las palabras, obstaculizan su comprensión auditiva. Por otro lado, los alumnos también son capaces de

expresar un juicio sobre su comprensión y poder manifestar que el audio ha representado un reto, que no han tenido problemas o que perciben una mejora en su comprensión auditiva. Lo anterior se confirma con lo que Vandergrift (1997) señala sobre la estrategia de monitoreo, en donde señala que esta estrategia consiste en verificar o corregir la comprensión o el desempeño de uno en el curso de una tarea de comprensión auditiva

A continuación, se presentan extractos obtenidos del diario de estudiante, y cuadros de escucha implementados en las intervenciones en los cuales los alumnos van monitoreando su comprensión.

#### Extracto del diario del estudiante.

*Siento que he tenido menos problemas para entender este audio que los demás. -Ingrid*

#### Extracto del cuadro de escucha.

*Que algunas palabras no las entendía, pero esta vez entendí la gran mayoría del audio, y me ayudó que estoy familiarizado con temas de la salud. -Bryan*

#### Evaluación

En la estrategia de evaluación en la cual los alumnos autoevalúan su comprensión y evalúan las estrategias utilizadas, los alumnos manifiestan que autoevaluar su desempeño los ayuda a ser más conscientes de su progreso, es decir, son capaces de notar una mejoría comparando su desempeño de la primera sesión con la última sesión. De igual forma, los ayuda a reflexionar sobre errores cometidos para no cometerlos en próximas sesiones. También se encontró que los alumnos encuentran una motivación para seguir practicando su comprensión auditiva buscando audios que representen un mayor reto para ellos. Dicho hallazgo coincide con lo encontrado por Vandergrift y Tafaghodtari (2010) quienes concluyen que la enseñanza metacognitiva fortalece a los estudiantes con estrategias que los impulsa de manera autónoma a buscar audios más complejos. Igualmente, se encontró que evaluar las estrategias utilizadas permite a los estudiantes conocer la forma en la que cada estrategia contribuye a su comprensión auditiva. Vandergrift (1997) describe que la evaluación es la estrategia que consiste en verificar los resultados de la comprensión auditiva contra una medida interna de integridad y precisión. De igual manera, Goh (2008) menciona que la estrategia de evaluación tiene como objetivo determinar el éxito de uno mismo en el procesamiento de la información hablada o el resultado de un plan para mejorar la propia comprensión auditiva.

En seguida se presentan extractos de estudiantes tomados del diario del estudiante y del grupo focal, en los cuales los alumnos expresan la manera en la que la estrategia de evolución los ayuda a mejorar su comprensión auditiva.

#### Extracto del diario del estudiante.

*Autoevaluarme me ayuda en darme cuenta de los errores que tengo, y me impulsan en buscar formas para mejorar mis habilidades de escucha, por ejemplo, en estos días he escuchado un par de audios, además de los que la teacher nos dejaba y mi listening skill mejoró. -Bryan*

#### Extracto del grupo focal.

*Te enfocas en lo que tal vez fallaste o que es lo que te hace falta hacia la siguiente, A la hora que tu vayas a escuchar de nuevo de cualquier tema es importante que sepas que puntos deben ser estratégicos para que ya no cometas, de divagar. La divagación en tu mente, no te sientas como nerviosa, eso te ayuda muchísimo, poner los puntos que tienes que corregir para ti mismo para mejorar. -Jesús*

#### Solución de Problemas

Finalmente, se encontró que la estrategia de solución de problemas brinda a los alumnos la capacidad de autorregular su comprensión buscando soluciones que resulten efectivas para cada uno de ellos. Las soluciones que fueron más utilizadas por los alumnos fueron escuchar el audio completo nuevamente, escuchar la parte del audio que resulta más difícil de comprender, resumir el audio para tener una idea general del mismo, usar palabras claves para intentar inferir lo que no han entendido y practicar autónomamente con otros audios. En seguida se presentan extractos obtenidos del diario del estudiante, en donde los alumnos dan a conocer el impacto que tuvo la estrategia de solución de problemas para el desarrollo de su comprensión auditiva.

#### Extracto del diario del estudiante.

*La solución de problemas me ha ayudado en ver que estrategias son útiles para mí, para que al momento de escuchar el audio sea más fácil para mí comprenderlo. -Bryan*

## Extracto del diario del estudiante.

*Me ayuda a evaluar las estrategias que he usado y a implementar otras para comprender mejor el tema. -Julieta*

## CONCLUSIONES

En conclusión, podemos decir que el conocimiento metacognitivo de los estudiantes sobre la comprensión auditiva influye en el resultado de su comprensión auditiva, tal como señala Goh (2008) en cuanto a que el conocimiento metacognitivo influye en la manera en que los alumnos abordan la tarea de comprensión auditiva y aprenden a escuchar. Los estudiantes que poseen el conocimiento apropiado de una tarea sobre comprensión auditiva pueden planificar, monitorear y evaluar lo que hacen, en comparación con los que se escuchan de forma aleatoria. Después de haber realizado el proyecto de investigación se reafirma la idea de la comprensión auditiva del inglés como lengua extranjera representa un reto para los estudiantes. Por ende, es una habilidad que necesita ser atendida, y que los docentes deben proporcionar estrategias a los alumnos que permitan autorregular el proceso de su comprensión auditiva, planteando así la enseñanza de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva.

## REFERENCIAS

- Centro Virtual Cervantes (2021). *Adquisición de segundas lenguas*. Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/adquisicion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/adquisicion.htm)
- Centro Virtual Cervantes (2021). *Estrategias metacognitivas*. Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/estratmet.htm#:~:text=Las%20estrategias%20metacognitivas%20constituyen%20un,el%20desarrollo%20de%20su%20aprendizaje](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estratmet.htm#:~:text=Las%20estrategias%20metacognitivas%20constituyen%20un,el%20desarrollo%20de%20su%20aprendizaje).
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnick (Ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231-236). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Fernández, K., y Vallejo, A. (2014). La educación en línea: una perspectiva basada en a experiencia de los países. *Revista de Educación y Desarrollo*. [ucsd.edu.mx/revistas/edu\\_desarrollo/antiores/29/029\\_Fernandez.pdf](https://ucsd.edu.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/29/029_Fernandez.pdf)
- Goh, C. (2000). A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System*, 28(1), 55-75. doi:10.1016/S0346-251x(99)00060-3
- Goh, C. (2008). Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications. *RELC Journal*, 39 (2), 188-213. doi: 10.1177/0033688208092184
- Modi, D. J. (1991). *Construction And Standardisation Of Listening Comprehension*. Mittal Publications.
- Rost, M. (2002). *Teaching and Researching Listening*. [https://dinus.ac.id/repository/docs/ajar/\(Applied\\_Linguistics\\_in\\_Action\)\\_Michael\\_Rost-Teaching\\_and\\_Researching\\_Listening-Pearson\\_Education\\_ESL\\_\(2011\).pdf](https://dinus.ac.id/repository/docs/ajar/(Applied_Linguistics_in_Action)_Michael_Rost-Teaching_and_Researching_Listening-Pearson_Education_ESL_(2011).pdf)
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Mc Graw and Hill Interamericana de España. <http://www.ditso.cunoc.edu.gt/articulos/80a0fe6f70c362a18b808b-41699fc9bd62447d62.pdf>
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, pp. 3-25. doi.org/10.1017/S0267190504000017

- Vandergrift, L., y Goh, C. (2009). Teaching and testing listening comprehension. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *The Handbook of Language Teaching* (pp. 395-411). <https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/19195/1/BC-TAT-2009-395.pdf>
- Vandergrift, L., y Tafaghodtari, M. (2010). Teaching L2 Learners How to Listen Does Make a Difference: An Empirical Study. *Language Learning*, 60(2), 470-497. doi: 10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x

Lizbeth de la Cruz Vázquez, egresada de la Maestría en Didáctica de las Lenguas por la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) con reconocimiento en el PNP-C-CONACYT. Cuenta con 8 años de experiencia impartiendo clases de inglés a nivel preparatoria y universidad. Actualmente es docente de inglés en la UNACH. También ha publicado un artículo relacionado al desarrollo de la comprensión auditiva del inglés como lengua extranjera y al mismo tiempo ha compartido dicho tema en ponencias e impartido un taller sobre la enseñanza de estrategias metacognitivas para el desarrollo de la comprensión auditiva.

Ana María Domínguez Aguilar, realizó estudios de Doctorado en Desarrollo Educativo y Maestría en English Language Teaching. Es Profesora-Investigadora en la Facultad de Lenguas Tuxtla (UNACH) en los programas de Licenciatura en Enseñanza de Inglés y Maestría en Didáctica de Lenguas. Sus intereses de investigación se centran en trabajos sobre estrategias de enseñanza/aprendizaje, formación profesional, emociones y enseñanza de lenguas. Ha publicado diversos artículos, capítulos de libros y libros especializados. Actualmente es integrante del Cuerpo Académico: Lingüística Aplicada/Segunda Lengua y Lengua Extranjera.

# ESTRATEGIAS ENFOCADAS A LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN UNA MODALIDAD EN LINEA

MTRO. JULIO CÉSAR RÍOS RUÍZ  
MTRA. ESTHER GÓMEZ MORALES

## RESUMEN

Este trabajo muestra los resultados de las implicaciones de la práctica docente respecto a las estrategias enfocadas en la motivación del aprendizaje del idioma inglés, en la Universidad Autónoma de Chiapas, en la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, en contexto a las clases sabatinas. Este estudio se desarrolló bajo el método de investigación-acción, realizándose en dos ciclos y los resultados que se presentan son producto de las fases que se implementaron para conocer y analizar las estrategias motivacionales que usan los maestros para fomentar el aprendizaje de los alumnos, así como el análisis y reflexión sobre las actitudes del docente al enseñar inglés como también las herramientas de recolección de información en ambos ciclos. Los datos para conocer estas estrategias enfocadas en la motivación se obtuvieron mediante la observación en clase, videograbación, diarios del estudiante, mientras que los datos sobre la actitud del docente en las clases de inglés se obtuvieron mediante una encuesta y la bitácora del profesor. Los hallazgos indican que mientras más motivados se encuentren los alumnos, más participación y atención tendrán durante sus clases de inglés; a su vez, la actitud del docente puede propiciar de manera positiva o negativa el aprendizaje de los alumnos del idioma inglés.

**Palabras clave:** Motivación, estrategias de aprendizaje, aprendizaje del idioma inglés, modalidad en línea, enseñanza.

## INTRODUCCIÓN

**E**l idioma inglés juega un papel preponderante en el transcurso de la comunicación entre los distintos pobladores de nuestro planeta. Tal es el caso de muchos jóvenes, especialmente universitarios, quienes están interesados en el aprendizaje de un segundo idioma. En nuestra experiencia nos hemos dado cuenta que los jóvenes optan por el idioma inglés. En este mundo globalizado en el que más personas muestran interés por el aprendizaje de lenguas extranjeras, como lo define Dutt (2013) el inglés es la lengua materna de casi 375 millones de personas, logrando que domine no solo territorios, sino medios de comunicación que exportan a nivel global esta lengua por medio de revistas, periódicos, libros entre otros.

