



CONTEXTOS DE LA GLOTODIDÁCTICA:

tecnología, inclusión
e interculturalidad

Coordinadores

Vivian Gabriela Mazariegos Lima

Anastacio Gerardo Chávez Gómez

CONTEXTOS DE LA GLOTODIDÁCTICA:
TECNOLOGÍA, INCLUSIÓN E
INTERCULTURALIDAD



CONTEXTOS DE LA GLOTODIDÁCTICA: TECNOLOGÍA, INCLUSIÓN E INTERCULTURALIDAD



CONTEXTOS DE LA GLOTODIDÁCTICA: Tecnología, Inclusión e Interculturalidad

Obra dictaminada bajo proceso de PAR Ciego Externo.

Diseño Editorial y portada: MTRA. MARISOL ESTRADA MORALES.

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

ISBN UNACH: 978-607-561-383-3

PRIMERA EDICIÓN, 2025

DRA. VIVIAN GABRIELA MAZARIEGOS LIMA (COORDINADORA).

DR. ANASTACIO GERARDO CHÁVEZ GÓMEZ (AUTOR Y COORDINADOR).

D.R. © JESÚS MARTÍNEZ QUINTANA, MYRIAM JACQUELINE RAMÍREZ SOLÍS, ARMANDO BRISEÑO ALONSO, CLAUDIA MARTÍNEZ MARTÍNEZ, GABRIELA SETSUKO NAKAMURA, ROMÁN NOELIA ROMERO REYES, CRISTELL GUADALUPE HERNÁNDEZ ALEGRÍA, MARÍA EUGENIA CULEBRO MANDUJANO, MAYRA ALEJANDRA OROZCO MENDEZ, AURORA GUADALUPE MARTÍNEZ CANTÚ, SAMANTHA ALFARO PROSPERO, VALERIA AIMÉ DÁVILA GARZA, ORLANDO VALDEZ VEGA, GUADALUPE RODRÍGUEZ ANDRADE, MARÍA GUADALUPE ALCUBILLA HERNÁNDEZ, GUILLERMO HUERTA GUTIÉRREZ, IRMA ITZEL VARGAS RAMOS, TANYA STEPHANIE IRAÍS MORALES-ROCHA, KRISTEL DANIELA MORALES-ROCHA, NORBY MÉNDEZ-AQUILAR

TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS © 2025

D.R. UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

BOULEVARD BELISARIO DOMÍNGUEZ KM 1081, SIN NÚMERO, TERÁN, C. P. 29050, TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS.

MIEMBRO DE LA CÁMARA NACIONAL DE LA INDUSTRIA EDITORIAL MEXICANA

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

Hecho en México.

Contextos de la Glotodidáctica:
Tecnología, Inclusión e Interculturalidad

Coordinadores de la obra:

DRA. VIVIAN GABRIELA MAZARIEGOS LIMA
DR. ANASTACIO GERARDO CHÁVEZ GÓMEZ

Autores

Jesús Martínez Quintana
Myriam Jacqueline Ramírez Solís
Armando Briseño Alonso
Claudia Martínez Martínez
Gabriela Setsuko Nakamura Román
Noelia Romero Reyes
Cristell Guadalupe Hernández Alegría
María Eugenia Culebro Mandujano
Mayra Alejandra Orozco Mendez
Aurora Guadalupe Martínez Cantú
Samantha Alfaro Prospero
Valeria Aimé Dávila Garza
Orlando Valdez Vega
Guadalupe Rodríguez Andrade
María Guadalupe Alcubilla Hernández
Guillermo Huerta Gutiérrez
Irma Itzel Vargas Ramos
Tanya Stephanie Iraís Morales-Rocha
Krystel Daniela Morales-Rocha
Norby Méndez-Aguilar



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	13
-------------------	----

SECCIÓN I Tecnología

CAPÍTULO 1

<i>El uso de la Inteligencia Artificial en la Enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras: retos y oportunidades</i>	21
---	----

Mtro. Jesús Martínez Quintana

Dra. Myriam Jacqueline Ramírez Solís

La inteligencia artificial	22
----------------------------	----

La inteligencia artificial en el ámbito educativo	22
---	----

La inteligencia artificial y la enseñanza y aprendizaje de lenguas	23
---	----

CAPÍTULO 2

<i>A proposed guide for the development of a virtual lesson plan for teachers at the escuela comercial cámara de comercio</i>	41
---	----

Mtro. Armando Briseño Alonso

Mtra. Claudia Martínez Martínez

Dra. Gabriela Setsuko Nakamura Román

Dra. Literature review

Online learning theories	46
--------------------------	----

A model of online learning	45
----------------------------	----

Independent study model	45
-------------------------	----

Virtual lesson design	45
-----------------------	----

Online reflexive practice	46
---------------------------	----

CAPÍTULO 3

<i>El aprendizaje autónomo de lenguas desde la influencia tecno- lógica en la sociedad actual</i>	61
---	----

Dra. Noelia Romero Reyes

Introducción	61
--------------	----

Desarrollo	63
Conclusiones	69

SECCIÓN II

Interculturalidad

CAPÍTULO 4

<i>Promoviendo la Interacción Intercultural en el Aula de Italiano</i>	79
--	----

Mtra. Cristell Guadalupe Hernández Alegría

Dr. Anastacio Gerardo Chávez Gómez

Dra. María Eugenia Culebro Mandujano

Introducción	80
Antecedentes	81
Metodología	82
Resultados y discusión	82

CAPÍTULO 5

<i>El fonema [z] como dificultad en los alumnos de FLE hispanohablantes</i>	95
---	----

Lic. Mayra Alejandra Orozco Mendez

Dra. Aurora Guadalupe Martínez Cantú

<i>Importancia de los aspectos fonéticos en el aprendizaje de lenguas extranjeras</i>	97
<i>Aspectos problemáticos del idioma</i>	98
<i>Estrategias de aprendizaje y corrección fonética</i>	99

CAPÍTULO 6

<i>The Magic of Writing Poems with Beginner-level Students of English Experience</i>	115
--	-----

Lic. Samantha Alfaro Prospero

Poetry	115
Pattern Poems	116
The benefits of writing poems	117
Language Teaching Methodology	118
Teaching Experience	119

CAPÍTULO 7

<i>Diferenciación pedagógica: enfoque hacia el bien común en la enseñanza del francés como lengua extranjera</i>	131
--	-----

Mtra. Valeria Aimé Dávila Garza

Dr. Orlando Valdez Veja

Hacia el bien común en la educación	134
-------------------------------------	-----

El desarrollo del estudiante	137
------------------------------	-----

Diferenciación en el aula por el bien común	139
---	-----

SECCIÓN III

Contexto e Inclusión

CAPÍTULO 8

<i>Factors that may affect students' motivation to attend the Self-Access Center USBI Xalapa</i>	151
--	-----

Lic. Guadalupe Rodríguez Andrade

Mtra. María Guadalupe Alcubilla Hernández

Dr. Guillermo Huerta Gutiérrez

Self-Access Centers at Universidad Veracruzana	153
--	-----

Self-Access Center at the USBI Xalapa, Universidad Veracruzana	154
--	-----

Intrinsic and extrinsic motivation	155
------------------------------------	-----

Motivation and Autonomous Language Learning at the SAC	155
--	-----

CAPÍTULO 9

<i>Inclusión en Lenguas Extranjeras: Estrategias y Herramientas Digitales para Estudiantes con Discapacidad Visual</i>	173
--	-----

Lic. Irma Itzel Vargas Ramos

Dr. Orlando Valdez Vega

Introducción	173
--------------	-----

Desarrollo	174
------------	-----

Metodología	179
-------------	-----

CAPÍTULO 10

How to design appropriate test items to assess grammar in the communicative classroom 195

Mtra. Tanya Stephanie Iraís Morales Rocha

Mtra. Krystel Daniela Morales Rocha

Mtra. Norby Méndez Aguilar

Grammar in classrooms nowadays 197

Teachers and students' perceptions 197

What can teachers do then? 198

What does this approach look like in a test item? 202

Introducción

En un mundo cada vez más interconectado y digitalizado, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas enfrentan desafíos y oportunidades sin precedentes. Contextos de la Glotodidáctica: Tecnología, Inclusión e Interculturalidad se propone explorar las múltiples dimensiones que están transformando la educación en lenguas, tales como la aparición y uso de inteligencia artificial hasta la significativa necesidad de abordar y desarrollar metodologías inclusivas y enfoques interculturales. Este libro reúne diez estudios recientes que no solo destacan las innovaciones tecnológicas en la enseñanza de idiomas, sino que también abordan la importancia de adaptar nuestras prácticas pedagógicas a la realidad global y diversa.

El primer capítulo, denominado “El uso de la Inteligencia Artificial en la Enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras: retos y oportunidades” surge de la necesidad de explorar cómo la inteligencia artificial (IA) está transformando los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, un tema crucial en la educación contemporánea. A través de un cuestionario aplicado a 180 estudiantes de lenguas, se investigaron aspectos del uso cotidiano y académico de la IA, así como los beneficios percibidos en su aprendizaje. De corte cuantitativo, este estudio revela que una mayoría significativa de los estudiantes ha empleado la IA, especialmente con fines académicos, tales como la resolución de dudas, la búsqueda de información rápida y la corrección de errores. Esta pesquisa busca identificar tanto los beneficios como los desafíos asociados al uso de la IA, explorando además las herramientas disponibles para su aplicación en el aula y fuera de ella.

En el segundo capítulo, titulado “A proposed guide for the development of a virtual lesson plan for teachers at the Escuela Comercial Cámara de Comercio”, se presenta una investigación sobre el desarrollo de una guía para la planificación de clases virtuales para docentes de la Escuela Comercial Cámara de Comercio. Se examinan la literatura, los objetivos, la metodología cualitativa empleada y los resultados, que revelan la necesidad de que las lecciones virtuales sean atractivas, flexibles y efectivas. La investigación concluye con una propuesta de guía para estructurar planes de clase en línea, destacando la importancia de la presencia docente en el aula virtual para guiar y formar a los estudiantes en un entorno digital.

En el tercer capítulo “El aprendizaje autónomo de lenguas desde la influencia tecnológica en la sociedad actual” analiza el impacto de la tecnología en el aprendizaje de lenguas y su relación con la autonomía educativa. El desarrollo del capítulo recorre la evolución histórica de la enseñanza de lenguas, destacando cómo la tecnología ha transformado los métodos pedagógicos.

Desde el humanismo, pasando por el realismo pedagógico, hasta la incorporación de medios audiovisuales y la masificación de las computadoras, se observa una constante evolución que culmina en la creación de Centros de Autoacceso (CAA). Finalmente, se reflexiona sobre los desafíos actuales que enfrentan los CAA, incluyendo la necesidad de profesionalización docente y la adaptación de estos centros a las nuevas realidades tecnológicas y educativas. Este capítulo nos lleva a revalorizar los principios teóricos y filosóficos que sustentan los CAA, para poder cumplir con el objetivo de formar estudiantes autónomos y críticos en un mundo cada vez más digitalizado.

En el cuarto capítulo, nombrado “Promoviendo la Interacción Intercultural en el Aula de Italiano”, se explora cómo los docentes de italiano implementan y promueven la interacción intercultural en aulas pluriculturales. Este estudio cualitativo, basado en la metodología fenomenológica, recoge las experiencias de profesores en la Escuela de Lengua Dante Alighieri (EDA) en Recanati, Italia. Se destacan los retos y oportunidades que los docentes enfrentan al gestionar la diversidad cultural en sus aulas. Prepárense para descubrir cómo la interacción intercultural puede ser la herramienta para un aprendizaje más global.

En este quinto e intrigante capítulo, identificado como “El fonema [z] como dificultad en los alumnos de FLE hispanohablantes” se analiza la interferencia lingüística en alumnos hispanohablantes de francés como lengua extranjera (FLE), enfocándose en las dificultades que presentan para pronunciar el fonema [z], inexistente en español y comúnmente sustituido por [s]. En este capítulo, enmarcado en una investigación-acción con enfoque mixto, llevado a cabo en un centro de idiomas en el Noreste de México, nos adentramos a identificar los fonemas problemáticos y las causas de estas dificultades y la visión que los autores comparten para superar estas barreras y mejorar la pronunciación del francés.

El sexto capítulo, titulado “The Magic of Writing Poems with Beginner-level Students of English” aborda la integración de la poesía en la enseñanza del inglés, especialmente con estudiantes principiantes. Este capítulo examina cómo la poesía, tradicionalmente vista como difícil o irrelevante para los estudiantes de idiomas, puede ser transformada en una herramienta poderosa para el desarrollo tanto de habilidades pasivas como activas en el aprendizaje de un nuevo idioma. A través de la reflexión sobre la práctica docente, se discuten las estrategias empleadas para utilizar “pattern poems” con principiantes, detallando cómo estas estructuras simples permiten a los estudiantes expresar ideas creativas mientras practican la gramática y el vocabulario. Este capítulo sitúa a la poesía como luz para el campo de la enseñanza de lenguas abordando otros hallazgos.

El séptimo capítulo de la presente obra “Diferenciación pedagógica: enfoque hacia el bien común en la enseñanza del francés como lengua extranjera”, se exploran los desafíos de la educación en un mundo globalizado, destacando la necesidad de adaptar estrategias docentes para abordar la diversidad en el aula. Aprenderemos sobre la influencia de organizaciones internacionales como la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial en la promoción de modelos educativos inclusivos. Además, se analizará cómo la diferenciación pedagógica puede mejorar el aprendizaje del francés en aulas heterogéneas, respetando el ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante. Este estudio, que se basa en la observación de 22 grupos de futuros docentes en el Noreste de México, busca fundamentar propuestas didácticas orientadas al bien común del grupo.

“Factors that may affect students’ motivation to attend the Self-Access Center USBI Xalapa” se consolida como el octavo capítulo crucial en esta obra. Basado en un enfoque cualitativo, este estudio investiga los distintos niveles de motivación de los estudiantes para participar en el Centro de Autoacceso (SAC) en USBI Xalapa. El capítulo profundiza en el impacto de las actividades del SAC, el apoyo de los asesores y el uso de materiales en el compromiso estudiantil, examinando en qué medida estos factores contribuyen a la participación sostenida de los estudiantes en las ofertas del SAC.

El noveno capítulo, “Estrategias de enseñanza en lengua extranjera para estudiantes con discapacidad visual en un entorno inclusivo” nos sumerge en un análisis profundo sobre cómo la enseñanza de idiomas puede y debe adaptarse a las necesidades de una sociedad globalizada y diversa. Este capítulo revela, a través de un enfoque cualitativo, la voz de quienes viven la inclusión de primera mano: un estudiante con discapacidad visual y seis docentes comprometidos. El capítulo revela los desafíos y soluciones en la integración de estos estudiantes en cursos de idiomas. Las estrategias y herramientas digitales que se presentan buscan superar las barreras visuales, con el objetivo de crear un entorno educativo inclusivo y accesible para todos.

Finalmente, el capítulo diez, denominado “How to design appropriate test items to assess grammar in the communicative classroom” nos lleva a cuestionar cómo se evalúa la gramática en el contexto de la enseñanza comunicativa del inglés. Aunque la gramática es esencial, muchas veces los exámenes la tratan de forma aislada, alejándose de situaciones comunicativas reales. Este capítulo explora las limitaciones de los enfoques actuales y ofrece directrices prácticas basadas en un marco teórico sólido para diseñar ítems de prueba que realmente evalúen la gramática en contextos comunicativos. El objetivo es equipar a los docentes con herramientas que les permitan evaluar cómo sus estudiantes usan la gramática para comunicarse eficazmente, sin descuidar su desarrollo gramatical.

Este libro digital tiene como objetivo principal proporcionar una visión exhaustiva y actualizada sobre cómo la tecnología, la inclusión y la interculturalidad están transformando la enseñanza de las lenguas. A través de un análisis profundo y basado en investigaciones recientes, se explora cómo estos factores están redefiniendo las metodologías de enseñanza y aprendizaje, permitiendo una experiencia educativa más accesible, equitativa y relevante para los estudiantes de hoy. El recorrido de estos capítulos en la obra aquí presente será una valiosa fuente de información para docentes, investigadores y responsables de políticas educativas interesados en comprender y enfrentar los retos y oportunidades que surgen en el campo de la glotodidáctica. Además, se espera que este libro fomente un diálogo enriquecedor y el intercambio de ideas, así como inspire nuevas investigaciones y enfoques innovadores en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Esta obra puede servir como un recurso esencial para aquellas personas comprometidas en crear entornos de aprendizaje más inclusivos y culturalmente sensibles, que reflejen la diversidad y las necesidades de sus estudiantes en un mundo cada vez más globalizado.