La edad de los aprendientes dejó de ser un obstáculo para el aprendizaje de lenguas extranjeras, niños, adolescentes y adultos desean aprender otras lenguas. Y aunque, el idioma inglés se ha convertido en una herramienta indispensable para los estudiantes, en mi contexto he notado que su aprendizaje es comúnmente visto con niños y adolescentes, tomando en consideración lo mencionado por Álvarez (2010) diversos estudios dentro del campo de la Psicología y Pedagogía se refieren a la importancia de comenzar a estudiar una segunda lengua a edades tempranas, ya que el cerebro del niño es muy moldeable y susceptible a nuevos aprendizajes.

El factor primordial por el cual se realizó esta investigación es la dificultad que se encuentra presente en el salón de clases al momento de impartirlas, el cual es, la falta de motivación; en la mayoría de los casos los alumnos no se encuentran motivados para realizar las actividades que se les presentan, así como la comprensión de las instrucciones que provee el docente de inglés. Tomando esto en consideración, se debe dar importancia a la motivación para fomentar el aprendizaje de los alumnos y por ende facilitar el aprendizaje significativo en clase.

Al integrar la motivación en el aprendizaje del idioma inglés, de manera directa traería beneficios tales como fomentar la participación de los alumnos en el aula, promover la investigación en fuentes diversas, es decir, diferentes a las que el docente proporciona, estimular el interés de los estudiantes para hacer cuestionamientos sobre los temas vistos. Todo lo anterior mediante la selección de estrategias que favorezcan la motivación en los alumnos, tales como las actividades lúdicas, el comportamiento del maestro para crear un ambiente de aprendizaje de confianza, dinámicas y materiales atractivos para los estudiantes.

## Objetivo general

Investigar las estrategias efectivas enfocadas en la motivación para el aprendizaje del inglés en estudiantes de nivel básico de los cursos sabatinos de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas.

## Objetivos específicos

- Diseñar una serie de materiales audiovisuales y digitales para motivar a los estudiantes en su aprendizaje del idioma inglés.
- Analizar las actitudes y acciones que utiliza el profesor en su proceso de enseñanza para motivar a los alumnos en el aprendizaje del idioma inglés.
- Diseñar estrategias de enseñanza que favorezcan la motivación en los alumnos en su aprendizaje del idioma inglés.

## Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son las actitudes y acciones que debe mostrar el maestro de inglés para motivar a los alumnos en su aprendizaje del idioma inglés?
- ¿Qué material didáctico audiovisual y digital propicia la motivación en el aprendizaje del idioma inglés?
- ¿Qué actividades propician la motivación en el aprendizaje del idioma inglés?
- ¿Qué estrategias de enseñanza-aprendizaje propician la motivación en el aprendizaje del idioma inglés?

## MARCO TEÓRICO

La motivación es una fuerza que impulsa a las personas a actuar en la consecución de un objetivo (Gutiérrez, 2016). La motivación es lo que induce a una persona a realizar alguna acción. En el caso de la enseñanza nos referimos a la estimulación de la voluntad de aprender. No debemos entender la motivación como una técnica o un método de enseñanza, sino como un

factor que siempre está presente en todo proceso de aprendizaje. Como bien se ha dicho, la motivación es fundamental en la adquisición de nuevos conocimientos, ya que es una herramienta de gran importancia que permite estimular las acciones de los estudiantes (Mora, 2009).

Debido a la importancia de la motivación a la hora de alcanzar metas u objetivos se ha llegado a considerar como una herramienta altamente necesaria en el aula de clases dando así paso a la motivación académica; pues un alumno motivado no sólo realizará todas las actividades escolares, sino que también se involucrará en su aprendizaje empleando todos los recursos necesarios (Robbins, 1999).

La motivación, si bien es fundamental en el proceso de aprendizaje, y mejora el rendimiento de los alumnos, se puede lograr siempre y cuando se tomen ciertas consideraciones cuando se canalizan hacia los alumnos, identificar qué tipo de motivación tienen los estudiantes, identificar sus gustos, necesidades e intereses beneficio para desarrollar y aplicar estrategias que coadyuven en el aprendizaje del idioma inglés. En este sentido, en esta investigación se trata de que los estudiantes tengan una mayor motivación para aprender una lengua extranjera a través de la aplicación de la motivación en las actividades, y deseando que aumenten su interés en un ambiente relajado, que promueva y facilite el aprendizaje, ya que han tenido muy poco contacto con el inglés.

## Teorías sobre la motivación

Existen multitud de teorías sobre la motivación humana como recoge David C. McClelland en su libro *Estudio de la Motivación Humana* (McClelland, 1989) o Herbert L. Petri y John M. Govern en el suyo *Motivación: teoría, investigación y aplicaciones* (Petri y Govern en Munguía, 2002).

Estas teorías son de aplicación general y pierden, en muchos casos, matices y cualidades más concretas de la actividad docente. Por este motivo, las teorías analizadas en este trabajo se reducen a las principales que presenta M<sup>a</sup> Carmen González Torres en su artículo *Claves para favorecer la motivación de los profesores ante los retos educativos actuales* (González en Munguía, 2003). En él se hace hincapié en los problemas que generan la situación de burnout<sup>4</sup> como aspecto desmotivador y continúa analizando los aspectos que influyen positivamente en la actividad docente.

## La Teoría de McClelland

De acuerdo con Angela, Alonso y Manuel (1961), el psicólogo David McClelland fue uno de los primeros en plantear el tema de la motivación de los emprendedores desde otros ámbitos. Según McClelland, la necesidad de

logro es lo que realmente lleva a un individuo a convertirse en emprendedor; su hipótesis es que este factor es, en parte, responsable del crecimiento económico. A su vez, el desarrollo de esta atribución está influenciado en la persona por la crianza y por aspectos sociales y culturales del entorno.

Su aporte consistió, además de descubrir que este rasgo de la personalidad es indispensable para ser un emprendedor de éxito, en demostrar que este no es obligatoriamente innato, sino que se puede desarrollar (Angela, Alonso y Manuel, 2013). Diversos autores han identificado que las personas con alta necesidad de logro quieren hacer bien las cosas y obtener resultados mejores que otros; incluyendo a los que tienen más autoridad; disfrutan tomando responsabilidades personales y recibiendo retroalimentación por sus acciones.

### La Teoría X y Teoría Y de McGregor

Palma (2017) menciona que McGregor fue un economista y profesor estadounidense de la escuela de gestión de Relaciones Humanas. Su libro, *El Lado Humano de las Organizaciones*, escrito en 1960 y traducido al español más tarde en 1994, fue referencia en las prácticas sobre educación y recursos humanos. En su libro, McGregor, se basa en la teoría de Maslow para exponer y proponer que la falta de motivación y productividad que tienen los trabajadores es debido a que cuando consiguen satisfacer sus propias necesidades básicas, lo que les estimulaba a ello deja de ser motivante para seguir. Pero añade algo más a la teoría realizada por Maslow: la forma en la que el empresario percibe a los trabajadores marca la manera de responder de estos.

### Teoría de la expectativa

La teoría VIE (sigla en inglés de sus componentes: Valence, Instrumentality and expectancy) explica la motivación basada en tres tipos de relaciones:

1. Expectativa o la probabilidad subjetiva de que el esfuerzo conducirá a un resultado (relación esfuerzo-rendimiento).
2. Lo atractivo, conveniente y satisfactorio de los resultados previstos (relación de valoración o valoración personal de los objetivos) y
3. La creencia de que un determinado nivel de rendimiento se traducirá en un resultado deseado (relación de Instrumentalidad) Gatewood, Shaver, Powers & Gartner (en Valencia et al., 2002).

De acuerdo con Van Eerde y Thierry (en Valencia et al., 1996), esta teoría ha ocupado una posición importante en el estudio de la motivación en el trabajo. En este sentido, se afirma que un empleado se siente motivado a desempeñar bien su labor en función de la recompensa que espera

obtener (Valoración). Isaac, Zerbe y Pitt (en Valencia et al., 2001) aplicaron esta teoría al estudio del liderazgo, y concluyeron que los grandes niveles de desempeño ocurren cuando se establecen ambientes motivacionales que inspiren a los empleados (seguidores del líder) a cumplir las expectativas del jefe, logrando incluso superar las creencias que ellos tienen en sus propias capacidades.

### Filtro Afectivo

Este concepto es tomado por Krashen (1982) quien aporta la “hipótesis del filtro afectivo” dentro de su modelo del monitor, el docente hace la función de guía y corrector de los enunciados formulados. Este modelo también postula cuatro hipótesis sobre el aprendizaje de lengua extranjera (LE) o segunda lengua (SL): que son las hipótesis de la adquisición de la lengua, del orden natural, del monitor y del input comprensible. Mediante la hipótesis del filtro afectivo propone que la diversidad de variables afectivas se relacionan con el éxito en la adquisición de un segundo idioma (Dulay y Burt en Jiménez, 1999). Así, procede a agrupar en tres categorías todas esas variables afectivas: motivación, auto-confianza y ansiedad. Menciona que los estudiantes de lenguas con alta motivación, auto-confianza y bajo nivel de ansiedad tienden a tener una mejor adquisición del idioma (Jiménez, 2017).

### Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son procedimientos internos, no observables, de carácter generalmente cognitivo, que ponen en juego los sujetos cuando aprenden y que tienen como fin lograr un plan, un objetivo o una meta. Son una ayuda muy potente para el procesamiento eficaz de la información; se trata de conductas desplegadas por el sujeto que aprende para operar sobre el modo en que se procesa la información (Mayer en Vázquez, 1988); son acciones iniciadas por el sujeto (Palmer y Goetz en Vázquez, 1988), combinaciones de tácticas (Kirby en Vázquez, 1988), secuencia de actividades más que simple acto, ampliamente controladas por el sujeto que aprende y, generalmente, intencionadas y planificadas (Garner, 1988). Normalmente, las estrategias activan los procesos mentales que utilizan las personas, en situación de aprendizaje, para adquirir el conocimiento (Derry y Murphy en Vázquez, 1986).

Los procesos, como afirma Beltrán (en Vázquez, 1993), son intercurrentes e interactivos; así, por ejemplo, la atención influye en la organiza-

ción y esta, a su vez, influye en aquella. Seleccionar una información determinada condiciona el modo de organizarla y la organización obtenida también influye en la posterior interpretación que hagamos de ella. Y a la inversa, la comprensión que resulta de una adecuada organización condiciona la atención a unas partes relevantes de la información en detrimento de otras.

### Actividades lúdicas

Barnett (2012) define lo lúdico como la predisposición para enmarcar (o redefinir) una situación de una manera tal como para proporcionar a sí mismo (y posiblemente otros) con la diversión, el humor y el entretenimiento. 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, que encierra una gama de actividades dónde se cruza el placer y el goce, la actividad creativa y el conocimiento. La palabra “lúdica” proviene del latín “ludus” que en un sentido más amplio se refiere a todo lo relacionado con el juego.

Asumir el juego desde el punto de vista didáctico, implica que este sea utilizado en la mayoría de los casos para incluir a los alumnos dentro de ambientes escolares donde se aprende jugando. La lúdica es más bien una condición, una predisposición del ser frente a la vida, frente a la 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).