SECCIÓN I

TECNOLOGÍA



CAPÍTULO 1

EL USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: RETOS Y OPORTUNIDADES



El uso de la Inteligencia Artificial en la Enseñanza-aprendizaje de Lenguas Extranjeras: retos y oportunidades

JESÚS MARTÍNEZ QUINTANA
MYRIAM JACQUELINE RAMÍREZ SOLÍS
UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

Resumen

Esta investigación examina el uso de la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Se llevó a cabo mediante un cuestionario aplicado a 180 estudiantes de lenguas, abordando el uso cotidiano y académico de la IA, las lenguas estudiadas y los beneficios percibidos en su aprendizaje. Los resultados indican que la mayoría del alumnado han empleado la IA, principalmente con fines académicos, destacando entre sus usos la resolución de dudas, la búsqueda de información rápida y la corrección de errores. El inglés es la lengua más estudiada (89.4%), seguida por otras. Un porcentaje significativo (37.2%) ha utilizado IA en tareas de lenguas. El alumnado reconoce múltiples ventajas, como practicar gramática, revisar textos y mejorar la pronunciación. Se identificaron beneficios y desafíos en el uso de IA, además de investigarse herramientas específicas disponibles para su aplicación en el aula y fuera de ella, incluyendo aquellas accesibles mediante computadoras y dispositivos móviles, así como extensiones y aplicaciones diseñadas para desarrollar habilidades lingüísticas.

Palabras clave: inteligencia artificial; aprendizaje de lenguas extranjeras; habilidades lingüísticas; tecnología educativa.

Introducción

El panorama del aprendizaje de lenguas se encuentra inmerso en una revolución impulsada por la inteligencia artificial (IA). Estos sofisticados algoritmos están cambiando la forma en que aprendemos nuevas lenguas al ofrecer una experiencia de aprendizaje personalizada, inmersiva y dinámica. Desde tutores inteligentes que proporcionan información instantánea sobre la pronunciación hasta plataformas de aprendizaje adaptativo que adaptan los contenidos a las necesidades individuales, la IA está preparada para popularizar el aprendizaje de lenguas y capacitar a los alumnos de todos los orígenes y edades. Este estudio explora las diversas aplicaciones de la IA en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, examinando su potencial para aumentar el compromiso, optimizar los resultados del aprendizaje y redefinir el papel de los educadores en el aula.

Sin embargo, la integración de la IA en el aprendizaje de idiomas no está exenta de dificultades. Las preocupaciones sobre la posibilidad de que la IA sustituya a los profesores humanos, las limitaciones de la IA a la hora de comprender los matices culturales del lenguaje y la cuestión de la privacidad exigen una cuidadosa consideración. Es necesario entonces abordar estos posibles inconvenientes y abogar por un futuro en el que la IA sirva como herramienta complementaria, aumentando la experiencia de los educadores humanos y fomentando un entorno de aprendizaje más eficaz y atractivo.

La inteligencia artificial

Como mencionan Liang et al. (2021), la IA es una tecnología informática que permite a los sistemas informáticos simular la inteligencia humana. La inteligencia artificial (IA) puede ser comprendida entonces como la capacidad de una máquina o sistema informático para realizar tareas que normalmente requieren inteligencia humana. Es un campo que abarca varios módulos, como la representación del conocimiento, la resolución de problemas y el procesamiento del lenguaje natural (Tecuci 2012).

De acuerdo con Wu, Caddell y MacNeil (1986) diversos tipos de tecnologías innovadoras de IA están diseñadas para imitar las capacidades cognitivas de los seres humanos, que pueden, por tanto, enfrentarse a problemas más complicados y mal definidos de forma intencionada, inteligente y adaptativa. Normalmente, la IA puede considerarse una conjunción de aprendizaje automático y análisis de datos. A medida que la IA siga avanzando, se espera que mejore la eficiencia y la precisión en diversos procesos (Morandín-Ahuerma 2022).

La inteligencia artificial en el ámbito educativo

Diversos estudios han explorado el potencial de la IA en la educación. Hoppe, Verdejo y Kay (2003) destacan el uso de sistemas y modelos inteligentes en aplicaciones informáticas educativas. Otros autores como Ahmad (2021) subraya el papel de las aplicaciones de IA para abordar los retos modernos de la educación, como las dificultades de acceso y aprendizaje, y sugiere la adopción de tecnologías de IA en el sector educativo. Por su parte, Shrugare (2022) enfatiza además el potencial transformador de la IA en la educación, especialmente a través del procesamiento del lenguaje natural, el aprendizaje automático y los sistemas de aprendizaje adaptativo. En la enseñanza superior, la IA está revolucionando la enseñanza y el aprendizaje virtuales, y su papel en el aprendizaje y el desarrollo institucional es significativo (Diwaker, Sharma, y Tomar, 2021).

La inteligencia artificial y la enseñanza y aprendizaje de lenguas

Las tecnologías de IA, incluido el procesamiento del lenguaje natural, el aprendizaje basado en datos y la evaluación automatizada de la escritura se están integrando cada vez más en la enseñanza de lenguas, con un impacto significativo en el aprendizaje y la enseñanza de estas (Son, 2023). Dichas tecnologías, aunque eficaces para mejorar los resultados del aprendizaje de lenguas, también presentan retos y problemas (Liu, 2023). A pesar de estos retos, se ha descubierto que la IA facilita la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en las áreas de pedagogía (Ali, 2020).

Las tecnologías de IA, incluido el procesamiento del lenguaje natural, el aprendizaje basado en datos y la evaluación automatizada de la escritura, se están integrando cada vez más en la enseñanza de idiomas (Son, 2023). Estas tecnologías tienen el potencial de mejorar el aprendizaje de lenguas proporcionando soluciones personalizadas y automatizadas (Hayat, 2017). El uso de la IA en la enseñanza de lenguas es un campo en expansión, centrado en aspectos como la adquisición, la motivación y el rendimiento.

Es preciso mencionar que la investigación sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas se enfocan en su mayoría en el idioma inglés, siendo este uno de los más estudiados a nivel global. Múltiples autores han mencionado la eficacia de su uso, por ejemplo, Meng (2023) afirma que los sistemas asistidos por IA, como los destinados a la enseñanza de la lingüística inglesa, pueden proporcionar contenidos y métodos personalizados basados en las necesidades individuales del alumnado.

Akbarani (2024) considera que la integración de la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza del inglés ha mostrado un gran potencial, con herramientas y aplicaciones de IA que transforman el proceso de aprendizaje. En el entorno de la información, la IA ha mejorado la enseñanza universitaria del inglés al proporcionar más recursos de aprendizaje y enfoques de aprendizaje personalizados (Yong, 2020).

En otros modelos de enseñanza, autores como Mijwil, et al. (2023) valoran el uso de la IA en la enseñanza del inglés en línea y a distancia como importante e influyente. Además, la aplicación de tecnologías de IA en la enseñanza tiene el potencial de lograr una enseñanza individualizada del inglés (He, 2021).

Respecto al impacto que la IA tendrá en el área de las lenguas podemos identificar al menos tres aspectos principales en los que una interacción continuada con la IA será notable. Según Muñoz-Basols, Fuertes y Cerezo (2024) esta interacción tendrá un impacto en 1) las oportunidades de contacto con la lengua, 2) la adaptación a diferentes perfiles de aprendizaje y 3) el análisis y la sistematización del material lingüístico.

En cuanto a la investigación en el contexto mexicano es posible destacar el análisis realizado por Escobar (2021), quién resalta el uso de IA como el resultado de una necesidad de una herramienta adaptativa para el aprendizaje de lenguas.

Siendo un tema reciente y en constante desarrollo es importante seguir realizando investigaciones sobre su uso y observar su efecto en el contexto nacional, ya que es una herramienta que seguirá evolucionando y su uso será cada vez más frecuente.

Metodología

La presente investigación se considera no experimental de corte exploratorio. Como menciona Hernández, Fernández y Baptista (2014), los estudios exploratorios permiten familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información, indagar nuevos problemas e identificar conceptos o variables promisorias. Este tipo de investigación permite explorar temas recientes y poco estudiados como el uso de la inteligencia artificial en la educación y su relación con la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, por lo que se consideró como el más apropiado pues permitirá identificar información relevante y podrá ser un precedente para futuros estudios sobre el tema en el contexto mexicano.

La investigación se llevó a cabo en el primer trimestre del 2024 de manera virtual, haciendo uso de herramientas digitales para facilitar el proceso de recolección de datos.

El objetivo de la investigación es conocer la frecuencia de uso de la inteligencia artificial (IA) entre el alumnado de lenguas y explorar su posible aplicación en contextos educativos.

Objetivos específicos:

- Evaluar la prevalencia de uso de las herramientas y plataformas de aprendizaje de lenguas basadas en IA entre el alumnado.
- Identificar los beneficios y desafíos percibidos asociados con la integración de las tecnologías de IA en la enseñanza y aprendizaje de lenguas, según lo informado por el alumnado.
- Examinar las herramientas de aprendizaje de lenguas basados en IA y aquellas pueden ser usadas para mejorar la competencia lingüística, la retención y la motivación.

- Proporcionar información sobre el aprendizaje de lenguas asistido por IA, incluyendo información sobre metodología, actitudes, preferencias y competencia tecnológica.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 180 estudiantes. El muestreo se realizó con estudiantes de la Coordinación del Departamento de Idiomas y la Facultad de Medicina de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, el Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios 120 y el Instituto Antonio Plancarte. Todas las instituciones educativas que formaron parte de la muestra están localizadas en la ciudad de Morelia, Michoacán, México.

Para diversificar la muestra demográfica se decidió realizar el muestreo en nivel bachillerato, siendo este el Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios 120 y el Instituto Antonio Plancarte, una institución pública y una institución privada respectivamente, la Facultad de Medicina, siendo participantes de licenciatura, y la Coordinación del Departamento de Idiomas, con participantes de nivel superior y medio superior, ambos parte de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

La participación de la muestra fue voluntaria y de conformidad con la recopilación de información proporcionada.

Procedimiento

El procedimiento para realizar la investigación fue el siguiente:

Después de realizar el instrumento se decidió contactar al alumnado por medio mensajería instantánea mediante la aplicación *WhatsApp*. Se contactó a las y los estudiantes activos mediante los grupos de chats y se les informó de la realización de una investigación, la recolección de información para la misma y el carácter voluntario de dicha participación.

Con este mensaje se adjuntó el enlace al cuestionario y se les informó que este sería accesible por una semana y media desde la fecha en la que se compartió dicho mensaje.

Al finalizar el periodo de tiempo estipulado se procedió al análisis y la interpretación de la información recabada. Este análisis se realizó durante las semanas posteriores a la aplicación del instrumento y con los resultados se procedió a realizar una investigación sobre las inteligencias artificiales más conocidas y aquellas relacionadas con el aprendizaje de lenguas.

Instrumento

Como instrumento de recolección de información para conocer la frecuencia de uso de la AI en el ámbito académico y en el aprendizaje de lenguas se realizó un cuestionario (tabla 1) con 11 ítems en total: 4 ítems relacionados a datos sociodemográficos, 1 ítem en escala Likert (con cinco opciones, siendo estas: 1. Nunca; 2. Raramente; 3. A veces; 4. Casi siempre; 5. Siempre), 3 ítems de respuestas dicotómicas (Sí / No) y 3 ítems de opción múltiple.

Tabla 1 Cuestionario: Uso de Inteligencia Artificial	
<i>Ítem</i>	<i>Opciones de respuesta</i>
Género	Femenino Masculino Prefiero no responder
Edad	16- 18 años 19 - 21 años 22 - 25 años 26 - 30 años 31 - 35 años 36 - más
Nivel educativo (Selecciona el nivel en el cual estas estudiando. Si has terminado un nivel y no sigues estudiando selecciona el último nivel del que te graduaste)	Bachillerato Licenciatura Maestría Doctorado
Área de estudio	Ciencias Económico – Administrativas Ciencias sociales – Humanidades Ingeniería – Arquitectura Ciencias Químico - Biológicas
1. ¿Con qué frecuencia utilizas inteligencias artificiales en tu vida cotidiana?	Nunca Raramente A veces Casi siempre Siempre

2. ¿Has utilizado alguna inteligencia artificial con propósitos académicos?	Sí No
3. ¿Con qué finalidad has utilizado alguna IA en el ámbito académico? (selecciona todas las que consideres adecuadas)	Ahorro de tiempo Búsqueda de información rápida Resolver dudas específicas Crear contenido o información rápidamente Revisar, corregir o modificar información No he utilizado alguna IA en el ámbito académico
4. ¿Qué idioma estudias en tu escuela?	Inglés Portugués Francés Otro
5. ¿El idioma que estudias es de carácter obligatorio en tu institución?	Sí No
6. ¿Has utilizado alguna Inteligencia Artificial para realizar alguna tarea o actividad relacionada a tus clases de idiomas?	Sí No
7. De la siguiente lista, ¿Cuáles crees que podrían ser algunos beneficios de utilizar alguna Inteligencia Artificial para tus clases de idiomas? (selecciona todas las que consideres adecuadas)	Mejorar mi pronunciación Realizar prácticas de conversación Aprender y/o practicar gramática y vocabulario Revisar mis textos en busca de errores o cambios Revisar las respuestas de un ejercicio o tarea
Fuente: Elaboración Propia.	

Se decidió utilizar el término *idioma* e *idiomas* en los ítems en 4, 5, 6 y 7 para facilitar la comprensión ya que es el término más conocido en la región para referirse al estudio de lenguas.

El cuestionario cuenta con un primer apartado de consentimiento informado visible antes de responder cualquier ítem y menciona lo siguiente: Estimado/a participante, este cuestionario tiene como objetivo recopilar información sobre el uso de inteligencias artificiales entre estudiantes. La información proporcionada será utilizada únicamente con fines de investigación

y análisis. Sus respuestas serán confidenciales. ¡Gracias por dedicar su tiempo a completar este cuestionario!

El contenido del instrumento fue cargado en *Google Forms* debido a la facilidad para crear encuestas en dicha aplicación y la posibilidad de recolectar información de manera individual y colectiva mediante su uso, además, la aplicación permite transformar la información en múltiples formatos y provee tablas e información sobre la media, mediana y rango lo que permite analizar la información de manera sencilla y rápida.

Resultados

Para el análisis y la interpretación de los resultados se utilizó la recopilación automática de *Google forms* y un código en *Apps Script* para dividir los datos sociodemográficos obtenidos y facilitar su interpretación.

Respecto a la información sociodemográfica se observa que el 52,2% (94) de las participantes son de género femenino, mientras que el 47,2% (85) son de género masculino, y uno de los participantes prefirió no especificar su género.

El rango de edad (tabla 2) más común de los participantes es de 19 a 21 años siendo el 70) %38.9) seguido por el rango de 16 a 18 años siendo el 31.1%.

Tabla 2. Frecuencia de rangos de edad		
Edad	Porcentaje	Número de estudiantes
16- 18 años	31.1%	56
19 - 21 años	38.9%	70
22 - 25 años	14.4%	26
26 - 30 años	5.6%	10
31 – 35 años	4.4%	8
36 - más	5.6	10
Fuente: Elaboración Propia.		

En cuanto a el nivel educativo (tabla 3) las y los estudiantes de nivel licenciatura y bachillerato fueron los que más participaron en la encuesta siendo el 64.4% (116) y el 26.1% (47) de los participantes respectivamente.

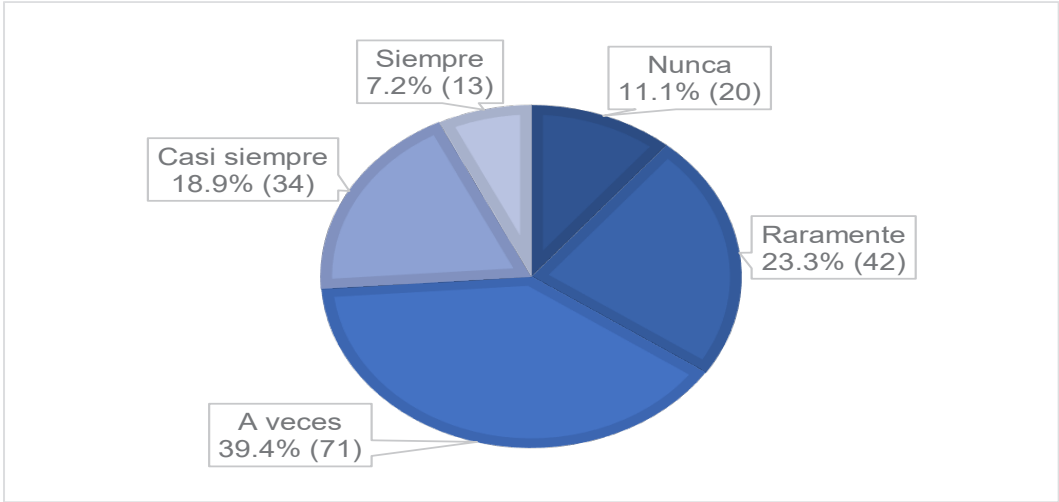
Tabla 3. Nivel educativo		
Nivel	Porcentaje	Número de estudiantes
Bachillerato	26.1%	47
Licenciatura	64.4%	116
Maestría	6.1%	11
Doctorado	3.3%	6
Fuente: Elaboración Propia.		

El área de estudio más común fue las Ciencias Químico-Biológicas con el 38.4% de los participantes seguido de Ingeniería-Arquitectura con el 25% de estos y el área de Ciencias Sociales-Humanidades con un 22.2%.

Tabla 4. Nivel educativo		
Área	Porcentaje	Número de estudiantes
Ciencias Económico - Administrativas	14.4%	26
Ciencias Químico-Biológicas	38.4%	69
Ciencias Sociales - Humanidades	22.2%	40
Ingeniería - Arquitectura	25%	45
Fuente: Elaboración Propia.		

Los resultados revelan (gráfica 1) que la mayoría del alumnado, es decir el 89.4% de las y los participantes, han utilizado la AI en algún grado en su vida cotidiana. Sólo el 11,1 de no han hecho uso de la AI.

Gráfica 1. Frecuencia de uso de IA

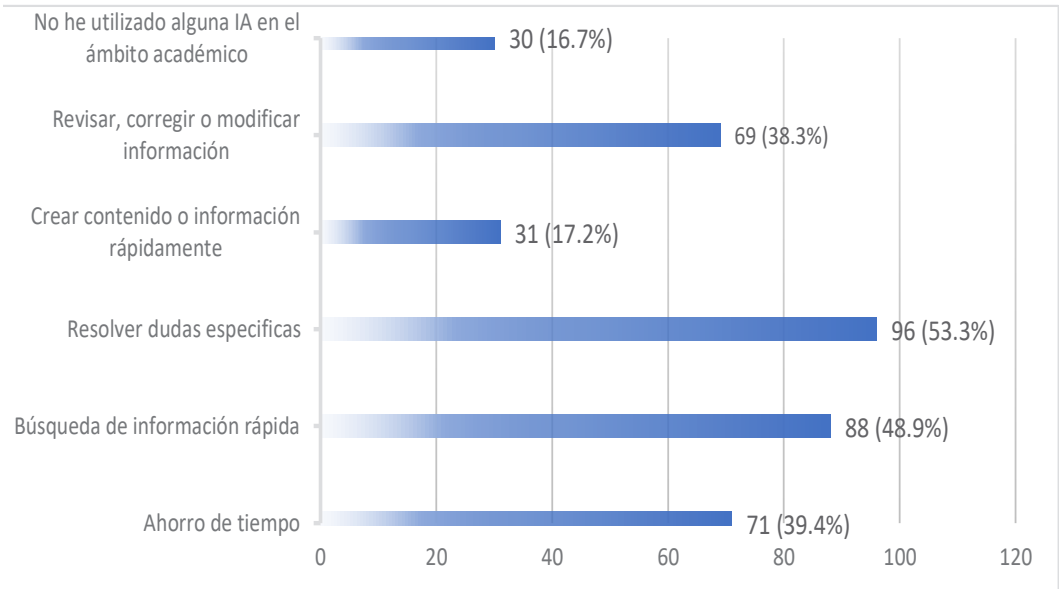


Fuente: Elaboración propia.

El 75.1% (135) de las y los encuestados mencionan usarla con propósitos académicos, siendo la resolución de dudas específicas, la búsqueda de información rápida y el ahorro de tiempo y la revisión y corrección de información los motivos más comunes de su uso (gráfica 2).

Gráfica 2

finalidad de uso de IA en el ámbito académico



Fuente: Elaboración propia.

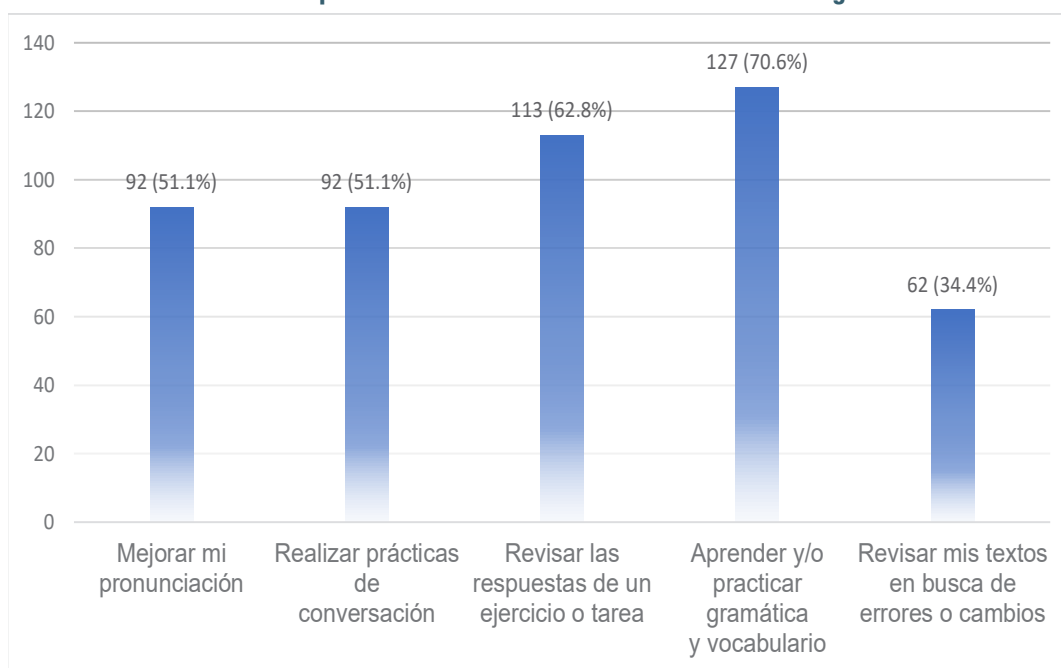
Las lenguas más estudiadas por los participantes son inglés con un 89% (161), portugués con un 9.4% (17), el resto mencionó estudiar otras lenguas.

El 37.6% (62) del alumnado admite haber utilizado la inteligencia artificial para realizar una tarea o actividad relacionada con sus clases de lenguas, la mayoría la ha utilizado para otras materias.

Respecto a los beneficios en el uso de la IA para el aprendizaje de lenguas (gráfica 3), las y los estudiantes mencionan que el aprender y/o practicar gramática o vocabulario (70.6%) y el revisar las respuestas de un ejercicio o tarea (62.8%) son los beneficios percibidos más seleccionados. Mejorar la pronunciación y realizar prácticas de conversación también son considerados importantes por la mayoría de los encuestados.

Gráfica 3.

Beneficios percibidos del uso de ia en las clases de lenguas



Fuente: Elaboración Propia.

Discusión

El panorama del aprendizaje de lenguas está experimentando una importante transformación con la integración de la Inteligencia Artificial (IA). Al observar los resultados es posible mencionar que la frecuencia del uso de la IA ha incrementado significativamente. La mayoría del alumnado ha utilizado alguna

herramienta relacionada con esta y parece que el crecimiento de su uso será exponencial en diversos ámbitos, incluyendo el educativo.

Respecto a los beneficios percibidos, la IA es vista como una herramienta que puede apoyar significativamente el aprendizaje de lenguas, siendo esto particularmente útil en ciertas áreas del aprendizaje.

Es preciso recalcar que, debido a la poca investigación relacionada con el tema en el contexto mexicano, se utilizaron los datos para realizar una búsqueda de posibles herramientas que puedan cumplir una función educativa en el contexto del aprendizaje o enseñanza de lenguas.

Después de obtener la información en la primera fase de la investigación, que fue descubrir la prevalencia del uso de la IA, se continuó con la selección de una muestra representativa de aplicaciones IA que pueden apoyar al aprendizaje de lenguas.

Esto implicó centrarse en las aplicaciones más populares o descargadas y seleccionar aplicaciones que se adapten a diferentes estilos de aprendizaje y que se puedan utilizar en una variedad de lenguas.

Para cada aplicación elegida, se realizó un análisis exhaustivo para identificar las funcionalidades de la IA. Los aspectos por considerar para su selección fueron los siguientes:

- Popularidad y accesibilidad
- Adaptabilidad y entrega de contenidos
- Aprendizaje personalizado
- Mecanismos de retroalimentación
- Práctica conversacional

Una vez identificadas las IA, se realizó una selección de cuatro aplicaciones que cumpliesen con los criterios establecidos con anterioridad:

Talkpal AI es una IA potenciado por GPT la cual permite practicar las cuatro habilidades lingüísticas. Permite participar en conversaciones inmersivas, provee retroalimentación de manera inmediata, mientras recibe comentarios y sugerencias, cuenta con ejercicios de escucha adaptativos mediante la escucha activa y también proporciona guías gramaticales y de vocabulario. Permite practicar más de 50 lenguas y cuenta con una versión gratuita y planes de pago para versiones premium.

LanguaTalk es una aplicación que permite tener clases con tutores de lenguas y cuenta con una función de IA que permite practicar conversaciones y

juegos de rol, brinda retroalimentación inmediata y realiza correcciones personalizadas. También permite practicar la pronunciación y realiza traducción automática. El beneficio principal es la integración de las clases con tutores y el uso de la IA mediante la recomendación que estos proveen para cada aprendiziente. Cuenta con versiones de prueba y planes de pago.

Memrise es una aplicación para el aprendizaje de 23 lenguas potenciada por IA. Permite elegir el nivel del usuario, personalizando el aprendizaje enseñando mediante el uso de palabras y frases relevantes, muestra videos de hablantes nativos utilizando dichos elementos y permite practicar las habilidades lingüísticas mediante un **bot** que es un tutor hecho con IA. Esta aplicación también cuenta con dos versiones, una gratuita y una de paga que permite acceder al contenido sin anuncios.

ChatGPT puede ser considerada con la IA más popular y, a pesar de que no fue creada específicamente con la finalidad de aprender una lengua, es posible utilizarla con esta finalidad. Permite crear prácticas de conversación mediante simulaciones de diálogos y juegos de rol, proporciona listas de vocabulario y proporciona contexto de este. También puede brindar explicaciones y análisis gramaticales y crear ejercicios y prácticas. En el área de lectura, puede crear sugerencias de acuerdo con el nivel y provee preguntas y ejercicios de comprensión lectora. Ayuda con tareas de escritura y proporciona retroalimentación y sugerencias de gramática, vocabulario y coherencia de un texto. Realiza recomendaciones de audio y escucha, brindando ejercicios y retroalimentación. Respecto a la pronunciación, puede proveer guía específica sobre fonética y ejercicios de práctica, así como material extra. Comparte información cultural y puede contextualizar cualquier información relacionada con la lengua. Permite crear evaluaciones de la lengua, juegos, planes personalizados e incluso puede rastrear el proceso de aprendizaje, también brinda recomendaciones de recursos y materiales. Cuenta con una versión gratuito y una versión premium. También cuenta con un sinfín de herramientas complementarias que permiten su uso en amplios escenarios y permite accesibilidad de múltiples maneras.

A pesar del increíble potencial de las herramientas mencionadas y de las múltiples oportunidades de contacto con la lengua, el uso de la IA como herramienta de aprendizaje no cuenta con un modelo metodológico en educación para su aplicación dentro y fuera del aula. Al no contar con métodos específicos es menester basar la elección de su uso en el análisis específico y contextualizado por el docente o bien, utilizar algún método ya establecido que pueda combinar el uso de IA con la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Considerar métodos ya establecidos que han interactuado con el uso de la tecnología ya ha sido mencionado por autores como Escobar (2021) y Rebolledo y González (2023).

Una propuesta teórica de implementación es el marco IMI+ desarrollado por Muñoz-Basols et al. (2024), que si bien, fue desarrollado con el propósito de la integración de las herramientas de IA con la incorporación de la traducción en la enseñanza de una segunda lengua, puede guiar la enseñanza y aprendizaje de la lengua en otras áreas o contenidos. Dicho marco muestra cinco cualidades de concientización y cinco componentes de actuación para guiar al docente en la implementación de la IA.

Sin embargo, es imprescindible considerar su uso de manera crítica, ya que, al ser un área reciente y en constante evolución, se desconoce cuál es su alcance de acción y los retos por afrontar si es utilizado por los docentes de lenguas.

Conclusiones

Es evidente que la inteligencia artificial puede ser utilizada en el ámbito educativo como una herramienta que puede potenciar el aprendizaje de manera significativa. Una de las ventajas de la IA es que puede analizar los puntos fuertes y débiles del aprendiente, su ritmo de aprendizaje y sus preferencias. Basándose en estos datos, adapta la ruta de aprendizaje, ajustando los niveles de dificultad, recomendando contenidos relevantes y sugiriendo estrategias de enseñanza óptimas. Esto garantiza enfocarse en las áreas de oportunidad, maximizando la eficacia del aprendizaje.

También provee retroalimentación de manera inmediata, ya sea escrita, oral o cultural. Permite conocer información relevante en tiempo real, de esta manera y al analizar constantemente la información, los aprendientes reciben correcciones y notas al instante, lo que posibilita la realización de cambios de manera continua y facilita el flujo de información que se considera relevante por el usuario.

La IA también puede fomentar una experiencia más atractiva de aprendizaje, ya que los *chatbots*, basados en el procesamiento de lenguaje natural, pueden simular conversaciones de cualquier tipo, ya sea con hablantes nativos, expertos en algún tema o situaciones específicas. Estas interacciones facilitan la práctica de diversas habilidades lingüísticas de manera simultánea y son recreadas en un entorno controlado y seguro para el usuario. Además, la IA tiene la capacidad de personalizar los materiales didácticos y ofrecer un sinfín de opciones de acuerdo con el nivel de competencia lingüística, las preferencias y necesidades específicas del aprendiente.

Todas estas ventajas traen consigo algunas situaciones a considerar. Una de ellas es la necesidad de conocer cómo utilizar las herramientas de manera efectiva, pues si bien la mayoría de esta cuenta con una interfaz intuitiva, algunas de sus funciones podrían no ser utilizadas a su máximo potencial o bien, no podrían ser usadas de la manera más apropiada.

Consideraciones éticas relacionadas a los algoritmos y a la recopilación de la información también deben ser abordadas. Los algoritmos con los que las aplicaciones funcionan podrían perpetuar inadvertidamente estereotipos y prejuicios sociales y culturales, ya que, la mayoría de las inteligencias artificiales, especialmente aquellas de libre acceso, recopilan información de una cantidad considerable de usuarios, los cuales pueden influir en mayor o menor medida a como esta pueda responder o actuar ante ciertas palabras, frases o situaciones. La información vertida es recopilada y almacenada por los desarrolladores, por lo que es importante considerar que todo lo que algún usuario ingrese a cualquier IA puede ser analizado y utilizado en el futuro por lo que es recomendable no ingresar información que se considere como personal o sensible por el usuario.

Por último, es imprescindible considerar el factor humano, ya que la discusión sobre la IA en la educación es un tema que puede llevar a reforzar ciertas ideas sobre la dicotomía entre la tecnología y el factor humano e inclusive permiten plantear preguntas sobre la necesidad de utilizar profesores, tutores o asesores humanos en instituciones educativas y como es que la IA puede de alguna manera ser percibida como un sustituto en ciertos escenarios debido a su accesibilidad y eficiencia.

No obstante, el debate entre el uso o no de la IA debería enfocarse en cómo utilizarla como una herramienta dentro y fuera del aula, en lugar de percibirla como una amenaza inminente e invasiva. Es importante desarrollar y utilizar modelos que permitan a los docentes utilizar la IA como una herramienta o una tecnología mediadora del aprendizaje.

La investigación constante del tema será entonces lo que permita a los docentes y a las figuras que se desarrollan en el ámbito educativo contribuir con el desarrollo y la aplicación responsable de la IA como una herramienta de enseñanza y aprendizaje.