### Rol del docente como motivador en la utilización de las tecnologías

Los docentes desempeñan un papel muy relevante en la educación actual, ya que no se trata de enseñar los contenidos sino de abarcar el grado de motivación y de voluntad del alumnado. Numerosas nociones sobre el rol que desempeñan los docentes en el uso de las TIC para la obtención de la competencia digital por parte de los alumnos (Valencia y Moreno, 2019). En ellas, se refleja la potenciación de metodologías activas y contextualizadas, que consigan mayor motivación de los estudiantes. Además, los docentes deben mantener una actitud positiva hacia la búsqueda de innovación con estas herramientas para mejorar el modelo pedagógico y ayudar a los estudiantes en su aprendizaje (Freeman en Valencia y Moreno, 2017).

Según Castañeda, Esteve & Adell, (en Valencia y Moreno, 2018), es necesario formar mejor a los docentes en relación a los conocimientos, ha-

bilidades y actitudes necesarias para promover el aprendizaje del alumno en este ecosistema identificado por las tecnologías. Sin duda, la formación docente todavía se plantea como un reto, habiendo surgido en estos últimos años el concepto de competencia digital docente. En cuanto al actuar del docente en el aula, su función principal es ser mediador, y a la vez disponer de recursos, materiales concretos, metodologías (*flipped classroom*, ABP, *design thinking*, aprendizaje colaborativo, gamificación) y actividades, para lograr que el aprendizaje sea adquirido y conseguir oportunidades de comunicación entre los estudiantes (Campos en Valencia y Moreno, 2010).

## Metodología

Con el propósito de conocer las estrategias motivacionales efectivas para el aprendizaje del inglés, la investigación fue de enfoque cualitativo bajo el método de investigación acción.

Existen dos tipos de diseños que pueden ser utilizados durante la realización de una investigación, los cuales son: el método cualitativo y cuantitativo (Sampieri, Fernández y Baptista, 2006). El presente trabajo se inserta en el paradigma cualitativo con un enfoque de investigación-acción, ya que es un tipo de investigación educativa donde se va adquiriendo avance a lo largo de la investigación. Cabe mencionar que el investigador es el que estará a cargo de impartir las clases de inglés en los cursos sabatinos.

Además de mejorar en mi proceso de enseñanza, también se adquirió conocimientos sobre la elaboración de materiales didácticos, dinámicas e incluso el comportamiento docente más favorable para fomentar la motivación en el aprendizaje de los alumnos. El papel que tenemos en el proyecto de investigación acción es del docente investigador debido a que se investigó información teórica aplicada en la práctica docente en este proyecto de investigación y por lo cual todos los hallazgos se integraran al desarrollo profesional como docente de inglés y también de manera personal.

## Contexto

El proyecto de investigación se realizó en la Universidad Autónoma de Chiapas, en la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla en el programa de las “Clases Sabatinas”, tercer nivel, las cuales cuentan con un periodo de 70 horas durante 14 sábados en el horario de 9:00 am a 2:00 pm. Durante el primero ciclo de investigación, realizado de agosto/diciembre del 2020, se trabajó en la modalidad de clases presenciales. Desafortunadamente, se presentó una situación de pandemia de COVID19 que aún se encuentra

en el país, en el segundo ciclo de la investigación las clases se realizaron de manera virtual de enero/mayo 2021, utilizando la plataforma zoom.

## Participantes

Los participantes fueron alumnos en un rango de edad de 15 años a 29 años, pasando por adolescentes hasta adultos. Los alumnos son del tercer nivel de las clases sabatinas de la Universidad Autónoma de Chiapas en la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla y de acuerdo al Marco Común Europeo el nivel de los participantes es básico (A1), pero algunos de ellos demuestran un dominio del idioma inglés tanto por encima como por debajo del nivel en el que se encontraban en las clases. Los alumnos tienen como lengua materna el español, siendo 21 alumnos en el grupo. Debido a que fui el maestro titular del grupo también fui considerado como participante al interactuar con los alumnos, implementando las actividades y dinámicas en el salón de clases.

## Estrategias metodológicas de recolección de la información

La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historias de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales– que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos. (Aldo et al., 2006). Para esta investigación se consideró pertinente recabar la información haciendo uso de diferentes técnicas de recolección, entre las cuales se encuentran: el diario del estudiante, bitácora o diario del profesor, encuesta, observaciones semiestructuradas y videograbación de clases.

En los ciclos en que se realizó la investigación se utilizaron las videograbaciones para volver a visualizar las actividades realizadas en clase, así también se observó el comportamiento y reacción de los alumnos a dichas actividades. Las observaciones semiestructuradas sirvieron para obtener los datos más importantes acordes a mi investigación, tomando como apoyo un formato previamente realizado donde se fue anotando toda la información de manera selectiva. El diario del estudiante tuvo la función de registrar las opiniones de los alumnos sobre las actividades realizadas. El diario del profesor se utilizó para anotar e identificar parámetros en relación con el comportamiento, reacciones y situaciones que hayan sido presenciadas por parte de los alumnos. La encuesta fue para conocer el punto de vista de los alumnos sobre la motivación, si la consideraban importante y si había estado presente en sus anteriores clases.

## Procedimiento de análisis de información

Para el análisis de la información se siguieron una serie de pasos propuestos por los siguientes autores:

- Una vez que la información ha sido recolectada, transcrita y ordenada, según Patton (en Fernández, 2006) la primera tarea consiste en simplificar y encontrarle sentido a toda la complejidad contenida en las notas de campo y las transcripciones textuales.
- Fue necesario utilizar algún proceso de codificación que permita desarrollar una clasificación manejable o sistema de códigos, por lo cual se optó por categorizar la información a base de códigos en base a las preguntas de investigación propuestas para esta investigación. Codificar la información es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso (Rubin y Rubin, en Fernández, 2006).
- Finalmente, se relacionarán las categorías, obtenidas en la codificación, entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación. Una vez que se han encontrado esos conceptos y temas individuales, se deben relacionar entre ellas para poder elaborar una explicación integrada (Fernández, 2006).

## Reflexiones finales

Como producto final de esta investigación se han enlistado algunas sugerencias pedagógicas para aquellos docentes que deseen implementar las estrategias que fomenten el aprendizaje del idioma inglés en sus alumnos.

## Apertura y disposición hacia los alumnos

Considerar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, pedir opiniones, sugerencias y recomendaciones, antes, durante y después de las sesiones de clase, con el fin de que los estudiantes vean que no son solo personas con el objetivo de aprender lo que el profesor tenga que enseñarles, ellos también puede contribuir a su propio aprendizaje, expresando de qué manera les gustaría aprender, que actividades, materiales y dinámicas les favorecerían para que puedan implementarse a consideración del maestro.

## Considerar las diferencias individuales de cada alumno

En este caso, se sugiere a todo docente comprender que cada estudiante es un ser único que trae consigo experiencias de cómo ha aprendido a lo largo de vida escolar. Es importante reconocer los estilos y ritmos de aprendizaje para proporcionar materiales, actividades y dinámicas que se adapten a las necesidades de los estudiantes. Al reconocer las diferencias de los alumnos nos ayuda como docentes a ver de diferentes perspectivas el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

## Comprensión ante el ritmo de aprendizaje de los alumnos

Reconocer que los alumnos, están dedicando tiempo al aprendizaje de una nueva lengua, pero que también, tienen diferentes obligaciones que pueden delimitar su rendimiento en clase, por lo cual se sugiere no sobresaturar de actividades, buscar un equilibrio de actividades que pudieran realizar en sus casas a modo de repaso y las que pueden realizar en conjunto con el maestro.

## Ser un factor motivador hacia los alumnos

Sentir interés por la enseñanza y tener curiosidad sobre las técnicas que se desarrollan en cada ciclo, para que eso automotive el proceso de enseñanza, permitiendo así una mejor interacción genuina con los alumnos. Tener paciencia y ser observador son dos cualidades que se propone para los docentes, para así ayudar a los alumnos alcanzar sus objetivos. Tener autodisciplina para el mejoramiento propio y por ende poseer hábitos que motiven a los estudiantes. Y tener empatía y facilidad para comprender a las personas e identificar sus necesidades.

## Iniciativa para el uso de las tecnologías de información y comunicación

Los blogs en línea, podcast, redes sociales, aplicaciones móviles como Whatsapp, Telegram, programas de computadoras como la librería de office, son herramientas muy útiles que deben ser consideradas por los docentes; ya que permite utilizar diferentes tipos de materiales para implementar en las sesiones de clase, facilita la comunicación entre los alumnos y el profesor, se fomenta la cooperación de los estudiantes, permite a los alumnos ser autónomos al trabajar en diferentes plataformas educativas y permite el fácil acceso a la información de los temas que se vayan a presentar. Con el fin de que se puedan integrar dichas aplicaciones para facilitar el proceso de aprendizaje y enseñanza del idioma inglés.

## REFERENCIAS

- Aldo, R., Lilia B., Giménez, V., Fortunato, M., Mendizábal, N., Neiman, G.,...Jorge, A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. España. Editorial Gedisa S.A.
- Álvarez, J. (2003). *Como Hacer Investigación Cualitativa Fundamentos y Metodología*. México. Editorial Paiclós Saicf.
- Álvarez, V. (2010). El inglés mejor a edades tempranas. *Revista Pedagogía Magna*, 5(2010), 252. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3391524>
- Anaya, A: y Huerta, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Revista Tecnología, Ciencia, Educación*, 25(1), 6. <https://www.redalyc.org/pdf/482/48215094002.pdf>
- Angela, M., Alonso, M. y Manuel, V. (2013) Teorías motivacionales en el estudio del emprendimiento. *Revista Pensamiento y Gestión*, 35(2013), pp.206-238. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64631418008>
- Barnett, L. (1991). *Characterizing playfulness: correlates with individual attributes and personality traits*. United States of America. Editorial Play and Culture.
- Dutt, S. (2013). *English a Global Language*. British Council.
- Fernández, I. (2010). *Las TICs en el ámbito educativo*. [http://www.eduinnova.es/abril2010/tic\\_educativo.pdf](http://www.eduinnova.es/abril2010/tic_educativo.pdf)
- Gutiérrez, A. (2016). *Antología de motivación escolar en el aula*. México. Editorial Digital Unid.
- Jiménez, B (2002). *Lúdica y Recreación*. Colombia. Editorial Medellín.
- Jiménez, L. (2017). *Análisis de la implementación del filtro afectivo en el diseño de actividades con TIC para la adquisición de competencias comunicativas en el proceso de aprendizaje del inglés*. (Tesis Doctoral,

Universidad Extremadura. España). Base de datos: [http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/6129/1/TDUEX\\_2017\\_Jimenez\\_Arias.pdf](http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/6129/1/TDUEX_2017_Jimenez_Arias.pdf)