Referencias

- Ahmad, S.F., Rahmat, M.K., Mubarik, M.S., Alam, M.M., & Hyder, S.I. (2021). Artificial Intelligence and Its Role in Education. Sustainability. <https://doi.org/10.3390/su132212902>
- Akbarani, R. (2024). Use of Artificial Intelligence in English Language Teaching. International Journal of English Learning and Applied Linguistics (IJELAL). <https://doi.org/10.21111/ijelal.v4i1.10756>
- Ali, Z. (2020). Artificial Intelligence (AI): A Review of its Uses in Language Teaching and Learning. IOP Conference Series: Materials Science and Engineering, 769. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/769/1/012043>
- Diwaker, C., Sharma, A., & Tomar, P. (2021). Artificial Intelligence in Higher Education and Learning. In S. Verma & P. Tomar (Eds.), Impact of AI Technologies on Teaching, Learning, and Research in Higher Education (62-72). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4763-2.ch004>
- Escobar Hernández, J. C. (2021). La Inteligencia Artificial y la Enseñanza de lenguas: una aproximación al tema. Decires, 21(25), 29-44. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2021.21.25.3>
- He, S. (2021). The Application Path of Artificial Intelligence Technologies in Precision Teaching of College English. 2021 3rd International Conference on Internet Technology and Educational Informization (ITEI), 130-133. <https://doi.org/10.1109/ITEI55021.2021.00038>
- Hernández Sampieri, R, Fernández Colado, C & Baptista Luicio, P (2014). Metodología de la Investigación (6ta Ed). México: Mc Graw Hill.
- Hoppe, U., Verdejo, M.F., & Kay, J. (2003). Artificial intelligence in education: shaping the future of learning through intelligent technologies. Amsterdam: OIS Press.
- Jaleniauskiene, E., Lisaitė, D., & Daniusevičiūtė-Brazaitė, L. (2023). Artificial Intelligence in Language Education: A Bibliometric Analysis. Sustainable Multilingualism, 23, 159 - 194. <https://doi.org/10.2478/sm-2023-0017>
- Liang, J. C., Hwang, G. J., Chen, M. R. A., & Darmawansah, D. (2021). Roles and research foci of artificial intelligence in language education: an integrated bibliographic analysis and systematic review approach. Interactive Learning Environments, 31(7), 4270–4296. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1958348>
- Liu, M. (2023). Exploring the Application of Artificial Intelligence in Foreign Language Teaching: Challenges and Future Development. SHS Web of Confe-

- rences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202316803025>
- Meng, X. (2023). Study on Artificial Intelligence (AI) Assisted English Linguistics Teaching System. *Atlantis Highlights in Social Sciences, Education and Humanities*. https://doi.org/10.2991/978-94-6463-192-0_67
- Mijwil, M.M., Abdulrhman, S.H., Abttan, R.A., Faieq, A.K., & Alkhazraji, A. (2023). Artificial Intelligence Applications in English Language Teaching: A Short Survey. *Asian Journal of Applied Sciences*. <https://doi.org/10.24203/ajas.v10i6.7111>
- Morandín-Ahuerma, F. (2022). What is Artificial Intelligence? *International Journal of Research Publication and Reviews*. <https://doi.org/10.55248/gengpi.2022.31261>
- Muñoz-Basols, J., Fuertes Gutiérrez, M., & Cerezo, L. (Eds.). (2024). *La enseñanza del español mediada por tecnología: de la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA) (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003146391>
- Rebolledo Font de la Vall, R., & González Araya, F. (2023). Exploring the Benefits and Challenges of AI-Language Learning Tools. *International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 10(01), 7569–7576. <https://doi.org/10.18535/ijsshi/v10i01.02>
- Shrungare, J. (2022). AI in Education. *XRDS: Crossroads, The ACM Magazine for Students*, 29, 63 - 65. <https://doi.org/10.1145/3589657>
- Son, J., Ružić, N.K., & Philpott, A. (2023). Artificial intelligence technologies and applications for language learning and teaching. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 0. <https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0015>
- Tecuci, G. (2012), Artificial intelligence. *WIREs Comp Stat*, 4, 168-180. <https://doi.org/10.1002/wics.200>
- Wu, A., Caddell, J., & MacNeil, C. (1986). Introduction to Artificial Intelligence. <https://doi.org/10.2514/6.1986-163>
- Yong, Q. (2020). Application of Artificial Intelligence to Higher Vocational English Teaching in the Information Environment. *Journal of Physics: Conference Series*, 1533. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1533/3/032030>

Biodatas

Jesús Martínez Quintana

Licenciado en Psicología por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, cuenta con una especialidad en Traducción e interpretación de textos inglés-español y es maestro en Enseñanza del Inglés. Actualmente se desempeña como profesor de asignatura B del idioma inglés y como profesor del curso de comprensión de textos en inglés para Arquitectura en la Coordinación del Departamento de Idiomas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. También se ha desempeñado como profesor del Teacher Training Course y como creador de material didáctico en inglés, portugués y árabe para en Centro de Autoacceso de esta institución. jesus.martinez@umich.mx

Myriam Jacqueline Ramírez Solís

Es Licenciada en tecnología Educativa por la UNID, así mismo cuenta con una maestría en la Enseñanza del Inglés y un Doctorado en Educación por la Universidad IEXPRO. Actualmente se desempeña como docente del Idioma Inglés en la Coordinación del Depto. de Idiomas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y en la Facultad de Medicina de la misma universidad a la par en el nivel medio superior dentro del Cetis 120 como docente de inglés. También se ha desempeñado como asesora de inglés en Centro de Autoacceso de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. myriam.ramirez@umich.mx

CAPÍTULO 2

A PROPOSED GUIDE FOR THE DEVELOPMENT OF A
VIRTUAL LESSON PLAN FOR TEACHERS AT THE
ESCUELA COMERCIAL CAMARA DE COMERCIO



A proposed guide for the development of a virtual lesson plan for teachers at the escuela Comercial Cámara de Comercio

ARMANDO BRISEÑO ALONSO
CLAUDIA MARTÍNEZ MARTÍNEZ
GABRIELA SETSUKO NAKAMURA ROMÁN

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS.

ABSTRACT

This work presents the review of the literature, the objectives, the methodological design, the results and the discussion of a research carried out to develop a guide for a plan class for distance teaching for teachers of Escuela Comercial Camara de Comercio. The objective of this research was to document a proposal for a guide on how to structure a class plan in a virtual environment, the methodology used was qualitative and descriptive, it was used a questionnaire and an interview for teachers and supervisors. The results were coded so that they could be analyzed and then transformed into categories based on similarity. The results of this analysis showed that when planning an online lesson, it is imperative to consider that the learning experience needs to be attractive, captivating, flexible, and include effective resources for teaching and learning. In addition, a guide for structuring an online lesson plan is proposed to facilitate teaching practice. Virtual education lacks many structural components, and to address this, the planning process will be key. No matter how advanced the technology used in the virtual environment is, teachers must be present in the virtual classroom to guide, transform lives and instill moral and ethical values to develop digital literacy.

Keywords. Virtual learning, guide, teaching, lesson plan, education.

Introduction

This investigation deals about a proposal for *online teaching*, due to the changes observed in Education, derived from the pandemic conditions due to the outbreak of COVID19, turned the world into a complex context to deal with. According to Pamplona (2020): “the pandemic introduced a different social dynamism than usual” (p. 267). All schools’ systems had to be adapted in different modalities in order that learners were monitored and guided to receive lessons, fulfill scholar assignments and acquire new content of knowledge. However,

this adaptation did not occur without challenges, a lot of obstacles emerged at the same time. One of these obstacles was the teachers' need to be able of using technological devices to perform their normal classes, in this regard, we must highlight that not only teachers faced this need, but also learners.

To support this investigation, some other researches have been included in the literature review, as well as the opinion of some authors taken into account in the framework; Gemin and Pape (2016) as well as Anderson (2011) give a definition for the *online learning*, both consider this process as a system to provide education through a considerable geographic distance. Anderson (2011) sets a model for it, as we will see in the theoretical framework of this work. In this sense, Ernest (1999) and Vigotsky (1989) opinions are included to provide a wider point of view in regard to the socioconstructivism approach, with the purpose to reinforce the teaching instruction under the online learning. The literature review also includes the following aspects: the independent study model, a virtual lesson design, and an online reflexive practice. After this section, the methodology is encompassed, describing the problem and significance of the study, research question, purpose of the study, research design, participants and setting, tools and instruments, as well as the procedure. Moving forward to the section of analysis and discussion which will conduct to the final conclusion of the investigation.

Literature review

A research directed by Yebaoh et al. (2017) which was related to explore factors that promote *online learning* experiences and academic self-concept of *minority* high school students. For this study, the two research questions formulated were: "What are the factors that promote online learning experiences and academic self-concept of *minority* students attending online high school? And what factors constrain online learning experiences and academic self-concept of *minority* students attending online high school?" (p. 2).

The second study was carried out by Jin et al. (2021) it was related to explore whether push-pull-mooring could be a reference for promoting and implementing on line learning courses in Chinese colleges and universities after pandemic. The author states that "The e-learning under pandemic is a learning model of emergency management" (p. 2). This study was carried out through questionnaires posted on a survey website focused on Chinese universities that adopted the full online learning. A total of 870 questionnaires were answered by 18 universities' students.

The research of Shreaves et al. (2020) is presented to show the "faculty perceptions of online teaching at a midsized liberal arts university were

examined to better understand faculty acceptance and participation in online teaching at the university” (p. 106).

The methodology utilized for this study, regarded mixed-methods, convergent and parallel was designed “to gather data on faculty perceptions of online teaching and learning” (Shreaves et al., 2020, p. 109). Like any other research project, this one has been guided with the following inquiry questions:

- “How do faculty perceive online teaching and learning at a liberal arts university?
- What factors are reported to affect faculty’s decision to teach or not teach online at a liberal arts university?” (Shreaves et al., 2020, p. 107).

The next step after determining the focus for this research, faculty surveys were implemented and the results were categorized in six themes which include Teaching values compatibility, Attractiveness to students, Regulation of online learning, Faculty resources, Personal influences, Technology and infrastructure. A table of frequency about seventeen factors was built from what the participants reported as influential elements to their decision to instruct or not instruct online.

Theoretical framework

line learning theories

Gemin and Pape (2016) defined *online learning* as a “teacher-led education experience that takes place over the Internet, with the teacher and student separated geographically, using an online instructional delivery system to access course content and allow communication between the teacher and student and between students” (p. 62).

For this particular research process, it is key to assume that *traditional classroom* is different from educating people through a virtual setting as shown in table 1. Therefore, when the researcher considers this comparing and contrasting process, it will be more objective to come up with a solution that totally benefit the setting studied in this research.

Table 1.

Comparative chart about virtual classroom and traditional classroom

SIMILARITIES	DIFFERENCES
Both settings consider faculty members and students as the main stakeholders. They both are knowledge- centred. “The processes that occur in traditional and online classrooms are also similar, with the foci being teaching, learning, and evaluation of performance and overall satisfaction in the course”	The way “experiences of teaching, learning, and evaluation actually take place” “The location, time, and means of communication may be slightly or very different” Communication in the online course may be exclusively asynchronous, allowing for flexibility of one’s schedule for participation in course assignments but eliminating the possibility of live exchanges of information Lessons in virtual classrooms can be recorded for later review.

Nota: Comparative chart from Strategic Lesson Planning in Online Courses: Suggestions For Counselor Educators. imanager’s Journal on School Educational Technology , 2013, p(2) about virtual classroom and traditional classroom. Copyright (2021) by Armando Briseño Alonso

On top of considering that virtual education and traditional education are different, it is convenient to understand that “online learning is but a subset of learning in general” and “a subset of all distance education” (Anderson, 2011, p. 53). Therefore, a pedagogical theory is needed to understand the learning phenomenon in an online setting. Thus, it is relevant to develop an educational intervention based on a learning theory in order to better understand the reality to be studied and at the same time build a solid strategy for that specific context.

Anderson has proposed a model for *online learning*, represented in figure 1, which do not pretend to put aside any other theory, on the contrary, it builds upon them to schematize the interactions occurring in virtual learning. This model is based in two major frameworks which are *community-of-inquiry* model, and *independent study* model. Obviously, these theoretical references are stemmed from *social constructivism* and *connectivism* precepts.

Figure 1. A model of online learning

Under *socio constructivism*, Vygotsky (1989), considers that all higher psychic functions appear twice in the course of development. The first time in collective or social activities, and the second time in individual or intrapsychological actions, as internal properties of thought; however, its roots are “outer space”, the relationship with objects and social life (p.15).

Similarly, Al Dahdouh et al. (2015) asserts that “it does not make sense to consider learning merely as an internal construction of knowledge. Rather, what learners can reach in the external network should be considered as learning” (p.4). Therefore, connectivism provides a different schema where the integration and connection between teachers, students, contents, tools and communication devices are conducive to skill development.

In regards to the social presence, this phase has to do with “the degree to which participants in computer-mediated communication feel affectively connected one to another” (Swan et al., 2009, p.9).

Independent study model

Although this sort of learning model is aimed for adult learning, it is certain that in *computer-mediated education* demands *independent learning* and *self-directed activities*. In talking about independent study, it does not mean that learners learn in an isolated way, on the contrary, they need certain mediation throughout the electronic content, tutorials, videos, blogs, wikis, podcasts, etc. to construct *meaning*. According to Rodríguez et al. (2011):

Mediation refers in Vygotskian terms (1989) to human activity as a phenomenon governed by socially produced signs and tools that the individual finds and transforms in the interaction process. For the author, signs have a social character, are the product of specific cultural practices and have a dual function: psychological or intrapsychic, in the construction of conventional schemes and symbols (maps, drawings, numbers ...), and communicative or interpsychological, to establish relationships with the physical or social environment (p.17).

Virtual lesson design

This section encompasses some key theories on *virtual lesson* design to better understand the problem stated in this document, and at the same time to determine a proposal to improve the issues related to that particular situation.

An *assessment-centered online lesson*, look for formative and summative evaluations to be aligned with the subject content and the cognitive processes involved in online learning. Effective online assessments should include activities where students “be able to provide coherent explanations; generate plans for

problem solution; implement solution strategies; and monitor and adjust their activities” (Anderson, 2011, p. 50).

Thus, for the educational sector to move forward in terms of measuring the learning, it is of paramount importance to consider that “there are two primary learning assessments formats: performance assessments and test assessments” (Shank, 2004, p.6). According to Shank (2004), “tests assessments are by their nature a less authentic way of assessing learning but are very practical and are therefore commonly used ” The same author continues to state that “the optimal assessment type depends primarily on whether the objective is declarative (facts: name, list, state, match, describe, explain...) or procedural (task: calculate, formulate, build, drive, assemble, determine... (p.6).

Online reflexive practice

Society, as a context, establishes the urgency of a new citizenship where education becomes a key element in facing the needs of such a changing environment. Morin, cited and Aranibar (2001) proposes seven pieces of knowledge that the school must teach: The blindness of knowledge: error and illusion, the principles of relevant knowledge, human condition, the earthly identity, dealing with uncertainties, understanding, ethics of the human race” (p. 76).

Having said that, the teaching practice will be a catalyst for a great process of change; but what is teaching practice and how is it intertwined with experience, reflexivity, narration and educational knowledge? Teaching practice implies an interaction of situations, events and people. Moreover, in this same framework, meanings, perceptions and actions intersect. Canto (2015) maintains that it is “dynamic (because of its constant changes), contextualized (because it is in situ) and complex (because the understanding is given according to time and space)” (p.75).

Therefore, the teaching practice becomes a number of experiences worth reflecting on in order to promote the construction of new knowledge. It is necessary to talk about a reflective practice that helps the teacher to “discover, unveil and articulate” (Brockbank, 2008, p.89) his own action.

Methodology

Problem and significance of the study

There is no doubt about the way education is moving from the regular classroom to an online setting. This unprecedented event changed the way of instruction to a new online teaching and learning process due to the Covid 19 pandemic since everyone had to be lockdown in order not to get infected and

to keep required distance from one another. As a consequence, face to face classes were suspended and teacher had to work remotely doing home office.

Furthermore, learners are not used to online education and teachers are not familiar with teaching through a computer or mobile devices. What is more, teaching on line is extremely different from teaching in a regular classroom. Therefore, teachers and students are in need of a reinvented teaching-learning process which helps them to improve their interaction in a computed-mediated communication setting. Consequently, teachers need training to deliver their lesson in an effective way in order to meet students' needs.

Research question

What characteristics should be considered to design a virtual lesson to teach fourth grade students of the Escuela Comercial Camara de Comercio?

Purpose of the study

This study is aimed to provide teachers a structure to design their lessons on a virtual environment and to identify the elements required to meet teachers' lesson objectives in the virtual classroom.

Research design

The qualitative methodological design was chosen because of its way of conceiving the educational reality and its possibilities in conducting research in education.

This paradigm, as defined by Cook and Reichardt (1986) "...is discovery-oriented, exploratory, expansionist, descriptive and inductive, accepts human subjectivity, has an 'insider' perspective, is process-oriented, is not generalizable, is holistic, assumes reality as dynamic" (p. 5).

Participants and setting

The ECCC is comprised of seven campuses geographically located near from each other. Each site is administered by one Principal and all of them report to the General Director. As a part of the administrative team, in each campus there is a teaching supervisor who coordinates all the teaching activities.

The participants of the study are all of fourth grade teachers at ECCC. Expert sampling was utilized for this study and includes fourteen teachers in all campuses, general director, seven principals and seven teaching supervisors. Expert sampling "involves identifying key informants who can inform an inquiry

through their knowledge experience, and expertise. Experts can provide valuable insights into the root of problems” (Patton, 2018, p.648).

Tools and instruments

Based on the objectives of the study, questionnaires were designed to collect information from the participants. These instruments, are comprised of open-format questions that are without a predetermined set of responses.

Procedures

The method utilized to reach the respondents was through email; therefore, the General Director was approached to ask her for authorization so Principals, teaching supervisors and teachers respond the questionnaire. The General Director was in charge to send the email out so the rest of the personnel complete it.

Analysis and Discussion

Bengtsson (2016) mentions four steps to analyze data and make sense of all information found in the data collection process. These steps are as follows:

Decontextualisation

After reading through all the information obtained, it is important to identify the meaning units. “A meaning unit is the smallest unit that contains some of the insights the researcher needs, and it is the constellation of sentences or paragraphs containing aspects related to each other, answering the question set out in the aim” (Catanzaro, 1988; Graneheim & Lundman, 2004 cited by Bengtsson, 2016, p. 11).

After meaning units were identified, the researcher coded them. A code “symbolically assigns a summative or evocative attribute for a portion of qualitative data” (Mod-U: Powerful Concepts in Social Science, 2016, 0:28). “Codes facilitate the identification of concepts around which the data can be assembled into blocks and patterns” (Catanzaro, 1988 cited by Bengtsson, 2016, p. 12).

In fact, descriptive coding was utilized in this analysis. This technique consisted in assigning “labels to data to summarize in a word or short phrase (most often a noun) the basic topic of a passage of qualitative data” (Kipar, 2019, 5:22). During this phase, all key words, frequently repeated and significant for the study, were highlighted. figure 2, displays the difference between

meaning units and codes signaled on a real questionnaire answered by an administrator of ECCC.

Figure 2.
Meaning units and codes in the analysis of data.

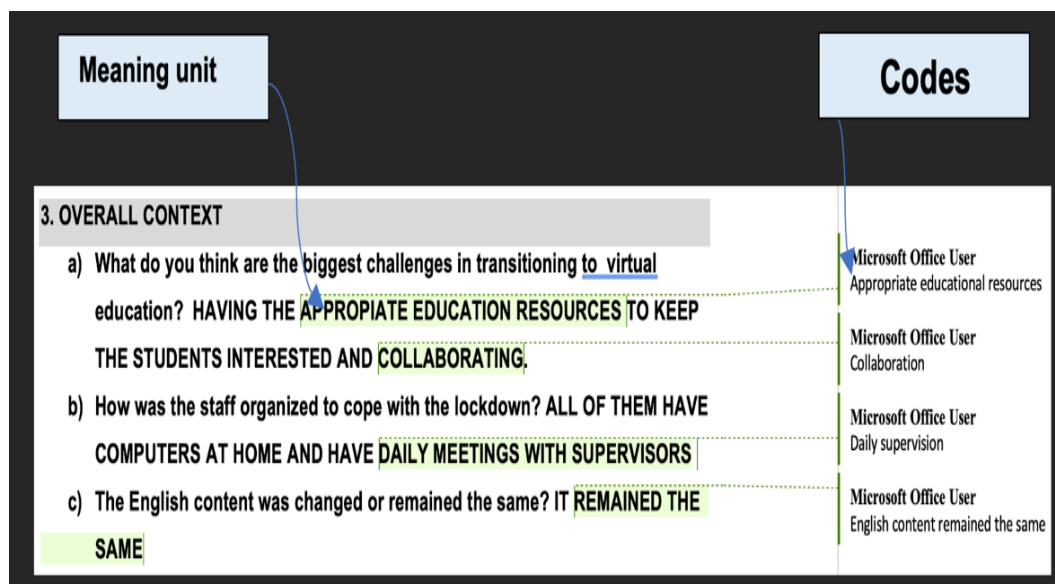


Table 2.

Tables 2 and 3 show meaning units and codes obtained from data collected.

Coding process of the learning context data from administrator's perspective

Instrument	Questionnaire section	Meaning units	Codes
Administrator's Questionnaire	3a	Appropriate education resources	Appropriate educational resources
	3a	Collaborating	Collaboration
	3b	Daily meetings with supervisors	Daily supervision
	3c	Remained the same	English content remained the same

Instrument	Questionnaire section	Key Word	Codes
	4a	Have taken some tech courses	Teacher preparation for transitioning
	4b	Continuos training	Ongoing Training
	5a	Technical support	Technical support is provided to teachers
	5c	Information on a video	Lack of resources for teaching

Nota: Coding process of the learning context data from administrator's perspective. Copyright (2021) by Armando Briseño Alonso

Table 3.

Coding process of the learning context data from educator's perspective

Categories	Codes
Content flexibility	English content remained the same Content delivered in a different way
Training and professional development	Ongoing training Training Lack of training from <i>ECCC</i> Teaching for training purposes Training to use the platform Lack of training Lack of strategies to teach online.
Teaching and learning strategies	Lesson delivery Traditional teaching Lack of strategies to teach reading Lack of strategies to teach writing Lack of strategies to assess students No strategies for teaching listening Same strategy as in a face to face classroom Traditional assessment Teacher preparation for transitioning Four English skills are covered with difficulties
Student engagement	Students do not contribute to class discussion Students do not ask questions Lack of students' engagement

Categories	Codes
Teacher feedback	Daily supervision Daily supervision equals feedback to teachers No feedback for teachers Teacher supervision online
Educational resources and digital skills	Technical support is provided to teachers Lack of technology resources Use of Virtual boards Use of Video calls Google classroom Teachers are not familiarized with an LMS Lack of resources for teaching Lack of teaching materials design Appropriate educational resources are needed
Learning environment	Collaboration Time scheduling Distractors Parents intromission Lack of adult support for kids

Nota: Coding process of the learning context data from educator's perspective. Copyright (2021) by Armando Briseño Alonso

Recontextualisation

During this stage, the researcher has to re-read all the information collected and see if some unmarked text could be considered to be highlighted so can be part of the meaning unit, if not, everything remains the same and the process jump up to the next phase.

Categorization

Once coding was completed, codes were transformed into categories. They are "a set of interpretations that constitute a common pattern. They are already interpreted elements that can be put together because they all have similar characteristics and that similarity is what constitutes a category" (Vargas, 2015, 2:05).

Table 4.
Data categorization

Teacher related categories	School administration categories
Content flexibility	Training and professional development
Teaching and learning strategies	Teacher feedback
Student engagement	Educational resources and digital skills
Learning environment	

Nota: Data categorization. Copyright 2021 by Armando Briseño Alonso

Table 5.
Areas and categories

Nota: Areas and categories. Copyright (2021) by Armando Briseño Alonso

In the following lines of text and once the categories have been put into perspective, the data obtained from them are interpreted by the researcher.

Compilation: Once the categories have been established, the writing process begins, in which the researcher interprets the data collected using all the previous stages. Therefore, the following interpretation is based on each of the categories determined.

Content flexibility. When it comes to transitioning into a virtual setting one of the teachers’ concerns was the adaptability of the educational content. ECCC did not provide any guidelines nor announced any change related to subject content, it remains the same and this triggered uncertainty. Teachers had to figure out an effective way to deliver the content and get students to learn.

Teaching and learning strategies: nother insight from data collection was referred to pedagogical strategies in a virtual setting. As the new context lacks of physical interaction, this makes the process of teaching and learning more challenging. That is, teachers need probably the same pedagogical foundations, but different strategies to get students to learn.

Students’ engagement: Data reveals a lack of disengagement in the virtual classroom at ECCC. It is known that students’ life circumstances have changed drastically due to the pandemic. This might have caused them some worries or insecurities which they bring to the virtual context.

Learning environment: Teachers at ECCC see as a huge necessity of a conducive learning environment to meet the learning intentions. This cannot be met without a sense of community where collaboration among all the people involved in students' education be the cornerstone. This scenario urges to concrete organizational objectives into specific actions materialized in the teaching practice, an effective school organization, a coordinated parental involvement in students' learning and in the way the school builds a learning ecosystem under one mission.

Training and professional development: Teachers at ECCC feel they are not prepared to teach online. That means, they need to increment their technological competence either by teacher updating or teacher training support. Data shows that teachers see a poor training process and a lack of commitment on the part of the school. This teacher's feeling on training was triggered by the transitioning process the whole school had to went through to face the pandemic. And it is not just a feeling, but a real thing since under the new teaching scheme, teachers needed to handle diverse online demands such as the use of learning management systems, applications, technological tools, and so on and so forth.

Teachers' feedback: According to data, teachers at ECCC are observed by the administration. The observation results are registered on a checklist-type of observation form and are communicated to teachers in an online session.

Educational resources and digital skills: From data, it is known that teachers do not count on any effective resource provided by the institution to enrich their online lessons since they use what is handy to them to solve their immediate necessity; therefore, it is vital that the school provides all the resources needed to assist teachers in delivering the content.

To summarize what it has been discussed in this section, when it comes to lesson planning an online session, it is imperative to consider that the learning experience education needs to be engaging, captivating, flexible, including effective resources for teaching and learning , connecting to new content, taking into account students' different learning needs, providing more meaning and relevance to the subjects and skills students are learning, through cross-curricular connection, and making communication skills relevant. Virtual education within ECCC context lacks of many structural components, and to address this, the planning process will be a key in reorienting all the teachers-related issues found.

Conclusion

We definitely conclude that the proposal of this investigation makes possible a cornerstone platform for school administrators to rethink the way education is being delivered during these pandemic times. Regardless these difficult events

are time limited, schools have to consider that education cannot go back to the past, on the contrary, it is necessary to reconfigure the way instruction is delivered and regard some key components of virtual education as part of the normal operation of educational services in any scholar center.

Also, as educators we must consider the importance of being aware of the constant changes in humankind's life, which influence direct and immediately on the way in which education is spread worldwide. For this reason, we invite you to think about the possibilities to generate solutions to the changes, taking into account that transferring regular school experiences into computer-mediated learning interactions implies a great deal of effort and sacrifices, but one of the biggest challenges has to do with modifying paradigms to ignite a revolutionized learning experience. Therefore, virtual education continues to demand an effective pedagogical presence. No matter how advanced is the technology utilized within the virtual setting, no matter how effective or sophisticated design is attributed to educational materials, teachers are required to be present in the virtual classroom to guide, to transform their lives, to instill moral and ethical values, to develop digital literacy, and become a better consumer of web content, educate children on internet safety rules, so they do not engage in an unsafe behaviors online, how handle malicious behavior on social media, and to design a meaningful learning experience.

In addition, with the gradual return to the classroom, some schools have adopted permanently blended learning education as a strategy to continue to improve their capacities to face the challenge about online learning. Therefore, no matter what sort of tactics the system education implements, it always be relevant to continue to promote reflexive practice to improve the teaching and learning process.

We must keep in mind that moving face to face lessons to the virtual classroom does not only imply obstacles but also benefits such as the flexibility in teaching and learning everywhere and at any time. However, we are so conscious of the need to display patience when the changes emerge, because the speed to make this adaptation can be slower than the staggering need to move it.

Another important aspect to consider in this process of adaptation is the real interest that schools administrators have in providing the teachers staff with the right training and preparation for helping them to make the right implementations into their lessons, this is to say, it would not be congruent to demand or invite teachers to make the appropriate changes to teach more efficiently in a virtual way if they did not provide them with the space, devices, courses and necessary support to guide learners adequately.

Nevertheless, we can say that the guide proposed for online teaching, derived from this investigation can be followed by all kind of teachers who desire to have a better implementation of the technological and virtual devices,

applications and programas to promote effective learning. All agents implied in the instructional process should have the purpose of proving themselves how available, able and prepared are to face the new demands in a globalized world so that they can learn more satisfactorily in a virtual environment. We are completely sure that educators will not hesitate in applying more virtual instruction from now on, breaking the stigma that face to face lessons are much better than virtual lessons, actually, our point of view does not despise one or another, we simply want to prove that the effectiveness of a program, model or modality lies in the appropriate design of the instruction, in both.

References

- AlDahdouh, A., Osorio, A., & Caires, S. (2015). Understanding knowledge network, learning and connectivism. *International journal of instructional technology and distance learning*, 12(10). Pp.3-21.
- Anderson, T. (2011). *The theory and practice of online learning* (2nd Edition). Edmonton, AB: AU Press. Pp.50
- Bengtsson, M. (2016). How to Plan and Perform a Qualitative Study Using Content Analysis. *Nursing Plus Open*, 2, 8-14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Brockbank, A. (2008). Is the coaching fit for purpose? A typology of coaching and learning approaches. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 1(2), pp. 89
- Canto Vergara, J. (2015). *Interactions between community traditions and geospatial technology in natural resource management: case studies from common property regimes in rural southern Mexico* (Doctoral dissertation, University of East Anglia).
- Cicco, G. (2013). Strategic Lesson Planning in Online Courses: Suggestions for Counselor Educators. *Journal on School Educational Technology*, 8(3), 1-8.
- Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (1986). *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation*. In Reproduced in Spanish in *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa* Ediciones Morata.
- Ernest, P. (1999). *Social Constructivism as a Philosophy of Mathematics: Radical Constructivism*
- Gemin, B., & Pape, L. (2016). *Keeping pace with K–12 digital learning: An annual review of policy and practice*. Evergreen, CO: Evergreen Education Group.
- Jin, Y. Q., Lin, C. L., Zhao, Q., Yu, S. W., & Su, Y. S. (2021). A study on traditional teaching method transferring to E-learning under the COVID-19 pandemic: From Chinese students' perspectives. *Frontiers in Psychology*, 12, 632787.
- Kipar, N. (February 20, 2019). Coding qualitative data for categories and themes [video]. Retrieved from <https://youtu.be/YP3yAX5w6x8>
- Kumi-Yebaoh, Alex & Dogbey, James & Yuan, Guangji. (2017). Exploring Factors That Promote Online Learning Experiences and Academic Self-Concept of Minority High School Students. *Journal of Research on Technology in Education*. 50. 1-17. 10.1080/15391523.2017.1365669.
- McMahon, M. (1997, December). *Social Constructivism and the World Wide Web - A Paradigm for Learning*. Paper presented at the ASCILITE confe-

rence. Perth, Australia.

Mod-U: Powerful Concepts in Social Science. (November 1, 2016). What is a Code?: Qualitative Research Methods [video]. Retrieved from https://youtu.be/BAKRKZq_Ebo

Morin, E. (2001). Seven complex lessons in education for the future. Unesco.

Patton, M. (2018). Expert sampling. In B. Frey (Ed.), *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation* (pp. 648-649). SAGE Publications, Inc., <https://dx.doi.org/10.4135/9781506326139.n251>

Rodríguez, Z., Gutiérrez, M., & Buriticá, O. (2011). El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/319018818>.

Shank, P., & Sitze, A. (2004). *Making sense of online learning: A guide for beginners and the truly skeptical*. John Wiley & Sons.

Shreaves, D.L., Ching, Y.-H., Uribe-Florez, L., & Trespalacios, J. (2020). Faculty perceptions of online teaching at a mid-sized liberal arts university. *Online Learning*, 24(3), 106-127. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i3.2199>

Swan, K., & Ice, P. (2010). The Community of Inquiry Framework ten years later: Introduction to the special issue. *The Internet and Higher Education*, 13(1-2), 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.11.003>

Vargas, B. X. (2015). INV CUALITATIVA Paso 43: Construcción de Categorías. Dr. Xavier Vargas Beal (xvargas@iteso.mx) [video]. Retrieved from <https://youtu.be/JDoCyU8dxZ8>

Vigotsky, L. (1989). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade

Biodata

Armando Briseño Alons Bachelor in Education and pedagogical innovation from the National Pedagogical University, Bachelor in English from the Universidad Autonoma de Chiapas, and a Master's degree in teaching from Rockford University, he works as a pedagogical specialist at the Escuela Comercial Camara de Comercio and an online teacher at UNITEC. He majors in virtual learning environments, educational platforms, academic tutoring and projects development. He has certifications in neurolinguistic program. Certificate in teaching English to speakers in other languages and at the international English languages testing. armandobrise@gmail.com

Claudia Martínez Martínez: Professor at the Escuela de Lenguas Tapachula at Universidad Autonoma de Chiapas, in the Bachelor's Degree in English Teaching face-to-face and distance modality. I am a PhD candidate in Inclusive Education, I have two master's degrees, one in Education from the Tecnológico de Monterrey and the other in Educational Technology from the Regional Center for Teacher Training and Educational Research, Cresur. I am an active collaborator of the collegiate group: "Language, educational technology and interculturality" and member of the Academic Network in Languages (RECALE). claudia.martinez@unach.mx.