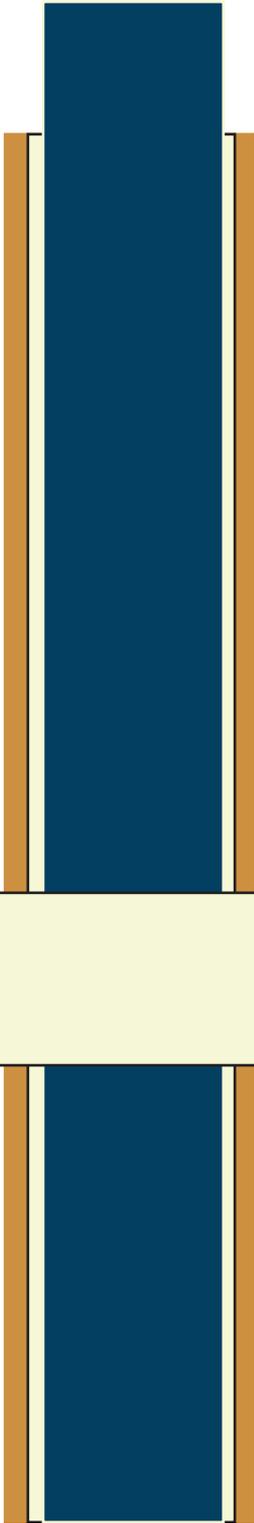
- López, M. (2014). *Los medios didácticos como facilitadores del aprendizaje*. (tesina para obtener el grado de licenciada). Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad del Carmen, Campeche.
- Mora, C. (2007). *La motivación; aprendizaje y logros*. México. Editorial Santillana
- Morales, P. (2012). *Elaboración de material didáctico*. Tlalnepantla, México: Red Tercer Milenio S.C.
- Moreira, M. y Adell, J. (2009). e-Learning: Enseñar y Aprender en Espacios Virtuales *Revista Tecnología Educativa*. La formación del profesorado en la era de Internet. 39(156), 3. [https://www.researchgate.net/publication/216393113\\_E-Learning\\_ensenar\\_y\\_aprender\\_en\\_espacios\\_virtuales](https://www.researchgate.net/publication/216393113_E-Learning_ensenar_y_aprender_en_espacios_virtuales)
- Moreno, F. (2013). La manipulación de los materiales como recurso didáctico en educación infantil. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*.19 (2013), 330.
- Munguía, F. (2013). *Estudio de la influencia de las TIC en la motivación del profesorado de secundaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria*. (Tesis de Maestría, Universidad Internacional de la Rioja, Madrid) Base de datos: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2125>
- Navarrete, B. (2009). *La motivación en el aula. funciones del profesor para mejorar la motivación en el aprendizaje*. [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_15/BELLEN\\_NAVARRETE\\_1.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/BELLEN_NAVARRETE_1.pdf)
- Nevado, T. (s.f.). *¿Cómo puedo hacer una actividad que resulte motivadora para el alumnado?*. <https://psicativa.com/escuela/actividad-que-resulte-motivadora-para-el-alumnado/>
- Palma, S. (2017) *motivación del trabajador enfocada desde el ángulo humanista y su evolución*. Universitat Jaume I. Facultat de Ciències Jurídiques i Econòmiques-FCJE.

- Rafael, A. (2011). *Teoría de las necesidades de Maslow*. <http://paradigmaseducativosuft.blogspot.com/2011/05/figura-1.html>
- Robbins, S. (1999). *Motivación y personalidad*. España. Editorial Díaz de los santos.
- Saiz, J. (2006). *Técnicas de enseñanza para mejorar la motivación de los estudiantes*. Universidad del País Vasco.
- Sampieri, R., Fernández, C. y Batista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México. Editorial McGraw-Hill.
- Stratulat, I. (2013). *El papel del profesor en la enseñanza de ELE: formación, competencias y actitudes*. Universidad de Oviedo.
- Valencia, A. y Moreno, P. (2019). El uso de las TIC como herramienta de motivación para alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. Estudio de caso español. *Revista cuatrimestral de divulgación científica*. 6 (3). Pp.37-49. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
- Vázquez, J. (2001). *Las estrategias de aprendizaje*. (Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Catamarca, España) Base de datos: <http://repositorio.filo.uba.ar/xmlui/handle/filodigital/4152>

Julio César Rios Ruíz, egresado de la licenciatura en la enseñanza del inglés por la Universidad Autónoma de Chiapas Campus Tuxtla. Cuenta con una ponencia realizada en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla sobre el tema de “Las actividades lúdicas como herramienta motivadora del aprendizaje del inglés en adultos de nivel básico”. Actualmente egresado del programa de la Maestría en Didáctica de las Lenguas en la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla y cuenta con certificación de Cambridge de inglés . [cesar.rios@unach.mx](mailto:cesar.rios@unach.mx)

Esther Gómez Morales, docente e investigadora de la Facultad de Lenguas C-Tuxtla, de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Maestra en Educación Superior con maestría en enseñanza del inglés. Además, cuenta con certificaciones nacionales e internacionales de inglés. Ha sido miembro del núcleo académico de la Maestría en Didáctica de las Lenguas proporcionada por la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Actualmente se desempeña como maestra en la licenciatura en la Enseñanza del Inglés en la materia de práctica docente. [esther.gomez@unach.mx](mailto:esther.gomez@unach.mx)





**PARTE III**  
**EVALUACION**



# LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN UN CURSO DE INGLÉS BÁSICO VIRTUAL

KARINA FERNANDA AGUILAR CORDERO  
MTRA. ANTONIETA CAL Y MAYOR TURNBULL  
DRA. MARÍA ELIZABETH MORENO GLOGGNER  
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS-FACULTAD DE LENGUAS TUXTLA

## Resumen

Como docentes sabemos que la evaluación es una actividad importante, pues con ella damos a conocer al estudiante el resultado de su esfuerzo a lo largo del curso. Asimismo, cabe destacar que en la mayoría de las aulas, la evaluación tiende a separarse del proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicándose en momentos muy específicos y aislados durante el curso. También, es importante mencionar que la prioridad de evaluar es calificar lo que el estudiante sabe, más no valorar su aprendizaje. El presente estudio está enfocado en la implementación del enfoque de la *evaluación formativa*, entendiendo ésta como el “proceso utilizado por los docentes y estudiantes para reconocer y responder al aprendizaje del estudiante con el objetivo de mejorar ese aprendizaje, durante el aprendizaje” (Bronwen and Beverley, 1999, p.101).

La evaluación formativa provee gran variedad de técnicas disponibles para acompañar a los estudiantes y al docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las cuales pueden ayudar al estudiante a reconocer y mejorar sus propios procesos de aprendizaje siempre y cuando estos se apliquen de manera adecuada, en los momentos idóneos.

En este artículo se describirán los pasos que se siguieron durante un curso básico de inglés en el cual se evaluó bajo el enfoque formativo. Se detallarán las técnicas que se aplicaron: autoevaluación, coevaluación y retroalimentación formal. Así como su relación con el aprendizaje.

Palabras clave: Evaluación Formativa, Autoevaluación, Coevaluación, Retroalimentación, Rúbrica.

## INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una lengua extranjera conlleva distintos procesos a nivel enseñanza y aprendizaje, que al unirse ayudan al estudiante a alcanzar los objetivos del curso. Uno de los procesos principales de la práctica docente es la evaluación que se realiza para conocer el avance de los estudiantes. Según el uso que se haga de la información obtenida será el enfoque de evaluación que se esté utilizando: llámese sumativa o formativa.

### Planteamiento del problema y justificación

El interés para realizar este proyecto de investigación surge a partir de la observación hacia mi práctica como docente, específicamente en el área de evaluación. A través de la reflexión acerca de mi forma de implementar la evaluación pude observar que dicha actividad se reduce a la aplicación de exámenes cuando ya se ha visto todo el contenido de un bloque temático o al final del curso, el resultado obtenido (calificación) es definitivo dejando al estudiante sin la oportunidad de mejorar en las áreas de oportunidad encontradas. De igual manera, los estudiantes siempre reflejan inconformidad con el resultado obtenido, quejándose de que el examen en realidad no demuestra todo lo que saben o no hacer, también mencionan que no les sirve saber en que fallaron si no volverán a utilizarlo durante el curso. Por lo anterior mencionado, este proyecto tiene como objetivo mostrar el desarrollo del *enfoque de la evaluación formativa*, con la finalidad de guiar al docente y que éste a su vez pueda ayudar a los estudiantes a utilizar una forma de evaluar que permita a ambos (estudiantes y docente) trabajar en las áreas de oportunidad encontradas a través de la evaluación, durante el curso para mejorar en dichas áreas. De ahí surge la inquietud y curiosidad por conocer acerca del proceso de la evaluación formativa, la cual en este proyecto de investigación estuvo basada en los pasos y sugerencias establecidos por el *enfoque de la evaluación formativa*, apoyándome principalmente de las aportaciones de autores como Scriven 1967, Bloom 1971, y Sadler 1989, quienes proporcionaron información acerca de cómo la evaluación puede y debe utilizarse para ayudar al estudiante a cumplir con los objetivos de aprendizaje mientras ocurre el aprendizaje. Es importante mencionar que la evaluación formativa es un concepto que se construye de varias aportaciones y que ha ido cambiando con cada una de ellas, especialmente se enriquece con la aplicación que autores recientes han hecho de este enfoque evaluativo como Black y William (2009) y Hattie (2012).

## Objetivo general

El objetivo general de este proyecto fue implementar la evaluación formativa con la finalidad de coadyuvar en el logro de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes de tercer semestre de inglés de la Facultad de Ingeniería, mediante la retroalimentación, autoevaluación y coevaluación, al tiempo que reflexiono sobre mi propia práctica docente con relación a la evaluación.

## Objetivos específicos

- Analizar, valorar e implementar el proceso del enfoque de evaluación formativa durante el curso de inglés de los alumnos de tercer semestre de la Facultad de Ingeniería.
- Identificar, analizar y valorar los momentos oportunos para llevar a cabo la evaluación formativa.
- Explorar y analizar la relación de la retroalimentación, autoevaluación y coevaluación desde las voces de los estudiantes y del docente investigador.
- Identificar los retos y áreas de oportunidad de la implementación de la evaluación formativa en las clases de inglés para alumnos de tercer semestre de la Facultad de Ingeniería.

## Preguntas de investigación

¿Cuáles son las percepciones de los alumnos de tercer semestre de inglés de la Facultad de Ingeniería acerca de la evaluación en el idioma?

¿Cuáles son las técnicas de evaluación que coadyuvan en el proceso de evaluación formativa en el aprendizaje con los alumnos de tercer semestre de Ingeniería?

¿Cuáles son los momentos oportunos para llevar a cabo la evaluación formativa en la materia de inglés de tercer semestre?

¿Qué relación existe entre la evaluación docente y la autoevaluación?

¿Cómo puedo mejorar mi práctica docente con relación a la evaluación?

## ANTECEDENTES Y REFERENTES TEÓRICOS

El tema de evaluación es uno de los más importantes en educación pero también de los más complicados de comprender y aplicar. La manera tradicional de concebir la evaluación es como la describe Reátegui, Arakaki y Flores (como se citó en Maldonado, 2018) “un consenso en que el alumno es el evaluado, el docente el que evalúa y el padre de familia el interesado en los resultados numéricos de dicha evaluación” (p. 112).

### Evaluación en el aula

Una de las definiciones que mejor especifican lo que debe ser la evaluación dentro del aula es la que se muestra a continuación.

- A. Un proceso sistemático de recogida de información, es decir debe organizarse y planificarse en cada una de sus fases.
- B. Relacionada a la emisión de un juicio de valor, hay que valorar la información obtenida.
- C. Orientada en dirección de la toma de decisiones. La evaluación debe servir como medio para mejorar la práctica educativa, no como fin.

(Tejada, como se citó en Morales, 2001)

Es innegable que todos los docentes implementamos la evaluación en el aula, pero no en todos los contextos adquiere el mismo significado ni mucho menos la misma interpretación. En el tema de evaluación derivado de los avances en éste ámbito existen varias formas de concebirla y aplicarla. En este sentido “el campo de la evaluación se hizo más complejo. Apareció un campo semántico desconocido hasta entonces, en el que se multiplicaron los términos que tienen que ver con ella” (Álvarez, 2001, p.19). Principalmente se distinguen dos tendencias, estas son la evaluación alternativa y la tradicional. Enseguida se enlistan las principales características de ambas tendencias.

#### a) Evaluación alternativa

- Evaluación formativa
- Autoevaluación, coevaluación

- Evaluación del aprendizaje
- Recogida de información por distintos medios

## b) Evaluación tradicional

- Evaluación sumativa
- Evaluación hecha por el profesor
- Medida del rendimiento escolar
- El examen constituye la fuente de información

## La evaluación formativa

La evaluación formativa, en un sentido más amplio es aquella que contribuye al aprendizaje, siempre y cuando tenga lugar durante el proceso de enseñar y aprender; es realizada por profesores, entre pares y estudiantes que buscan reflexionar, tomar decisiones y responder a la información y evidencias recogidas. Todo eso con el propósito de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, pero también de comprometer al alumno en su desarrollo (García, 2014).

Para implementar el enfoque formativo de la evaluación la Agencia de Calidad de la Educación en su Guía de Evaluación Formativa (2016) propone lo siguiente:

1. “Identificar y compartir metas de aprendizaje: es el punto de partida de la evaluación formativa, donde el profesor y los estudiantes clarifican lo que enseñarán y aprenderán y los criterios que indican que esto se ha logrado. (...) Son las metas las que determinan qué evidencia recolectar y con qué criterio evaluarlas, así como hacia donde dirigir la retroalimentación de los estudiantes. Asimismo, en la medida que los alumnos las comprenden y comparten, pueden autoevaluar su progreso.
2. Recoger variedad de evidencia: La evidencia de los aprendizajes es central dentro de la evaluación formativa ya que permite observar el logro de las metas que se han establecido y constituye el fundamento de las decisiones que toma el profesor o los alumnos respecto a los pasos a seguir (...) Es un proceso intencionado y planificado,

es decir, el profesor identifica previamente qué quiere observar y cuándo es el mejor momento para recoger esta evidencia.

3. Retroalimentar al estudiante: La evaluación formativa es más prospectiva que retrospectiva, es decir, su foco está en determinar cómo seguir avanzando y en esta función todas las formas de retroalimentación (oral, escrita, visual, individual o grupal), juegan un papel fundamental, pues son las herramientas con las que el profesor orienta a sus estudiantes, entregándoles información que describe qué deben lograr, cómo lo están haciendo y cómo pueden mejorar” (p.14-16).

### Técnicas de evaluación formativa

La evaluación formativa se sirve de diversas técnicas e instrumentos que permiten lograr el objetivo de este enfoque de evaluación. A continuación se abordan tres técnicas de evaluación formativa que son: la autoevaluación, coevaluación y retroalimentación.

#### Autoevaluación

Autoevaluación: el estudiante valora a sus propias actuaciones, actividades, trabajos o productos (Saíz y Rodríguez, 2010).

Galarza y Paramo (2015) sugieren algunas pautas metodológicas para implementar la autoevaluación de manera exitosa:

- “Aplicar técnicas de autocorrección de pruebas y trabajos.
- Introducir esta práctica de manera gradual, siguiendo diferentes niveles de complejidad (...).
- Inculcar en los estudiantes la importancia que tiene para su formación el saber valorar su propio desempeño con honradez, sinceridad y responsabilidad.
- Ejercitar la capacidad de discernir, valorando los hechos con base a los criterios acordados previamente (...)” (p. 40-41).

#### Coevaluación

La coevaluación, también conocida como *evaluación entre iguales* (peer-assessment) es un ejercicio de “valoración del trabajo desarrollado por los

compañeros y compañeras en actividades de tipo cooperativo, en las que no sólo el profesor es consciente de los defectos y errores que los alumnos encuentran en el aprendizaje y no siempre es capaz de dar respuesta a las dificultades que se presentan” (Carrizosa, 2012, p.6).

### Retroalimentación

En el marco de la evaluación formativa la función esencial de la retroalimentación es de apoyo y soporte para el aprendizaje, no sólo en la visión de *feedback* sino de *feedforward* (Canabel y Margalef, 2017). Autores como Carless, Gibbs y Simpson (en Margalef, 2014) aseveran que lo que le da a la evaluación el carácter formativo es la retroalimentación, el juicio crítico, la participación activa del alumnado y el diálogo sobre lo aprendido. De ahí la importancia de conocer, implementar y mejorar las prácticas de retroalimentación, propiciando un buen diálogo en el aula.

## METODOLOGÍA

### Diseño de la investigación

Esta investigación es un estudio de tipo cualitativo, desarrollado bajo el método de investigación-acción. De acuerdo con Kemmis y McTaggart, las fases del proceso de investigación son “planeación, acción, observación y reflexión” (como se citó en Arias y Restrepo, 2009 p. 112).

Aunque el proceso de investigación-acción no es rígido, se identifican cuatro fases por las cuales se debe pasar.

Fase 1. Descubrir la temática. El docente debe identificar cuáles son sus áreas de oportunidad, generalmente éstas deben surgir de la observación y de la reflexión.

Fase 2. Elaboración de un plan de acción. En esta etapa se toman decisiones prácticas las cuales se implementarán y se reflexionarán en el proceso, ya que, al ser un proceso flexible, el plan de acción puede ir cambiando de acuerdo a las necesidades del mismo.

Fase 3. Desarrollo del plan y recogida de datos. Se pone en marcha el plan de acción, tratando de prever todo tipo de situaciones que pudieran surgir en el camino. Pero si hay necesidad de hacer cambios, hay flexibilidad para hacerlo.

Fase 4. Reflexión, interpretación de resultados. Replanificación. En este punto se reflexiona acerca de todas las etapas anteriores, sin perder el ob-

jetivo de la investigación-acción que supone transformar la realidad de nuestro entorno educativo. Se valoran los resultados para saber hasta qué punto sirvió la investigación para solventar la problemática planteada. (Carr y Kemmis en Sandín, 2013).

## CONTEXTO

Este proyecto de investigación se llevó a cabo en un grupo de tercer semestre de inglés de la Facultad de Ingeniería, Universidad Autónoma de Chiapas. Las clases se impartieron en la modalidad a distancia a través de la plataforma Zoom para las clases sincrónicas y la plataforma Educa-t para realización de actividades.

### Participantes

Los participantes que se eligieron para este proyecto fueron 13 estudiantes de tercer semestre de inglés, 11 hombres y 2 mujeres. El criterio de selección estuvo basado en las entregas puntuales de los diarios y rúbricas de evaluación.

### Estrategia metodológica y técnicas de recolección de la información

Para recolectar la información en esta investigación, se utilizaron las siguientes técnicas: el cuestionario, el diario del maestro y estudiante, los planes de clase, video-grabación, rúbricas y listas de cotejo.

Para la implementación de la evaluación formativa se contó con tres planes de trabajo en los cuales se especificaban los momentos de la aplicación de las técnicas de: autoevaluación, coevaluación, evaluación docente y retroalimentación.

### Procedimiento de implementación y recolección de la información

El proceso seguido fue el siguiente: se implementó un cuestionario inicial para conocer las experiencias previas de los estudiantes en evaluación, luego se aplicaron los planes de trabajo en los cuales se incluía: diagnóstico, intervención docente, evaluación docente, retroalimentación, autoevaluación y coevaluación.

### Procedimiento de análisis de la información

Se analizó la información cualitativa de los diarios con la ayuda de las siguientes categorías.

1. Retroalimentación: comentario y sugerencias brindadas por el docente acerca del desempeño del estudiante en una actividad determinada.
2. Autoevaluación: comentario acerca del propio desempeño del estudiante.
3. Rúbrica y lista de cotejo: instrumentos de evaluación.
4. Coevaluación: comentario acerca del desempeño del compañero de trabajo.

## RESULTADOS

Los hallazgos encontrados durante la implementación de este proyecto de investigación fueron los siguientes: respecto a las *percepciones* de los estudiantes acerca de la evaluación antes de que se implementara la evaluación formativa en el aula, fue una percepción de desconexión entre la evaluación y el aprendizaje ya que la mayoría de ellos mencionaron prepararse para exámenes y luego no ser capaces de utilizar lo aprendido en otro momento. Respecto a las percepciones durante y al final del curso, los estudiantes identificaron la retroalimentación como una técnica de utilidad para mejorar su desempeño. Mientras que las técnicas de autoevaluación y coevaluación les resultaron difíciles de realizar.

Como se mencionó previamente, la retroalimentación es una técnica de la evaluación formativa que coadyuva en el aprendizaje, ya que permite a los estudiantes conocer su avance, y con esa información obtenida contribuir a que tomen decisiones en pro de mejorar su desempeño. En lo que concierne a la relación entre la evaluación docente y autoevaluación esta fue quizá la pregunta más difícil de responder, ya que a pesar de tener la rúbrica y lista de cotejo como instrumentos de evaluación en común (docente y alumnos), las calificaciones no coincidían. Algunos alumnos tendían a asignarse menor calificación, mientras que otros se asignaban puntuaciones más altas que las otorgadas por el profesor. Sin lugar a duda, lo último es derivado de la falta de experiencia por parte del docente y estudiantes en la utilización de dichos instrumentos de evaluación.

### Proceso de la evaluación formativa

Trabajar la evaluación formativa requiere de un seguimiento puntual y muy cuidadoso, es aquí donde puedo aportar de manera general a responder mi

última pregunta de investigación, cuya intención de descubrir cómo mejorar mi práctica docente en el área de evaluación, por lo cual a continuación se relatan los hallazgos encontrados a lo largo de la aplicación de la evaluación formativa en este proyecto de investigación.

- A. Evaluación diagnóstica. Esta parte del proceso de evaluación formativa es muy importante y requiere de mucha atención en los objetivos de aprendizaje y en los formatos a utilizar. Eso con la finalidad de evitar nerviosismo en el aula con formatos tipo examen, por el contrario, presentar el diagnóstico en forma de actividades puede ayudar a obtener más información y de mejor calidad. También cabe resaltar que la evaluación diagnóstica siempre debe aplicarse antes de comenzar a trabajar los temas de aprendizaje.
- B. Presentación de objetivos. La forma que mejor funcionó en este proyecto fue el presentar los objetivos a través del uso de rúbricas y listas de cotejo. Dichos instrumentos deben ser de un formato amigable y vocabulario accesible para que los estudiantes puedan comprender que es lo que se espera de ellos en cada actividad de evaluación.
- C. Recolección de evidencias. Las evidencias que se seleccionen para evaluar de manera formativa dependen de los objetivos de aprendizaje que se pretende evaluar, es importante que el estudiante tenga claro el propósito de realizar cada actividad desde el inicio.
- D. Retroalimentación. La retroalimentación es la técnica más importante de la evaluación formativa, por lo tanto debe prepararse con dedicación. Para llevar a cabo una retroalimentación efectiva, es importante que se utilicen los indicadores mostrados en las listas y rubricas de cotejo. Lo último con la finalidad de que el estudiante comprenda cuales fueron sus logros y áreas de oportunidad encontrados en la actividad de aprendizaje realizada.
- E. Autoevaluación. La autoevaluación es sin duda una técnica difícil de utilizar en el aula, pues requiere de dos elementos cruciales por parte de los estudiantes: autoreflexion acerca del desempeño propio y conocimiento de los elementos léxicos del idioma a estudiar. Es una actividad que requiere de entrenamiento y acompañamiento del docente, las herramientas que ayudan tanto al docente como a los estudiantes son las listas de cotejo y rúbricas.