Gabriela Setsuko Nakamura Roman: Professor at the School of Languages Tapachula Campus, of the Autonomous University of Chiapas, in the educational program of the Bachelor's Degree in English Teaching. I have a PhD in Education and a Master's Degree in Teaching and Research from the Universidad Valle del Grijalva. Collaborator of the collegiate group: "Language, educational technology and interculturality" and member of the Academic Network in Languages (RECALE). I have worked as tutor, coordinator of environmental management, coordinator of health, part of the institutional development, accreditation and planning project, I have been at the Gender Equality Commissio. gabriela.nakamura@unach.mx.

CAPÍTULO 3

EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DE LENGUAS DESDE LA
INFLUENCIA TECNOLÓGICA EN LA SOCIEDAD ACTUAL



Introducción

La situación actual ha evidenciado que las tecnologías posibilitan el aprendizaje a lo largo de la vida, ya que incrementan el acceso a la información y amplían el proceso de creación del conocimiento. Es decir, la tecnología ha cobrado relevancia en todas las esferas de la configuración mundial; el acceso al aprendizaje, las nuevas formas de hacer negocios, la solución a problemas de salud, el fortalecimiento a distintas modalidades de aprendizaje, etc.

En lo que respecta a la educación, las nuevas tecnologías han generado diversas oportunidades de aprendizaje dentro y fuera de la escuela; indudablemente, uno de los elementos que ha favorecido la inclusión educativa, es el avance tecnológico. Si bien se han puesto al descubierto los diversos problemas que ha generado la tecnología, sobre todo en las zonas más marginadas del mundo, las distintas modalidades educativas que se derivan de la tecnología han dado acceso a la educación a personas de distintas edades y con distintas situaciones sociales.

Es decir, la tecnología ha adquirido una gran importancia en la sociedad y en cuanto a la vida académica; el tiempo ha superado al espacio y han surgido otras formas de interacción a través de las redes sociales y los teléfonos celulares. En ese sentido, “la tecnología ha realizado dos aportes principales al sistema educativo. En primer lugar (el más exitoso), ha revolucionado la administración y la distribución de la información. En segundo lugar, ha repercutido en cierta medida en la enseñanza y el aprendizaje”. (Chambers:2010; 17)

En lo que respecta a la relación entre el avance tecnológico y la enseñanza de lengua; haciendo un poco de historia, para Azamar (2016) en el contexto internacional, la década de los noventa se describe como transformadora en el aspecto educativo; incluso algunos países incrementaron su inversión en la educación ante los cambios tecnológicos. La tecnología educativa se consolidó en el campo del conocimiento pedagógico reflexivo y teorización sobre el actuar educativo. En México, incluso, se destinó un Fondo de Modernización para la Educación Superior (FOMES), dicho proyecto trato de combinar el uso de tecnología, recursos humanos, y materiales didácticos para el aprendizaje de lenguas, todo ello en conjugación con el paradigma del aprendizaje autónomo. Según Domínguez (2008) el proyecto contemplaba tres etapas principalmente; la primera, se refería a la capacitación sobre la filosofía, el

desarrollo del aprendizaje autónomo y la implementación de Centros de Autoacceso. La segunda fase involucró a las universidades interesadas en abrir uno de estos Centros para preparar el proyecto que justificara su apertura. Una vez que las universidades entregaron los proyectos, el FOMES les hizo llegar el presupuesto extraordinario para poder implementar parte del Centro; los recursos deberían invertirse en equipo y materiales. La tercera, tenía que ver con la implementación del Centro, la preparación de sus materiales, su organización, la adaptación de espacios, la capacitación del personal y finalmente del usuario. Por lo anterior, puede decirse que, el aprendizaje autónomo de leguas está fuertemente ligado con el avance tecnológico y a las metodologías de aprendizaje.

Aunque la tecnología puede impactar de manera positiva si se usa apropiadamente, su implementación se traduce en retos importantes. La introducción de la tecnología en la educación hace necesario un cambio de paradigma en distintos aspectos relacionados con: los contenidos temáticos, los recursos didácticos, los sistemas de evaluación, los roles del docente y discente y las políticas de intervención de la institución. Es decir, a medida que la tecnología avanza, también los modelos y políticas educativas deben hacerlo.

Por tanto, todavía existe un camino que recorren en el ámbito tecnológico; evidencia de ello es el aislamiento social derivado de la pandemia de COVID-19; esta contingencia sanitaria cambió la relación que se tenía con la tecnología para realizar actividades vinculadas, entre muchas otras, con la educación. Ya que, en la actualidad, no sólo basta con saber leer y escribir, también implica desempeñarse, comunicarse y desarrollar habilidades de aprendizaje autónomo aprovechando las herramientas digitales. Ante dicha emergencia, estudiantes, profesores y directivos de la educación se vieron obligados a emplear medios digitales para dar continuidad a las clases, generando grandes desafíos, no sólo por la falta de profesionalización docente o las deficiencias en el desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo en los estudiantes; también, fue posible ver que, pese a que la tecnología está presente en todas las esferas del mundo, existen millones de estudiantes que no tienen acceso a los medios digitales, ni mucho menos a la red. Este avance tecnológico es otra muestra de las desigualdades sociales que inciden en los problemas educativos relacionados con el acceso, la cobertura, la deserción y la calidad educativa.

Por consiguiente, a fin de satisfacer la nueva demanda mundial de aprendizaje, deberán introducirse cambios significativos en las maneras en las que se organiza la educación. Las demandas del siglo XXI, las innovaciones emergentes y los conocimientos sobre cómo ocurre el aprendizaje dan cuenta de los principios que caracterizan a la sociedad del aprendizaje. Así mismo, el crecimiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación ha creado nuevas condiciones para la aparición de sociedades del conocimiento.

Un elemento central de las sociedades del conocimiento es la “capacidad para identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información con vistas a crear y aplicar los conocimientos necesarios para el desarrollo humano. Estas sociedades se basan en una visión de la sociedad que propicia la autonomía y engloba las nociones de pluralidad, integración, solidaridad y participación” (UNESCO: 2005,29).

Por ello, la necesidad de adecuar los sistemas educativos a las demandas de la sociedad actual ha comprometido a países de todo el mundo en la implementación de políticas para incorporar las Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC) en las escuelas, pero pensando más allá de la sola incorporación y uso de recursos educativos digitales, se trate de reflexionar en la promoción de la autonomía para generar una cultura de aprendizaje permanente.

Desarrollo

Como se revisó en el apartado anterior, en la educación, la tecnología también ha jugado un papel muy importante, no sólo para dar acceso a la información y al conocimiento abierto, también ha permitido la creación de nuevas modalidades de aprendizaje que posibilitan la educación para todo tipo de personas. No sólo se trata de la inclusión de recursos tecnológicos como mediadores de la información y por los efectos de la incorporación de las nuevas tecnologías en el proceso enseñanza-aprendizaje a corto plazo, se refiere a un análisis profundo en relación con los nuevos contenidos, los roles que el proceso conlleva, la calidad del proceso y las modalidades educativas.

La enseñanza de inglés y otras lenguas extranjeras, desde una perspectiva histórica, parte de la necesidad de la comunicación humana. Por tanto, el aprendizaje de las lenguas se vincula históricamente con los objetivos de la sociedad en la que se enmarca y su perspectiva del aprendizaje.

Haciendo un recorrido histórico por el aprendizaje de las lenguas. Para Martín (2009) fue después de la edad media, con el humanismo, donde la educación también se involucró con los nuevos movimientos renovadores; y en cuanto al estudio de las lenguas, el aprendizaje del latín y el griego era indispensable, ya que se consideraban el vehículo para acceder al conocimiento de las civilizaciones antiguas, y en términos religiosos, el latín, sin duda, era imperante. Sin embargo, no sólo se observaba un renacer en las lenguas clásicas, también las lenguas maternas se consolidaron durante el renacimiento.

Durante el siglo XVII, se experimenta una evolución importante en el aprendizaje de lenguas. El surgimiento del realismo pedagógico se anteponía al

humanismo, pues con esta nueva pedagogía se pretendía que las cosas que se aprendían fueran utilizadas. Entonces se vislumbraba un gran cambio en la metodología, la memorización quedaba a atrás, dando paso a la aplicación inmediata de los conocimientos. En ese sentido, Martín (2009) señalaba que las palabras jamás debían enseñarse de manera aislada; estaba convencido del vínculo que debía existir entre la enseñanza de lenguas y la experiencia de las cosas. Así mismo, puntualizaba que no debía iniciarse la enseñanza a través de la gramática de las lenguas, sino con frases sencillas, y poco a poco llegar a las frases complicadas e inusuales. Lo anterior, dando lugar a la enseñanza de lenguas por niveles.

Según Martínez (2009) el siglo XVIII, conocido como el siglo de las luces, marcó precedente en la enseñanza de las lenguas, ya que por primera vez entró en un currículum académico. Aunque el latín seguía siendo importante en las instituciones de educación superior, con estos cambios en la perspectiva de la enseñanza de lenguas, cerca de 1845 el estadounidense Sears crea el método tradicional para la enseñanza de latín, también conocido como método de gramática traducción, el cual tenía como objetivo capacitar a los alumnos para la lectura y el análisis literario. En este método, la gramática se presentaba de manera deductiva, dando gran importancia a la memorización de las reglas, retomando, de algún modo, lo propuesto en el humanismo.

Sin embargo, era importante promover una didáctica enfocada en la comunicación oral, más allá de memorizar reglas gramaticales, las cuales no respondían a las necesidades inmediatas del contexto de los estudiantes. Por ello, se planteó la idea de un método directo, donde la expresión oral debía prevalecer frente a la escrita; no había explicaciones gramaticales y el procedimiento de enseñanza era inductivo, infiriendo las estructuras a través de la observación y la experimentación.

Es así como en esta época que se empezaba a visualizar la influencia de la tecnología en el proceso enseñanza- aprendizaje de lenguas.

En ese sentido, la génesis de la tecnología educativa se ubica en la formación militar Norteamérica de los años cuarenta; según (Moreira, 2009, citado en Torres, 2017) en la que era necesario crear mecanismos para la formación de ciudadanos como soldados y oficiales, a través del uso de programas instruccionales para el logro de objetivos concretos de aprendizaje, donde se esperaba un cambio en la conducta de los estudiantes después de estar expuestos a materiales como: cine mudo o sonoro, periódicos escolares, imágenes fijas, que pueden ser vistas directamente o proyectadas en forma de diapositivas, laminas, mapas y gráficos. Es decir, los estudiantes, estaban expuestos a materiales auténticos a través del uso tecnológico para dar respuesta al contexto social de aquella época.

Como resultado, con la incorporación de la tecnología en la enseñanza de las lenguas y al gran esfuerzo por propiciar la expresión oral; para mediados del siglo XX se inician los métodos estructurales y audiolinguales, fundamentados en la lingüística del estructuralismo y la psicología conductista. Según Martín (2009) dichos métodos, suponían la formación de hábitos, que tenían como fin, la repetición fonética y la práctica de estructuras gramaticales a través de ejercicios escritos. Por tanto, en los años 40- 50, se consolidó la utilización de medios audiovisuales (imagen, audio y fotografía) que se utilizaban para transmitir mensajes e información relevante; así mismo, se presentaban los contenidos de forma más organizada, dinámica e interactiva; y con una influencia conductista en la década precedente. Pero la gramática seguía siendo inductiva y los estudiantes aprendían la lengua meta a través de la repetición. Esta última estrategia era apoyada por los recursos tecnológicos auditivos, donde los estudiantes escuchaban a hablantes nativos de la lengua meta para imitar y repetir frases, estructuras y vocabulario, lo que más tarde se convertiría en otro método para la enseñanza de las lenguas.

Para Torres (2017) la configuración de medios audiovisuales llegó a su máxima aceptación en los sesenta, atribuida a la difusión e impacto social que trajeron consigo los medios de comunicación masiva (prensa, radio, cine y tv), aunado al auge de conocimientos emergentes de la psicología conductista.

Por lo anterior, a finales de los años setenta y principios de los ochenta se inician los laboratorios de idiomas; según Domínguez (2008), en esos laboratorios se impartían clases con materiales auditivos, cuyas técnicas de enseñanza se centraban en “escuchar y repetir”; las actividades se enfocaban en la enseñanza de la gramática; este método de enseñanza fue conocido como Audiolingüe, una técnica conductista, en la que el aprendizaje dependía de un estímulo, una respuesta y un esfuerzo.

Consecuentemente, el uso constante de recursos tecnológicos audiovisuales y gracias a la masificación de las computadoras personales (PC), (Fernández, et. Al, 1997, citado en Torres, 2017) consideran la reivindicación del uso tecnológico en los 80's, traducido en la presencia de la informática en todas las facetas de la sociedad, sumándose progresivamente, los recursos tecnológicos multimedia al área educativa y del aprendizaje de lenguas. Desde entonces, se vislumbraba ya, la creación de los Centros de Autoacceso, ya que aquellos laboratorios que habían surgido una década atrás ahora fortalecían su equipamiento y estrategias de enseñanza-aprendizaje con equipos de cómputo y recursos multimedia.

No obstante, los métodos de enseñanza hasta entonces utilizados presentaban algunas deficiencias en el logro de sus objetivos, pues ya no daban respuesta a las nuevas necesidades sociales. En ese contexto, los laboratorios ya no satisfacían dichas necesidades sociales; empezaron a funcionar como

“bibliotecas” (Gremmo y Riley, 1995, citado en Domínguez, 2008) y sugería al estudiante nuevas formas de aprendizaje. En consecuencia, a finales del siglo pasado, se produjo la denominada revolución cognitiva; dando cabida a otros enfoques en la enseñanza de lenguas como el cognitivo y el humanista. Este último, considerando diversos métodos como: al método silencioso, sugestopedia, la lengua en comunidad, respuesta física total y el método natural, en el cual se enfatizaba el uso de la lengua materna, y se evitaba la traducción.

A consecuencia del cambio en la metodología de la enseñanza y el posicionamiento que ya tenían los recursos tecnológicos, en los años ochenta aparece el enfoque comunicativo para aportar una visión más pragmática a la clase de lenguas (Areizaga, 2005). Este enfoque involucra a los estudiantes en situaciones comunicativas significativas y auténticas en un contexto real. El nuevo método promovía distintos principios, entre los que destacan los siguientes: 1) el objetivo debe ser la comunicación auténtica; 2) la comunicación integra las macro habilidades de la lengua; y 3) el aprendizaje es un proceso de construcción creativa e incluye el ensayo y el error (Richards y Rodgers, 2001, citado en Domínguez, 2008).

Así mismo, “las tendencias en materia de política lingüística internacional apuntaban al desarrollo de programas educativos que favorezcan la interconexión, la interculturalidad y el aprendizaje con fines académicos, ocupaciones y específicos que permitan el intercambio de pares académicos en materia de ciencia y tecnología alrededor del mundo.” (Benhumea, 2019, p.19).

Es decir, con esta nueva metodología, se espera que los estudiantes también desarrollen, de manera puntual, las habilidades de comprensión y expresión oral y escrita en contextos comunicativos reales y auténticos donde utilicen el idioma de manera inmediata para satisfacer sus necesidades personales y académicas.

Para los años noventa, se consolida el uso de la tecnología en el campo educativo. En aquella época, las necesidades de cobertura de los cursos de lenguas fueron cada vez mayores y obedecían a diferentes propósitos. En ese sentido, el desarrollo tecnológico se vislumbró como un apoyo importante en el aprendizaje de idiomas; y como gran promotor de la autonomía en el aprendizaje de lenguas (Gremmo y Riley, 1995, citado en Domínguez, 2008). La idea era proveer a los estudiantes no sólo de habilidades lingüísticas, también de habilidades que les permitieran el desarrollo de su propio conocimiento, a su propio ritmo y describiendo sus propias estrategias y estilos de aprendizaje. Por tanto, se crean los centros de recursos, donde los estudiantes practicaban sus habilidades lingüísticas de manera independiente.

Como puede observarse, esos centros de recursos, ahora Centros de Autoacceso (CAA), surgen con el cambio en la metodología de la enseñanza, el avance tecnológico y sus prácticas recurrentes están fuertemente ligadas con las teorías de aprendizaje. Fue entonces que numerosas instituciones, de educación superior principalmente, impulsaron la incorporación de alguno de estos centros para potencializar las habilidades del aprendizaje autónomo de las lenguas de una manera distinta a las metodologías tradicionales que se habían utilizado, ahora la responsabilidad del aprendizaje recae directamente en el estudiante y en que sus propósitos de aprendizaje sean realmente significativos.

Como ya se ha comentado, los Centros de Autoacceso en México surgen derivado de una política nacional, que vislumbraba un cambio en el paradigma de el aprendizaje de lenguas; optando por un modelo que impulsará la autonomía en el aprendizaje de lenguas. Por lo anterior, en esos preceptos institucionales se rescatan la génesis, la filosofía y el sustento ontológico de su creación.