## Dificultades encontradas

1. Tiempo: implementar la evaluación formativa en el salón de clases es una actividad que requiere de mucha planeación y tiempo disponible, porque como su nombre lo infiere se trata de formar al estudiante, de ayudarlo a crecer en su aprendizaje.
2. Inexperiencia docente acerca de la evaluación formativa: la evaluación formativa es un proceso que requiere de comprensión acerca del mismo y dominio de sus técnicas, aunque hay bastante información para poder documentarse bien antes de emplear la evaluación formativa, al momento de aplicarse se van enfrentando dificultades que surgen debido al trabajar con los estudiantes quienes normalmente no están acostumbrados a reflexionar acerca de su desempeño.
3. Clases en línea: la modalidad a distancia trae consigo ciertos retos como: lograr que el estudiante se comprometa con su aprendizaje, ponga atención y demuestre que está siguiendo las instrucciones del docente. Además del hecho de que los recursos tecnológicos en ocasiones fallan, como el internet, y limitan las actividades de aprendizaje.

## CONCLUSIONES

La evaluación formativa es un proceso que exige gran compromiso por parte del docente y los estudiantes. Como todo proceso, éste requiere de una planeación cuidadosa, por tal motivo, en este proyecto de investigación la planeación y selección de los tres planes de trabajo empleados, así como de cada una de las actividades seleccionadas fue de suma importancia. Cabe mencionar, que a pesar de que se planearon antes de comenzar el curso éstos fueron ajustándose y adaptándose a lo largo de todo el proceso. Por lo cual podemos concluir que cuando queremos trabajar este enfoque de evaluación no existe una receta, todo depende del contexto y sus circunstancias emergentes, de las necesidades del estudiante y también, de las habilidades del docente. Sin embargo, algo que se debe tener siempre en cuenta que para que la evaluación pueda considerarse formativa, es necesario que exista la participación del estudiante dentro del proceso de evaluación. El alumno debe estar enterado de todo lo que se espera de él durante y al finalizar el curso. Asimismo, es importante emplear técnicas

que le ayuden a ser capaces de valorar su propio desempeño y guiarlo para que pueda actuar en mejora del mismo.

Además, es crucial considerar que éste además de ser un proceso que conlleva mucho tiempo en su implementación requiere de mucho entrenamiento en el uso de las técnicas e instrumentos de evaluación. Por ejemplo, las técnicas de autoevaluación y retroalimentación consumen un tiempo considerable dentro y fuera del aula. Por parte del docente, éste debe revisar los trabajos de manera casi inmediata para que la retroalimentación llegue a tiempo a los estudiantes, y éstos deben dedicarle el tiempo a revisar los comentarios, pero también “idealmente” trabajar en mejorar sus áreas de oportunidad buscando recursos que puedan ayudar.

En lo que respecta a la técnica de autoevaluación, se requiere de mucha práctica para lograr que los estudiantes reflexionen acerca del trabajo que realizaron y puedan identificar las habilidades en las que deben trabajar. Asimismo, es necesario que los instrumentos que acompañen a esta técnica ayuden a lograr el objetivo de autoevaluarse, dos excelentes instrumentos que facilitan esta actividad de autoevaluación son la lista de cotejo y la rúbrica, siempre y cuando estas estén diseñadas de una forma sencilla y de fácil acceso para los estudiantes.

Sin embargo, pese a todos estos aspectos que representan un trabajo adicional para el profesor y para el alumno, consideramos que vale la pena implementar la evaluación formativa, ya que ésta realmente puede coadyuvar a que los alumnos se responsabilicen de su propio aprendizaje, lo valoren y trabajen en sus áreas de oportunidad para poder mejorar su nivel en el idioma.

## REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). Estrategias de Evaluación Formativa. Recuperado de: <http://www.redalyc.org>
- Arévalo, J., Castro, W., y Leguía, Z. (2020). La rúbrica como instrumento de evaluación y el desempeño docente con enfoque intercultural en instituciones educativas de primaria en Perú. *Revista Conrado*, 16 (73), 14-20. Recuperado de: <http://scielo.sld.cu/scielo>.
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Investigación*, 35 (1). 1-10. Recuperado de: <https://rieoei.org>
- Blasco, J. y Pérez, J. (2007). Metodología de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes. Recuperado de: <https://www.rua.ua.es>
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (2). 149-170. Recuperado de: <http://www.redalyc.org>
- Carrizosa, E. y Gallardo, J. (2012). Autoevaluación, coevaluación y evaluación de los aprendizajes. En A. C. Martínez y A. M. Delgado (coords.). *La innovación en la docencia del Derecho a través del uso de las TIC* (pp.253-264). Barcelona: UOC-Huygens.
- Cortez, N., McBride, K. y Ruíz, E. (2018). *A Enseñar: una guía práctica para los maestros de idiomas*. México: Pearson.
- García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 17 (2). 35-55. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/artículo>.
- Hamodi, C., López, V. y López A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37 (147). 146-161. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx>
- Hargreaves, A., Earl, L., y Schmidt, M. (2002). Perspectives on Alternative Assessment Reform. *American Educational Research Journal*, 39(1), 69-95. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3202471>

- Hill, K. y McNamara, T. (2012). Developing a comprehensive, empirically based research framework for classroom-based assessment. *Language Testing*, 29(3), 395 - 420.
- Ibarra, M. y Rodríguez, G. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora de la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2). 443-461. Recuperado de: <http://www.redalyc.org>
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Lezcano, L. y Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. *Informe científico Técnico UNPA*, 9 (1). 1-36. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es>
- López, A. (2010). La Evaluación formativa en la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 1 (2). 11-124. Recuperado de: <https://revistas.uniandes.edu>.
- Lozano, F. y Tamez, L. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17 (2). 197-221. Recuperado: <http://www.redalyc.org>
- Maldonado, A. (2018). ¿Cómo comprender mejor la evaluación? Cuatro temas para reflexionar con estudiantes en formación inicial docente. *Voces de la educación*, 3 (6). 111-125. Recuperado de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx>
- Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (54). 849-875. Recuperado de: <https://www.redalyc.org>
- Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *La evaluación alternativa de los aprendizajes. Cuadernos de Docencia Universitaria [versión electrónica]*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro. [Www. Octaedro.com](http://www.Octaedro.com)
- Medina, L. (2013). La evaluación en el aula: reflexiones sobre sus propósitos, validez y confiabilidad. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 15 (2). 34-50. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx>
- Morales, P. (2010). La evaluación formativa. *Ser Profesor: una mirada al alumno*. Recuperado de: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/>

otrosdocumentos/Evaluacionformativa.pdf

- Pérez, M., Enrique, J., Carbó, J. y González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Educentro*, 9 (3). 263-283. Recuperado de: <http://www.revedumecentro.sld.cu>
- Salcedo, H. (2011). Los objetivos y su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Pedagógica*, 32 (91). 113-130. Recuperado de: <https://www.redalyc.org>
- Sanmartí, N. (2007). 10 Ideas clave: Evaluar para aprender. Recuperado de: <http://biblioteca.uoc.edu>
- Tabón, S. (2008). El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos. *Acción Pedagógica*, 16 (1). 14-28. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es>
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Revistas UNAM*. 26, (3). 177-179. Recuperado de: <http://revistas.unam.mx>
- Tébar, L. (2010). La evaluación de aprendizajes y competencias en el aula. *Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad de la Salle en Bolivia*, 4 (4). 87-99. Recuperado de: <http://www.scielo.org>.
- Tyler, R. (1973). Principios Básicos del Currículo. Recuperado de: <https://issuu.com>

**Karina Fernanda Aguilar Cordero** es Licenciada en la Enseñanza del Inglés, egresada de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y estudiante de la Maestría en Didáctica de las Lenguas (MADILEN). Asimismo, actualmente se desempeña como docente de inglés en la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla contando con una experiencia laboral en dicha institución de 9 años, alternando con algunas escuelas de nivel básico. Ha participado en congresos y foros con temáticas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de idiomas y didáctica. Email [karina.aguilar@unach.mx](mailto:karina.aguilar@unach.mx)

**Antonieta Cal y Mayor Turnbull.** Docente-investigadora en la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, de la Universidad Autónoma de Chiapas. Cuenta con una Maestría en Lingüística Aplicada y una maestría en Educación, ambas de Teachers College, Columbia University; en donde realizó sus estudios de posgrado con una beca Fulbright. Es miembro del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Didáctica de las Lenguas y del Cuerpo Académico “Lingüística Aplicada: Segunda Lengua y Lengua Extranjera”. Sus intereses de investigación se centran en la adquisición/aprendizaje de lenguas, el bilingüismo y el desarrollo docente.

# El portafolio como herramienta pedagógica para promover la reflexión, autoevaluación y creatividad.

MTRA. ELISA MARILY AGUILAR CRUZ  
DRA. MARÍA LUISA TREJO SIRVENT

## RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito principal reflexionar sobre el uso del portafolio como herramienta pedagógica para promover el cambio de una larga cultura educativa y evaluativa tradicional a una enseñanza y aprendizaje innovadora en el ámbito de la didáctica de las lenguas. Esta investigación se desarrolló dentro del paradigma cualitativo con base a la metodología de la investigación acción. El objetivo de esta investigación fue explorar la importancia de los portafolios, el papel que juegan y sus implicaciones prácticas en el aula como recurso pedagógico para el desarrollo del aprendizaje metacognitivo de los alumnos cursantes del nivel medio superior. A través de este proceso educativo, se identificó la actividad dinámica que se requiere entre docentes y alumnos para la elaboración del portafolio, tal experiencia incitó a la reflexión de los alumnos para implicarse en su aprendizaje e identificar sus fortalezas y debilidades, así como al docente para reorientar la práctica docente y mejorar prácticas futuras. Finalmente, se propone un material didáctico sobre la elaboración del portafolio con la finalidad de que pueda ser empleado para guiar y brindar apoyo pedagógico al alumno tanto en el aula presencial o virtual.

**Palabras claves:** autoevaluación, creatividad, enseñanza, evaluación, innovación.

## INTRODUCCIÓN

**E**n el campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, las principales disciplinas que sirven de referente para la enseñanza y aprendizaje fueron: primeramente, las teorías lingüísticas, durante mucho tiempo; y la lingüística estructural fue el marco general subyacente al desarrollo de currículos de lenguas. El libro de texto o manual de idiomas fueron durante muchos años los únicos soportes que existieron para la enseñanza de lenguas. Desde la década de los veinte hasta la del setenta los diseños de programas incluyeron unidades básicas de vocabulario y gramática, y las necesidades de los estudiantes son identificadas en términos de necesidades lingüísticas y el proceso de aprendizaje de la lengua es principalmente determinado por el libro de textos (Lin, 2008). Por lo tanto, el aprendizaje del alumno dependía casi exclusivamente de la metodología de enseñanza que aplicaba el profesor.

No obstante, hoy en día, la visión del aprendizaje se percibe como una manera de construcción de conocimientos y no como una plena transmisión de información. La enseñanza, en la actualidad, se caracteriza por ser una actividad de participación mutua, de interacción entre docentes y alumnos. Es decir, un proceso de experiencias que busca que el estudiante tenga un rol activo mientras que el docente es un mediador del aprendizaje. Para generar un cambio innovador en las prácticas educativas, Martínez (2009) sugiere pasar del protagonismo centrado en la enseñanza que ha imperado en otras épocas a priorizar el aprendizaje de los alumnos, por lo que, la actividad de los docentes debería ir más allá de la trasmisión de conocimientos y centrarse en el desarrollo de capacidades, habilidades, actitudes y valores de los estudiantes.

Hoy en día, estamos experimentando cambios en las modalidades de la educación y para enfrentarnos a las nuevas realidades se habla de nuevos paradigmas, mismos que sugieren dar a los estudiantes la oportunidad de encauzar su propio proceso de aprendizaje. El uso del portafolio se ofrece, entre otros recursos, como una alternativa actual y dinámica que puede apoyar enormemente el aprendizaje de los estudiantes. Delmastro (2005) aclara que el portafolio se fundamenta en una perspectiva constructivista para la enseñanza de lenguas, así como en enfoques contemporáneos dirigidos al desarrollo del aprendizaje significativo y estrategias metacognitivas. De esta manera, los portafolios son usados como la herramienta que ayude a propiciar la implicación de los estudiantes en sus aprendizajes, tal como se espera que suceda en los ambientes constructivistas. Los resultados de esta investigación permitieron la elaboración de una guía para la

utilización y construcción del portafolio del estudiante, con miras a que este producto sea de utilidad para los estudiantes y docentes que promuevan el uso del portafolios en sus clases y los estimule a una mejor presentación de sus trabajos y al análisis e identificación de sus propias estrategias de aprendizaje; además de desarrollar su autonomía y creatividad. Todo ello puede lograrse a través de la reflexión durante su proceso de enseñanza y aprendizaje.

### El portafolio del estudiante

El uso del portafolio en las clases de lenguas se ha empleado con diferentes fines. Por lo general, la manera más común en que se utiliza es a través de la recopilación de trabajos y como evidencias de evaluación. Cabe mencionar que esta forma de emplear el portafolio es algo superficial, puesto que el estudiante únicamente evidencia un producto. No obstante, de acuerdo a los lineamientos internacionales de la educación actual, la enseñanza está llamada a impulsar el desarrollo de una actitud de autoaprendizaje y de pensamiento crítico en los estudiantes. Bajo esta visión, el portafolio del estudiante resulta ser un instrumento didáctico ajustable a los enfoques constructivistas. Klenowski, (2004) define el portafolio del estudiante como una evidencia de los logros alcanzados por el estudiante, a lo largo de su proceso de aprendizaje. En él, el estudiante presenta los documentos que mejor demuestran sus avances. Estos documentos van acompañados del análisis y reflexión de las experiencias sobre su realización, por lo tanto, el portafolio es más que una sencilla colección de trabajos e implica la autoevaluación del estudiante que le permite reconocer cómo ha alcanzado dicho aprendizaje.

Barbera, Bautista et al. (2006) mencionan cuatro fases importantes en la construcción del portafolio del estudiante: primeramente la recolección de la información, el estudiante documenta todos los trabajos que va realizando; en la segunda fase el estudiante selecciona de toda su información la que considera ha sido más significativa durante el proceso de aprendizaje; la tercera fase de reflexión y análisis, el estudiante explica cómo ha realizado la selección de tales documentos e identifica las estrategias empleadas que lo llevaron a alcanzar su aprendizaje; la última parte de la publicación del portafolio se refiere a la parte de su entrega para la evaluación dinámica, a través de la autoevaluación y coevaluación del producto final.

### La evaluación por portafolios para la valoración de los aprendizajes

Dentro de la concepción constructivista de la enseñanza y aprendizaje se plantea que la enseñanza que promueve el sistema educativo debe pro-

porcionar al alumno los conocimientos tradicionales y además promover el desarrollo de habilidades fundamentales y nuevas destrezas. Esta idea implica la actividad dinámica y activa del estudiante durante su aprendizaje. Por lo tanto, la evaluación se orienta hacia ser un proceso de ayuda a los estudiantes, se trata de que aprendan a aprender. La evaluación al ser concebida en una concepción de aprendizajes conlleva emplear un modelo alternativo al tradicional. Es decir, sugiere un cambio en la docencia, más que ser un medio para transmitir información, debe encargarse de promover capacidades cognitivas, afectivas y sociales que permitan construir nuevos aprendizajes (Ahumada, 2001).

La función esencial de la educación del siglo XXI, de acuerdo a De-lors (1996) es conferir toda la libertad de pensamiento e imaginación a los alumnos como una oportunidad de progreso. Parte de la innovación en la educación consiste en tomar en cuenta la diversidad de personalidades para el desarrollo de la creatividad en cada uno de los estudiantes. Por lo tanto, el proceso de evaluación debe ser congruente ante esta nueva visión. Desde una perspectiva ética, la evaluación consiste en un trabajo dinámico entre el docente y el alumno para llevarse a cabo. Bajo esta idea, y para lograr un mayor compromiso de los estudiantes con esta investigación en la modalidad virtual el trabajo mediante portafolio permite que el alumno trabaje de manera independiente y así mismo valore su desempeño. Debido a que el alumno debe recolectar e integrar información esto genera que por sí mismo, vaya implicándose en la construcción de su aprendizaje. Al momento de evaluar los portafolios finales los alumnos ven en retrospectiva las actividades que elaboraron, lo que les permite estar conscientes de su aprendizaje adquirido. Esta reflexión es el resultado de la realización y cumplimiento de una evaluación justa a través de la coevaluación y autoevaluación, lo cual se ajusta a las exigencias de la educación actual tanto en el aula presencial como virtual.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este proyecto de investigación tiene su base en la realización de una investigación cualitativa. La metodología que guía este proceso de investigación se basa en la investigación acción. El motivo de llevar a cabo esta investigación fue participar en la identificación de hallazgos, comprenderlos y reflexionarlos para lograr un cambio en la práctica educativa.

## Contexto y el grupo escolar

La investigación se llevó a cabo en la Escuela de Comercio y Administración. Se trata de una institución de nivel media superior, situada en la localidad de San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Los participantes de los dos ciclos fueron diez alumnos de los cuales, siete son mujeres y tres, hombres, de una edad que oscila entre 16 y 17 años. El procedimiento para la selección de los participantes fue de manera voluntaria, ya que las clases fueron impartidas de manera virtual a través de videoconferencias.

## Instrumentos de recolección de datos

Para llevar a cabo el proceso de investigación se planearon dos ciclos de investigación acción, el cual consistió en prácticas pedagógicas que fueron llevadas a cabo con los alumnos de la escuela de Comercio y Administración que cursaban el primer ciclo escolar del nivel media superior. En el primer ciclo de acción, se empleó un cuestionario que proporcionó información sobre la experiencia que los estudiantes han tenido en las clases de inglés en cuanto a la manera de enseñanza y evaluación que el docente había aplicado durante el curso. Esto, para generar ideas de innovación en el aula. Con la finalidad de proporcionar a los alumnos nuevas experiencias de aprendizaje, se realizaron los planes de clase que conllevaron el uso de los portafolios. Para llevar a cabo las prácticas pedagógicas, los materiales que ayudaron al desarrollo de las clases fue el empleo de lineamientos y de la rúbrica, así como un formato de autoevaluación que se les dio a conocer a los estudiantes al inicio del curso. Una de las razones de emplear tales recursos fue proporcionarles a los estudiantes todas las herramientas necesarias para trabajar de manera independiente y con la guía del docente.

Cabe mencionar que las prácticas pedagógicas se llevaron a cabo de manera virtual, durante varias sesiones, a través de videoconferencias y el uso de la rúbrica fue importante para la elaboración del portafolio. Durante las sesiones de clase, los estudiantes conocieron qué es el portafolio, cómo se elabora y cuál es la estructura de un portafolio, así como los pasos para incluir cada uno de los elementos. Otro de los instrumentos que ayudó a la recolección de datos fueron los diarios tanto del docente como del alumno. Después de cada una de las intervenciones, el docente investigador reportaba en el diario tanto los avances como algunas de las inconsistencias de la clase para reflexionar sobre la praxis y tomar futuras decisiones. De igual forma, los estudiantes recurrían a los diarios para expresar sus experiencias en la clase, para que eventualmente descubrieran sus fortalezas y debilidades, incluso sus estilos de aprendizaje. Debido a que las clases se llevaron de manera virtual, se tuvo la posibilidad de grabar las

videoconferencias y al final del primer ciclo de intervenciones, estas fueron analizadas y se identificaron áreas de oportunidad para una mejor calidad de enseñanza en el segundo ciclo. De esta manera, en el segundo ciclo de investigación se continuó con las planeaciones de clases previamente mejoradas. En estas prácticas los alumnos tuvieron la oportunidad de compartir sus portafolios y realizaron una evaluación tanto de su producto final como de su desempeño. Esto con la finalidad de que los estudiantes formaran parte del proceso de evaluación como una manera de motivarlos a mejorar e incitarlos a ser estudiantes autónomos y comprometidos con su propio aprendizaje. Al final del segundo ciclo se usó la entrevista como método de recolección de datos para poder conocer a fondo la experiencia de los estudiantes trabajando con los portafolios como herramienta pedagógica para finalmente identificar cuáles fueron los alcances que se lograron durante este proceso de enseñanza innovadora.

## RESULTADOS

En una primera etapa, los cuestionarios reflejaron que la experiencia de los estudiantes en la clase de inglés se basa en las técnicas tradicionales, tanto de la enseñanza como de la evaluación. Los estudiantes en su mayoría desconocen el trabajo que puede realizarse con la elaboración de portafolios: Un par de estudiantes mencionó haberlos utilizado; sin embargo, comentaron que los utilizaron para mantener sus trabajos en limpio y como evidencia de sus trabajos. Lo cual, es parte de la función de los portafolios, pero sobre todo debe considerarse como una herramienta polivalente. En cuanto a la forma de evaluación que los docentes han empleado para valorar el aprendizaje y que los alumnos mencionaron, se basa en las técnicas tradicionales, como los exámenes de tipos gramaticales y orales, los cuales comentaron que les causan sentimientos negativos por temor a no alcanzar los resultados esperados. A continuación, se mencionan algunos extractos obtenidos de los cuestionarios donde los estudiantes comentan como han sido evaluados en las clases de inglés.

Extractos sobre experiencias de evaluación en clases de inglés:

.....  
 : Comenta cómo te han evaluado en las clases de inglés :  
 : ...con tareas, participaciones, exámenes de verbos y adjetivos... (pregunta :  
 : de cuestionario, estudiante 2) :  
 .....