En el mismo orden de ideas, es necesario puntualizar que una de las características de muchos de los CAA, al menos en México, es que se conformaron como centros presenciales, apoyados principalmente de elementos tecnológicos. Muchos modelos de CAA se establecieron a través de áreas: lectura, video, audio, multimedia, lectura, juegos, sala de conversación/karaoke; y es así como se promueve el autoaprendizaje de lenguas a través de la exposición de los elementos organizativos del CAA, por áreas, pero se obvian los mecanismos para lograr el autoaprendizaje del que se habla y del avance tecnológico que ha reemplazado dichas áreas. Así mismo, desde su instauración en México, hace casi 30 años, la tecnología ha cambiado y por ende deben pensarse en otras formas de promoción de la autonomía en el aprendizaje de lenguas.

En ese sentido, (Breslin et al., 2009 citado en Chambers, 2010) afirma que, hasta ahora, la tecnología ha realizado aportes principales al sistema educativo. En primer lugar, ha revolucionado la administración y la distribución de la información. En segundo lugar, ha repercutido en cierta medida en la enseñanza y el aprendizaje. Por lo anterior, surgen nuevas formas de organizar el aprendizaje y nuevas formas de interacción; las cuales deben replantearse en un Centro que se vislumbró presencial.

Lo antes expuesto, supone una profesionalización docente constante para atender estas nuevas formas en el proceso enseñanza-aprendizaje. Para Gremmo y Riley (1995) la experiencia muestra que el precio de la autonomía implica un trabajo constante: hay una fuerte y repetida tendencia a la introducción de “técnicos” entusiastas, pero sin preparación pedagógica. Es decir, un ejercicio de gramática en una computadora sigue siendo eso, un

simulacro de gramática. Si no se tienen otras opciones para trabajar o no se recibe alguna capacitación en función de las actividades, no hay cambio alguno en el proceso de aprendizaje en comparación con las otras metodologías antes del uso de la tecnología; y sería entonces, una paradoja llamar a los programas; aprendizaje “autodirigido”. Consecuentemente, los actores involucrados en los Centros de Autoacceso deben estar preparados para hacer frente a las estrategias en las metodologías de la enseñanza de las lenguas con programas de aprendizaje autónomo y en respuesta al contexto educativo actual. No se trata entonces, sólo de tener un espacio dotado de tecnología de punta o con un gran número de equipo tecnológico, se trata de potencializar su uso a través de los recursos humanos al frente de los CAA.

Por lo anterior, es posible vislumbrar la problemática actual de los Centros de Autoacceso (CAA) desde su conceptualización y la relación que existe entre sus componentes, la influencia tecnológica y sus prácticas cotidianas.

En algunas universidades mexicanas, predomina la orientación conductual por acudir al CAA; en su mayoría, obligatoriamente como parte de la calificación y manifiesta en las guías de evaluación de los programas educativos; lo cual se convierte, en un tránsito distribuido en horas o vistas registradas en el Sistema de Registro de Centros de Autoacceso para reportar un número total al concluir cada periodo escolar. Lo anterior, de alguna forma, guía el actuar de los Coordinadores, respecto a la importancia de la masificación de usuarios, donde se informe una cantidad numérica y no resultados que impacten en la formación del estudiante.

Como resultado, las estrategias académicas en los CAA derivan en un escenario complejo en el que se destaca la incongruencia de acciones, roles, estrategias y organización misma en los Centros, redundando en la subutilización y malinterpretación de sus posibilidades en el aprendizaje autónomo de lenguas; así mismo, ha significado más que resultados cualitativos en los aprendientes e impacto directo en las metas institucionales, en números de usuarios en un espacio visto como biblioteca o sala de cómputo. De igual forma, puede traducirse en la incomprensión de los preceptos teóricos y filosóficos que subyacen a los CAA, cuyas prácticas no sean congruentes con la evolución tecnológica y las nuevas necesidades de la sociedad del aprendizaje, donde la enseñanza se transforma para formar seres más autónomos y críticos en un mundo globalizado.

En ese escenario en que los retos que enfrentan los Centros de Autoacceso se relacionan con cambiantes políticas lingüísticas nacionales, estrategias administrativas institucionales dirigidas a la internacionalización, la virtualidad; a la creciente evolución de la tecnología e incluso a los problemas sanitarios, se vislumbra la posibilidad de dirigir esfuerzos para retomar las bases epistemológicas sobre las cuales surgieron los Centros de Autoacceso y

considerar los cambios tecnológicos en su configuración, a fin de crear un modelo que dé respuesta a los retos que enfrentan como parte de la universidad en las sociedades del aprendizaje.

Si bien el avance tecnológico se ha hecho presente en muchas esferas del mundo, facilitando la comunicación, el comercio y el acceso a la información; en este nuevo contexto social, ya no sólo basta con aprovechar progresos tecnológicos y que éstos conduzcan el rumbo de las sociedades, en realidad se trata de comprender las dimensiones sociales, éticas y políticas de la sociedad. Es decir, valorar cada uno de los componentes de la sociedad, desde su diversidad cultural, lingüística, étnica, etc. para integrar esos conocimientos en los nuevos retos mundiales y que todos los integrantes de la sociedad tengan acceso al conocimiento como bien público.

Conclusiones

A lo largo del texto, se perciben los cambios y transformaciones sociales, donde la educación y la tecnología van de la mano. Hoy en día, autores como (Serrano, et al., 2016, citados en Torres, 2017) coinciden en el estudio del uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto en contextos formales como no formales; agregan que todo radica en un enfoque sociosistémico, donde se analizan procesos mediados con y desde una perspectiva holística e integradora.

En ese sentido, el desarrollo continuo de la tecnología compromete a una profesionalización constante, a fin de facilitar el acceso al conocimiento, visibilizando entonces la brecha digital existente, la cual paradójicamente sigue aumentando y alimentando también la brecha cognitiva, convirtiendo esta última en el verdadero desafío de las sociedades actuales.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2005) a finales de los sesentas surge la expresión “sociedad del aprendizaje”, la cual se refiere a un nuevo tipo de sociedad en la que la adquisición de los conocimientos no está confinada en las instituciones educativas, ni se limita a la formación inicial; es decir, supera el espacio y el tiempo, en un mundo cada vez más complejo en el que todo individuo puede verse obligado a ejercer distintas actividades laborales en su vida; por tanto, se hace indispensable seguir aprendiendo y desarrollando habilidades a lo largo de toda la vida.

A lo que (Hanushek, et al., 2008, citado en Chambers, 2010), propone se genere una cultura de aprendizaje permanente, donde éste se avisto como una actividad y no como un lugar físico, reconociendo que las personas aprenden de maneras diferentes y procura satisfacer esas necesidades, entre otras.

Estas características de la sociedad de aprendizaje buscan dar respuesta a la forma habitual de vivir; una vida caracterizada por no mantener un rumbo determinado, donde la principal preocupación es la actualización constante ante los vertiginosos cambios que se producen en nuestro entorno; por tanto, resulta importante dar cuenta de las actuales condiciones humanas en las cuales debe orientarse la educación.

Se trata de una educación continua y constante que permita a la sociedad satisfacer las necesidades del mundo cambiante y que a su vez supere el tiempo y el espacio. El objetivo es crear modelos basados en el conocimiento, la ayuda mutua, el desarrollo cooperativo; dar acceso universal al conocimiento y valorar más el desarrollo de las capacidades de todos.

Dicho lo anterior, la posibilidad de repensar la configuración de los CAA, no se trata de su fin como espacios físicos, se trata de repensarse como estrategia metodológica, donde se combinen las asesorías y las prácticas dentro y fuera del lugar. Con ello, se seguirán fortaleciendo las formas de interacción mediadas por la tecnología y haciendo partícipes de las estrategias de trabajo a los estudiantes que no tienen la posibilidad de asistir físicamente a un Centro; así mismo, en respuesta a las nuevas formas de convivencia social originadas por la pandemia. Y sin duda, esto obliga un cambio en las políticas institucionales que inicie con la reconfiguración de los CAA pensada desde sus bases teóricas, que se adecue al contexto educativo actual permeado por los retos tecnológicos y que profesionalice a los responsables de los Centros no sólo en sus competencias lingüísticas, también en las nuevas formas de la promoción de las habilidades de aprendizaje autónomo de lenguas.

Bajo esas premisas, el desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo de lenguas ha evolucionado a medida que la tecnología y las metodologías de enseñanza- aprendizaje de lenguas avanzan. Como ya se ha mencionado, los Centros de Autoacceso o de Autoaprendizaje se han convertido en los espacios universitarios por excelencia para promover el desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo. En un paso por el tiempo, se pueden identificar tres momentos importantes en su evolución. En primer lugar, los laboratorios de idiomas donde se privilegiaba el método audiolingüe, años más tarde, los Centros de Autoaceco divididos por áreas de estudio, a fin de practicar todas las habilidades a través de un enfoque comunicativo. Finalmente, el uso de dispositivos móviles, donde el aprendizaje no se limita a un espacio físico.

Es así como los CAA deberán pensarse como esa estrategia que considere al aprendizaje autónomo de lenguas como una actividad, que no se limita a una asistencia física obligada; donde el responsable de los CAA reconozca que cada uno de los estudiantes aprende de manera diferente, y por tanto, deben plantear mecanismos que guíe a los usuarios a la identificación de esos estilos de aprendizaje, a establecimientos de objetivos y planes de trabajo, para que

se procure siempre satisfacer sus necesidades; de tal suerte, que las prácticas cotidianas de los CAA generen esa cultura de aprendizaje a lo largo de la vida, que supere el tiempo y el espacio, y que permita a los estudiantes responder a los desafíos que se presenten. Consecuentemente, para vislumbrar los cambios anteriores, y en términos teóricos, se deberá entonces considerar que la autonomía del aprendizaje implica más que la responsabilidad que tienen los estudiantes de su propio aprendizaje; y se convierte en la capacidad que se tienen de adaptarse a nuevos entornos y ambientes de aprendizaje. El objetivo es que, a medida que exista una comprensión de su génesis teórica y se reconfiguren sus actividades diarias, serán vistos como la estrategia metodológica inclusiva, constructiva, crítica y reflexiva para la construcción del conocimiento de lenguas. El reto entonces será adaptarse a nuevas posibilidades y modalidades de aprendizaje que deberán crearse según las necesidades de la comunidad universitaria donde se ubica el Centro.

Referencias

- Areizaga, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de psicodidáctica*, Vol. 10, Número 2, Universidad del país Vasco, Victoria-Gazteis, España, 27-45
- Azamar Alonso, A., (2016). La integración de la tecnología al Sistema Educativo Mexicano: Sin plan ni rumbo.. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (72), 11-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34051292002>
- Benhumea, C. (2019). Concepto y Apropiación de los Centros de Autoacceso en la Universidad Autónoma del Estado de México, una perspectiva desde la observación participante. (Tesis de Doctorado). Instituto Universitario de Toluca, México.
- Chambers, J. (2010) La sociedad del Aprendizaje. Ed. CISCO. Pp. 40 https://www.cisco.com/c/dam/en_us/about/citizenship/socioeconomic/docs/TLS_Spanish.pdf
- Domínguez, M. R. (octubre de 2008). Los retos de los Centros de Autoacceso en México. VII Encuentro Nacional e Internacional de Centros de Autoacceso: "Innovación educativa y autoaprendizaje". Universidad Autónoma de Baja California. http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilingua/docs/v5/2/Evento_Academico_Rocio_Dominguez.pdf
- Gremmo, M. J. y Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea in *System*, Vol. 23, No. 2, 151-164. <http://people.exeter.ac.uk/zhhm201/1-s2.0-0346251X95000022-main.pdf>
- Martín, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras en Tejuelo. No. 5 pp. 54-70 de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2983568.pdf
- Martínez, V.L. (2013) Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico-crítica. Universidad de Sonora. http://www.pics.uson.mx/wpcontent/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Torres, P.C. et al., (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. <https://www.redalyc.org/journal/356/35652744004/html/>
- UNESCO (2005) *Hacia las Sociedades del Conocimiento*. Editorial UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

Biodata

Noelia Romero Reyes. Doctora en Investigación Educativa, Maestra en Educación y Licenciada en Lengua Inglesa por la Universidad Autónoma del Estado de México. Docente de Inglés desde 2005 en los niveles superior y medio superior en las modalidades presencial y a distancia. Diseñadora instruccional de cursos y diplomados de profesionalización docente. Coordinadora de un Centro de Autoacceso por 12 años. Así mismo, ponente en diferentes encuentros nacionales e internacionales. Actualmente Directora del Centro Internacional de Lengua y Cultura de la UAEMéx. nromeror@uaemex.mx



SECCIÓN II

INTERCULTURALIDAD



CAPÍTULO 4

PROMOVIENDO LA INTERACCIÓN INTERCULTURAL EN EL AULA DE ITALIANO



Promoviendo la Interacción Intercultural en el Aula de Italiano

CRISTELL GUADALUPE HERNÁNDEZ ALEGRÍA
ANASTACIO GERARDO CHÁVEZ GÓMEZ
MARÍA EUGENIA CULEBRO MANDUJANO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Resumen

Este capítulo aborda la investigación en el ámbito de la enseñanza de lenguas y culturas extranjeras, específicamente en el contexto de aulas pluriculturales donde convergen estudiantes de diversos orígenes lingüísticos y culturales. Partimos del supuesto de que, en este entorno, el docente necesita contar con recursos pedagógicos y cualidades emocionales y actitudinales para identificar y gestionar de manera inclusiva las manifestaciones culturales diversas de sus estudiantes. Nuestro objetivo central fue explorar cómo los docentes de italiano, en este contexto, implementan y promueven la interacción intercultural en sus aulas, con la intención de que las experiencias compartidas por los docentes participantes en la Escuela de Lengua Dante Alighieri (EDA) sirvan como referencia para los colegas de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla (FLCT) en su gestión pedagógica.

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo utilizando la metodología fenomenológica. Este enfoque nos permitió explorar las experiencias de los docentes desde su propia perspectiva, buscando comprender la esencia de su praxis pedagógica en relación con la interacción intercultural. La muestra se seleccionó en base a criterios de antigüedad y experiencia, obtenidos a través de la dirección de la EDA en Recanati, Italia. Utilizamos dispositivos de entrevista y observación semiestructurados para recopilar los datos, asegurando la confidencialidad y el consentimiento de los participantes. Los resultados obtenidos revelaron importantes hallazgos sobre las actitudes, cualidades y acciones de los docentes en aulas pluriculturales. Estos hallazgos proporcionan una visión más clara de cómo los docentes gestionan la interacción intercultural en sus aulas de italiano.

Palabras clave: interacción intercultural, enseñanza-aprendizaje, italiano, aula, docentes.

Introducción

En el dinámico escenario educativo, los docentes de lenguas nos enfrentamos constantemente a desafíos que nos llevan a revisar y mejorar nuestra gestión educativa y pedagógica. En este contexto, la Sección de Italiano de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla (FLCT) de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) identificó un área de interés común: la gestión de la interacción intercultural en el aula de italiano.

Los docentes investigadores de esta sección reflexionaron sobre sus propias experiencias como estudiantes de la lengua y cultura italiana en un entorno pluricultural, durante estancias de estudio en ciudades italianas como Camerino, Castelraimondo y Recanati. Al compartir y analizar estas vivencias, surgió un interés particular por comprender cómo los docentes gestionaban la interacción entre estudiantes de diferentes culturas, que compartían el interés por aprender y compartir la lengua y cultura italiana.

Para abordar esta temática, nos apoyamos en la conceptualización de la interculturalidad propuesta por Walsh (2009), quien distinguió tres perspectivas: la interculturalidad relacional, funcional y crítica. Estas perspectivas nos ayudaron a comprender las complejidades de la interacción entre personas de diferentes culturas en el aula de italiano.

Es relevante destacar que la UNACH, ubicada en un estado con una rica diversidad cultural y lingüística como Chiapas, recibía estudiantes de diversas procedencias, tanto nacionales como internacionales. Esta diversidad cultural en el aula nos presentó una oportunidad única para promover una interacción intercultural en nuestras clases de italiano. En este contexto, este capítulo se propone explorar las prácticas y estrategias que los docentes de italiano pudieron implementar para fomentar una interacción intercultural efectiva en el aula, contribuyendo así a una educación más inclusiva y enriquecedora para todos los estudiantes.

El entorno educativo actual presenta desafíos cada vez más complejos, lo que requiere que los docentes desarrollen habilidades emocionales y actitudes que les permitan reconocer y gestionar eficazmente la diversidad cultural en el aula. Hoy en día, las escuelas son espacios donde convergen una variedad de identidades, lo que demanda la promoción y construcción de conocimientos sobre el mundo, la cultura y la conciencia intercultural. En este contexto, los docentes juegan un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, necesitando adaptarse para abordar escenarios pluriculturales en el aula.