.....  
: Comenta cómo te han evaluado en las clases de inglés .....  
: ... con un examen donde se tenía que traducir textos, armar oraciones o in- .....  
: cluso pasar a decir una conversación en inglés... (Pregunta de cuestionario, .....  
: estudiante 3) .....  
: .....

Lo anterior, evidencia de alguna manera que la metodología del trabajo en el aula sigue siendo tradicional. Cabe mencionar que no se descarta la efectividad de los métodos tradicionales de enseñanza y evaluación, sin embargo, una de las principales razones para la innovación en el aula es debido a la creciente información y recursos de los cuales disponemos en la actualidad y que deben ser empleados para traer nuevos y mejores conocimientos en los estudiantes, pues vivimos en una sociedad que nos forja al uso de distintas habilidades y destrezas.

En este sentido, durante este proceso de investigación se buscó que los estudiantes se involucraran en su proceso de aprendizaje. El uso de la rúbrica y los lineamientos para la elaboración del portafolio resultaron efectivos puesto que los productos finales que los alumnos presentaron en clase contenían los elementos que integran un portafolio. Además, los estudiantes fueron creativos al realizar sus actividades, y en los diarios mencionaron qué actividades realizaron con más facilidad y cuáles fueron más difíciles para ellos, sin embargo, en las retroalimentaciones se hizo hincapié el esfuerzo puesto en cada uno de los trabajos. El resultado de las retroalimentaciones constantes en clase hizo que tuvieran una mayor participación en clase. Se pudo notar que los trabajos realizados en el segundo ciclo incluían mayor empeño. Las actividades incluidas en el portafolio eran creativas y bien ilustradas, utilizaban imágenes o dibujos realizados por los mismos estudiantes. Con respecto al aprendizaje del inglés, incluían textos mejor estructurados, con un amplio vocabulario.

El beneficio de trabajar con los portafolios se vio reflejado no únicamente en el desarrollo creativo y reflexivo de los alumnos, sino también en generar una comunicación efectiva entre docentes y alumnos en la modalidad virtual. Los avances logrados en esta investigación se vieron reflejado en el empeño y el esfuerzo de los estudiantes al participar en las clases y en su interés por resolver sus dudas. Tal como en los diarios de los estudiantes como en la entrevista semiestructurada los alumnos mencionaron que el haber tenido que involucrarse en cada proceso del desarrollo de su aprendizaje hizo que su concepción sobre el aprendizaje del inglés pasara de ser una materia difícil de aprender a ser una materia que disfrutaron aprender. Mediante la actividad dinámica entre el docente y alumnos se logró, en gran parte, alejarse de los métodos tradicionales de enseñanza y evalua-

ción. Dichos métodos son restrictivos, de acuerdo a Vázquez (2014), además de que no desarrollan competencias en los estudiantes y forman una barrera de comunicación en clase.

Los siguientes extractos fueron obtenidos de la entrevista estructurada, dónde los estudiantes tuvieron la oportunidad de reflexionar sobre la experiencia de aprendizaje al trabajar con los portafolios. Uno de los puntos importantes fue conocer la opinión de los estudiantes sobre el portafolio como método de aprendizaje.

.....  
 :Pregunta de entrevista. ¿Qué opinas sobre el uso de portafolios en las :  
 :clases de inglés?  
 :

: *Como el inglés se me dificulta un poco, es una forma de seguir esforzán- :  
 :dome para aprender nuevas cosas y reforzar las aprendidas. También :  
 :aprendí a comunicarme más con mis compañeros... (extracto de entre- :  
 :vista, alumna 1)*  
 :

: *Me sirvió demasiado, hizo de que me gustara una materia que no me :  
 :gustaba, ya no se me hizo tan difícil aprender. Vimos temas que creo que :  
 :son como la base para ir ascendiendo...descubrí gustos de otras per- :  
 :sonas... (extracto de entrevista, alumna 2)*  
 :.....

.....  
 :Pregunta de entrevista. ¿Consideras que el portafolio es un buen elemento :  
 :para evaluar tu desempeño en el curso?  
 :

: *Sí, porque recopilamos las actividades y analizamos cada una, además :  
 :hacemos comentarios de los trabajos y ahí nos damos cuenta cómo me- :  
 :jorar y en los exámenes nos ponemos nerviosos y si salimos mal, ya no :  
 :reflexionamos tanto. (extracto de entrevista, alumna 3)*  
 :.....

Es preciso comentar que las opiniones de los estudiantes sobre el uso los portafolios están relacionadas entre sí. Lo que los estudiantes expresan, demuestra que se puede considerar a los portafolios como un elemento de evaluación autentica para un mejoramiento de su aprendizaje.

## Reflexiones finales

Desarrollar la práctica mediante el uso de portafolios en el aula de inglés resultó innovadora ya que permitió aplicar una metodología enfocada en

el desarrollo tanto cognitivo como metacognitivo del estudiante. Dentro de sus beneficios, es evidente que el trabajo con los portafolios conlleva un proceso de análisis profundo sobre el propio proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, incentivándolos a la reflexión y al autoanálisis de su propio desarrollo, con lo que resulta, un aprendizaje significativo.

Así también, es importante la planeación y preparación de los portafolios de forma clara y adecuada, para evitar que haya confusiones respecto a su objetivo y elaboración.

Por lo tanto, nos parece oportuno sugerir las siguientes consideraciones previas a la implementación del portafolio:

- Conocer anticipadamente las ventajas y posibles desventajas del portafolio y ser conscientes sus implicaciones didácticas
- Hay que considerar que en una práctica pedagógica mediante el uso de los portafolios, el rol principal del docente es ser un mediador de aprendizaje para guiar a los estudiantes en las fases para la construcción del portafolio, lo cual implica enseñar al alumno a recopilar sus trabajos, a presentarles herramientas que los lleven a la reflexión (como la elaboración de diarios) y a motivarlos a formar parte del ejercicio de evaluación.

Sobre la base de los hallazgos de esta investigación, es posible mencionar que el uso del portafolio es una alternativa viable de enseñanza que se ajusta a distintas modalidades educativas. Con el cambio repentino de ajustar la enseñanza a la modalidad virtual, el uso de portafolio resultó útil por diversas razones. Principalmente, la nueva realidad educativa nos llevó a recurrir a herramientas que permitieran promover el trabajo autónomo de los estudiantes. Consideramos que con los portafolios, los alumnos trabajan a su propio ritmo y ellos son quienes eligen qué actividades integrar. Estamos de acuerdo con Salazar y Arévalo (2018) quienes señalan que el portafolio es un instrumento pedagógico que promueve el desarrollo de nuevas habilidades tanto para los docentes, como para los estudiantes. Con respecto a los docentes, les permite ser orientadores del aprendizaje de sus estudiantes y con relación a los alumnos, estos se convierten en ejecutores de sus propias ideas en cuanto todos se involucran en ambos procesos de enseñanza-aprendizaje.

Aunque el cambio a la educación a distancia y la enseñanza en modalidad virtual representaron enormes desafíos para el docente y las instituciones, el uso de este tipo de herramientas como el portafolio fue una solución alternativa ante la nueva modalidad. Este trabajo tuvo como fina-

lidad dejar atrás la enseñanza tradicional para promover el aprendizaje significativo, además de autogestivo y reflexivo. La guía y la ayuda pedagógica brindada a los estudiantes durante el proceso educativo permitieron que los estudiantes trabajaran conforme a su disposición de tiempo, como se espera que lo realicen en ambientes constructivistas. Por tal manera, este estudio recomienda que los portafolios sean considerados como una herramienta que promueve un mejor aprovechamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas y para la evaluación auténtica.

## REFERENCIAS

- Ahumada, A. (2001). La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo. Universidad Católica de Valparaíso. [http://www.euv.cl/archivos\\_pdf/evaluacion.pdf](http://www.euv.cl/archivos_pdf/evaluacion.pdf)
- Barberá, G. (2005). Calificar el aprendizaje mediante la evaluación por portafolios. *Revista perspectiva educativa*, 45, 70 – 84. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329100005.pdf>
- Barberá, G. y Martín, R. (2009). *Portafolio electrónico: aprender a evaluar el aprendizaje*.  
Barcelona: Editorial UOC.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación, en Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (Santillana), *La educación encierra un tesoro* (pp. 91 – 103) Madrid, España.
- Delmastro, A. (2005). El uso del portafolio en la enseñanza de lenguas extranjeras: perspectiva del docente. *Revista de investigación y posgrado*, 20, 187 – 211. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65820207.pdf>
- Klenowski V. (2004). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación: procesos y principios*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Martínez, S. (2009). *El portafolio para el aprendizaje y la evaluación*. Murcia: Universidad de Murcia/Editum Lin, A. M. Y (2008). Cambios de paradigmas en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista educación y pedagogía*, 20, 51, 11 -23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3074193>
- Vázquez, C. (2014). *La evaluación tradicional vs la evaluación competencial en educación primaria: una comparativa entre la evaluación tradicional y la evaluación por rúbricas*. Universidad Internacional de la Rioja. Barcelona, España.

**Elisa Marily Aguilar Cruz** Licenciada en la Enseñanza del Inglés por la Escuela de Lenguas Campus III UNACH, con una Maestría en Ciencias de la Educación por la Universidad Mesoamericana en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. Cuenta con una estancia académica en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y una estancia académica en Kansas State University. Actualmente cursante del programa de Maestría en Didáctica de las Lenguas en la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, Gutiérrez, Chiapas.

[elisa.aguilar13@unach.mx](mailto:elisa.aguilar13@unach.mx)

**María Luisa Trejo Sirvent** es Investigadora, Consultora Educativa, Formadora de Formadores y docente del Doctorado en Estudios Regionales (Academia de Educación) y de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla (Lic. en la Enseñanza del Inglés y de la Maestría en Didáctica de Lenguas) de la Universidad Autónoma de Chiapas. Doctora en Educación, Maestra en Ciencias de la Educación y Lic. en Lengua y Literatura Hispanoamericana en la UN.A.CH. e hizo estudios de Relaciones Internacionales en la UNAM.

[marisatrejosirvent@hotmail.com](mailto:marisatrejosirvent@hotmail.com)



Perspectivas en la  
enseñanza de  
lenguas en entornos virtuales

Esta obra se terminó de editar en diciembre de 2022. En la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, con un tiraje de quinientos ejemplares.





Las investigaciones presentadas en esta obra reflejan la perspectiva metodológica que guía a la comunidad de la Maestría en Didáctica de las Lenguas de la UNACH. Con ello, se desarrolla la autorreflexión entre los estudiantes, a través del método investigación-acción. De manera particular, esta generación desarrolló sus proyectos de investigación en entornos virtuales, derivado de la pandemia por COVID-19, dando como resultado una perspectiva actual sobre la enseñanza de lenguas mediada por tecnologías. Las diversas perspectivas presentadas por los coautores de este libro confirman que la enseñanza de lenguas en entornos virtuales es efectiva. De igual manera, se corrobora que un dominio avanzado de las competencias comunicativa y digital es fundamental para un mejor desarrollo de la enseñanza de lenguas en la comunidad del Estado de Chiapas.