La ley orgánica de la UNACH (2020) establece la importancia de promover planes y programas educativos con una perspectiva de género y de derechos humanos para garantizar la igualdad de oportunidades en la educación, especialmente para grupos en situación de vulnerabilidad como migrantes,

indígenas, afrodescendientes, discapacitados y personas en condiciones de pobreza. En este contexto, esta investigación busca identificar y comprender las prácticas cotidianas de los docentes de italiano en aulas pluriculturales, con el propósito de sensibilizar y mejorar la gestión educativa.

Por lo mencionado anteriormente, el objetivo principal de esta investigación es comprender cómo el docente de italiano, al enfrentarse a un grupo de estudiantes con diversas culturas, desarrolla estrategias pedagógicas que fomenten la interacción intercultural en el entorno del aula.

Desarrollo

Antecedentes

En la búsqueda de comprender y mejorar la gestión de la interacción intercultural en el aula de lenguas, nos hemos sumergido en un análisis exhaustivo de estudios previos que abordan esta temática desde diversas perspectivas y contextos educativos. Entre los antecedentes más relevantes, encontramos el estudio realizado por Richard Clouet en 2012, centrado en una escuela secundaria en las Islas Canarias, España. Clouet utilizó un enfoque cuantitativo para explorar las necesidades de profesores y estudiantes en relación con la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de idiomas. Sus hallazgos revelaron una falta de conocimiento cultural entre los docentes, así como una priorización de la competencia lingüística sobre la cultural e intercultural. Además, identificó dificultades para desarrollar la competencia comunicativa intercultural debido a deficiencias en la formación docente y la falta de recursos en las escuelas.

Por otro lado, River, Obando y Astica (2014) llevaron a cabo un estudio cualitativo en Costa Rica, enfocado en comprender cómo se aborda la diversidad cultural en instituciones educativas. Sus resultados destacaron la debilidad de los docentes para manejar la diversidad cultural en el aula, atribuida a la falta de enfoques pedagógicos que fortalezcan esta competencia.

Huaiquimil (2018) examinó las actitudes de los estudiantes hacia la interacción comunicativa intercultural en escuelas rurales del sur de Chile. Su investigación reveló una sensibilidad intercultural incipiente entre los estudiantes, influenciada por experiencias de aprendizaje de lengua y cultura indígena, así como por vínculos afectivos con personas de otras culturas.

Finalmente, en 2021, Villavicencio, Rivero, Fernández y Grajales abordaron la mediación intercultural en el aula de español como lengua extranjera en la Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. Su estudio cualitativo resaltó las limitaciones en la interacción estudiante-profesor debido a contradicciones interculturales, lo que afecta el aprendizaje de normas culturales y la comunicación pragmática. Estos antecedentes reflejan la complejidad de

gestionar la interacción intercultural en el aula de lenguas y subrayan la necesidad de profundizar en las estrategias y enfoques pedagógicos para abordar esta dimensión crucial del proceso educativo

Metodología

Este estudio se enmarcó en los principios y fundamentos de la investigación cualitativa, utilizando el método fenomenológico como su base. Según Sandín (2003), el movimiento fenomenológico buscaba volver a las experiencias mismas, no solo como sensaciones pasivas, sino como percepciones que daban forma a objetivos, valores y significados. Se optó por este enfoque para explorar la realidad educativa específica de la interacción intercultural en aulas de enseñanza de italiano como lengua extranjera.

Los participantes seleccionados fueron tres docentes con amplia experiencia en la enseñanza del italiano en contextos pluriculturales, elegidos según criterios de antigüedad y experiencia proporcionados por la secretaría académica de la Escuela de Lengua Dante Alighieri en Recanati, Italia. Se les invitó a contribuir voluntariamente con su experiencia en el estudio.

Para recopilar datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas y observaciones participantes. Las entrevistas flexibles permitieron profundizar en los temas relevantes, mientras que la observación participante brindó una perspectiva interna del fenómeno estudiado. El procedimiento de recolección de datos implicó la realización de entrevistas con los tres docentes participantes y la observación de tres sesiones de clase, una por cada docente. Los datos obtenidos se analizaron siguiendo el modelo propuesto por Gurdian-Fernández (2007), que incluyó la determinación de unidades de análisis, categorización y codificación, así como la interpretación de los resultados.

Para enriquecer el análisis, se integraron conceptos de la interculturalidad crítica propuesta por Walsh (2009) y las percepciones sobre el desarrollo de la competencia intercultural según Clouet (2012). Este enfoque teórico permitió una comprensión más profunda de las interacciones interculturales en el contexto específico de la enseñanza del italiano como lengua extranjera.

Resultados y discusión

Cualidades del docente de italiano que trabaja con estudiantes de distintas culturas

A través de la aplicación de observaciones y entrevistas, se pudo obtener una comprensión más profunda de las cualidades que caracterizan a los docentes de italiano que trabajan con estudiantes de diversas culturas en un

mismo entorno educativo. Se destacó que la interacción en el aula juega un papel crucial en la configuración de nuestra comprensión de nosotros mismos, de los demás y del mundo que nos rodea. Pflegger (2018) denomina a este fenómeno como “diálogo intercultural”, donde se enfatiza la importancia de la habilidad de actuar de manera flexible y adecuada frente a las acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas.

Ghilherme (2000, citado en Paricio Tato, 2014) define la competencia intercultural como la capacidad de interactuar efectivamente con individuos de otras culturas, mientras que Paricio Tato (2014) explica que esta interacción conlleva al desarrollo de una conciencia intercultural crítica. Esta conciencia implica la capacidad de evaluar de manera crítica, basándose en criterios explícitos, las perspectivas, prácticas y productos tanto de nuestra propia cultura como de las otras. Por ejemplo, en el fragmento 3:9 16 de la Entrevista V DO3, se evidencia cómo los docentes poseen esta cualidad al mediar y abordar con diplomacia las situaciones que surgen en un entorno multicultural. La persona participante menciona que nos encontramos con individuos con diferentes puntos de vista y con diferente tipo de carácter o personalidad. En relación con este contexto, el participante expresa que se necesita ser mediador o mediadora y buscar con diplomacia y educación el tratamiento de las situaciones que se presentan.

Y luego nos encontramos también con los puntos de vista de los individuos, entonces, por supuesto, no es sólo una cuestión de origen geográfico, sino que cada uno de nosotros es diferente de carácter, y allí hay que ser unos grandísimos mediadores, por lo tanto, buscar con diplomacia, con educación, también a veces situar algunas conversaciones y tratar de volver siempre a la tolerancia (Fragmento 3:9 16 de la Entrevista V DO3).

Según Byram (1997, citado en Derosas, 2011), la conciencia intercultural crítica es una de las competencias esenciales que deben cultivarse en el contexto de la interacción intercultural. Implica la habilidad de evaluar de manera crítica, y sobre la base de criterios explícitos, las perspectivas, prácticas y productos tanto de nuestra propia cultura como de las otras.

En cuanto a las otras competencias relacionadas, se destacan el “saber ser”, “saber hacer”, “saber comprender” y “saber”. Byram (1997, citado en Derosas, 2011) sugiere que a través de la interacción intercultural se desarrolla un marco de competencias interculturales que incluyen el conocimiento de la cultura propia y del interlocutor, así como habilidades para interpretar y relacionar las culturas. Es así como los saberes o habilidades se caracterizan de la siguiente forma:

1. El conocimiento de la cultura propia y del interlocutor y del proceso general de interacción social e individual (savoirs).

2. Las destrezas o habilidades de confrontar, interpretar y relacionar un documento o evento de otra cultura incluso en relación con la propia (*savoir comprendre*).
3. Las destrezas o habilidades para adquirir nuevos conocimientos sobre una cultura y la capacidad de poner en acto conocimientos, actitudes y habilidades en la interacción en tiempo real (*savoir apprendre/faire*),
4. Las actitudes que se pueden resumir en la voluntad de relativizar sus propios valores, creencias y comportamientos y evaluar los del otro; en síntesis, la capacidad de descentrarse. (*savoir être*).

Ejemplo de la competencia de saber (*savoirs*), se encuentra en el fragmento 1:4 de la Entrevista A-DO1 ya que el docente participante muestra un conocimiento profundo de las culturas presentes en el aula, lo cual refleja su comprensión y conocimiento de las diversas culturas y su habilidad para relacionarse efectivamente con los estudiantes de diferentes orígenes culturales.

En cada elección hay algo positivo, a pesar de que llevo años haciendo este trabajo y más o menos conozco algunas nacionalidades, algunos países también los he visitado, los conozco, así que entiendo mejor lo que tienen que ofrecer (Fragmento 1:4 de la Entrevista A-DO1).

Asimismo, el fragmento 6:4 de la Observación a A-DO1 representa un ejemplo de la competencia saber aprender / hacer (*savoir apprendre / faire*) debido a que el docente participante demuestra habilidad para compartir conocimientos culturales y datos históricos de Italia, así como información sobre otros países que ha visitado. Esto muestra su capacidad para adquirir y aplicar conocimientos culturales en la interacción con sus estudiantes.

El docente conoce muchos aspectos culturales, datos históricos de Italia, mm los compartió y mencionó algunos que recordaba de países que ya había visitado (6:4 de la Observación a A-DO1).

En continuación con la competencia saber aprender / hacer (*savoir apprendre/faire*), también se identificó que los docentes participantes muestran disposición al estar en contacto con personas de otras culturas. Por ejemplo, en el fragmento 2:4 Entrevista S – DO2 el participante sostiene que cuando da clases a grupos pluriculturales trata de mediar y adaptar su manera de enseñar, ya que consideran que llevarlos a una didáctica italiana completamente, tal vez resulte aterrador. Además, sostiene que esto le funciona. Asimismo, en el fragmento 1:2 Entrevista A-DO1 menciona que hay que mediar los problemas en

función del grupo pluricultural, la diversidad permite identificar que lo que para alguien es un problema, para otro no lo es.

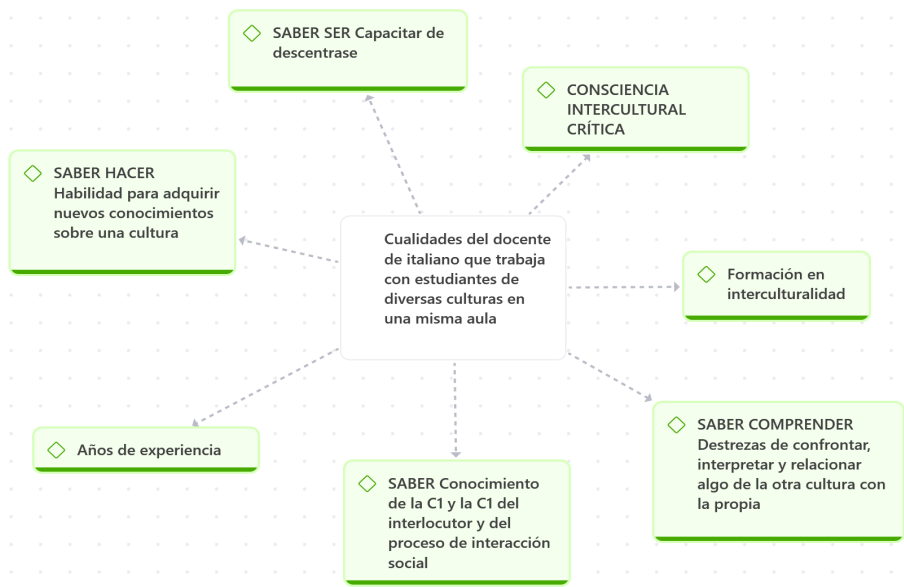
Por otra parte, sobre la competencia de saber comprender (*savoir comprendre*), la cual se manifiesta con la destreza de interpretar y relacionar la cultura del otro con la propia, se detectó que los docentes participantes muestran interés en la cultura del otro, en el fragmento 6:5 1 Observación DO1 se expresa que los alumnos exponían como son las festividades de Brasil, España y Bolivia, y mientras ellos exponían o hablaban de prácticas culturales el docente se mostró muy interesado, hacía preguntas para saber más y en ocasiones realizaba comparaciones entre su cultura materna y la cultura de los estudiantes.

A tenor del saber ser (*savoir être*), se identificó que los docentes participantes muestran interés en las percepciones de los estudiantes, no emiten juicios, ni burlas, ni críticas o evaluaciones sobre las otras culturas. Así también, se identificó la categoría de saber ser la disposición de mediar la propia didáctica a las necesidades que presente el grupo pluricultural, entendiendo por esto que en las distintas culturas se enseña diferente. Por otro lado, además de encontrar los hallazgos mencionados anteriormente y se encontró que los años de experiencia y la formación con relación a la interculturalidad también son factor determinantes. En el fragmento 2:12 Entrevista DO2 el participante expone el recorrido escolástico que la formó y que actualmente enriquece su práctica docente referente al desarrollo de la interculturalidad en el aula.

De acuerdo con lo anterior, los docentes participantes demostraron una serie de competencias interculturales que les permitieron interactuar de manera efectiva en entornos educativos multiculturales. Su capacidad para mediar, adaptarse y comprender las diferentes perspectivas culturales fue fundamental para fomentar un ambiente inclusivo y enriquecedor en el aula. En la ilustración 1 se observa la Red de categorías de análisis relacionadas a lo descrito precedentemente.

Ilustración 1.

Red de categorías de análisis sobre las cualidades del docente de italiano que trabaja con estudiantes de diversas culturas en una misma aula. Elaboración propia a través del Software ATLAS.ti 24



Estrategias del docente de italiano para fomentar una interacción intercultural

A través de la observación y las entrevistas, se lograron identificar las estrategias que los docentes de italiano emplean para promover la interacción inclusiva en un entorno de aula caracterizado por la pluriculturalidad, destacándose diversas acciones significativas.

Una de las prácticas más destacadas fue la implementación de las “cápsulas culturales”. Estos elementos, según Pflieger (2018), sirven para sensibilizar y aumentar la percepción cultural de los estudiantes. Al presentar detalles de la vida de la cultura meta, los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar sobre varios aspectos culturales, incluyendo percepciones, sentimientos, estereotipos y prejuicios. Este enfoque fomenta el aprendizaje por descubrimiento, permitiendo que los estudiantes exploren por sí mismos conceptos fundamentales y concienticen sobre la diversidad cultural.

Asimismo, se identificó el uso de medios audiovisuales como una estrategia efectiva para la sensibilización cultural. Los docentes utilizaron una variedad de recursos, como canciones, muestras gastronómicas, presentaciones y mapas

geográficos, para estimular la observación y la sensibilización intercultural, así como para facilitar la discusión y negociación de contenidos culturales. Es crucial que los docentes elijan cuidadosamente los medios de acuerdo con los contenidos curriculares y los didactizen adecuadamente, considerando diferentes fases para trabajar con ellos.

Además de estas acciones tangibles, los docentes también promovieron de manera intangible una actitud crítica hacia los estereotipos y prejuicios, así como la conciencia sobre los marcos culturales propios. Ejemplo de ello se encuentra en el fragmento 3:3 Entrevista V-DO3, en la cual el participante expresa que -más que desde el punto de vista de la gramática. Estas situaciones positivas o negativas han surgido en todo lo relacionado con el componente cultural. Ha habido situaciones positivas ya que se convierten en una ocasión para los estudiantes, sobre todo si vienen de países muy diferentes entre sí, de conocerse unos a otros, de descubrir también muchas pequeñas curiosidades y, por lo tanto, se convierte en una manera de enseñar en este contexto, o aprender la cultura italiana pero también algo de las culturas de los diversos lugares de origen.

Actitudes del docente de italiano

Así también, se logró identificar las actitudes del docente de italiano en un contexto de aula pluricultural, resaltando particularmente aquellas que sobresalieron en dicho entorno. Entre las cuales se destacaron el fomento de la empatía y el diálogo, el fomento del autodescubrimiento, promoción del respeto y la tolerancia y la sensibilización hacia una identidad intercultural. Es así como los hallazgos que se muestran en la ilustración 3, dan muestra de cómo estas actitudes fueron representadas.

Para el desarrollo de la interacción o diálogo intercultural, de acuerdo con Pflieger (2018) es necesario enseñar desde habilidades cognitivas, habilidades afectivas y habilidades comportamentales. Por ello, la misma autora sugiere hacer una revisión de la didáctica, del rol del profesor y del uso del aula (pág. 49).

Sobre el rol del profesor se menciona que en este enfoque intercultural es mediador, y además de esto, “se convierte en un participante más con una opinión determinada sobre el contenido cultural, pero de ninguna manera es el marco de referencia para lo tratado” (Pflieger, 2018, pág. 50). Por otra parte, “el profesorado debe ser un profesional crítico y reflexivo, su papel no es de mero transmisor de conocimiento de la cultura extranjera. Él mismo debe convertirse en un aprendizaje intercultural” (Paricio Tato, 2014, pág. 224). Y como mediador debe promover el diálogo intercultural entre los alumnos, el respeto y la tolerancia.

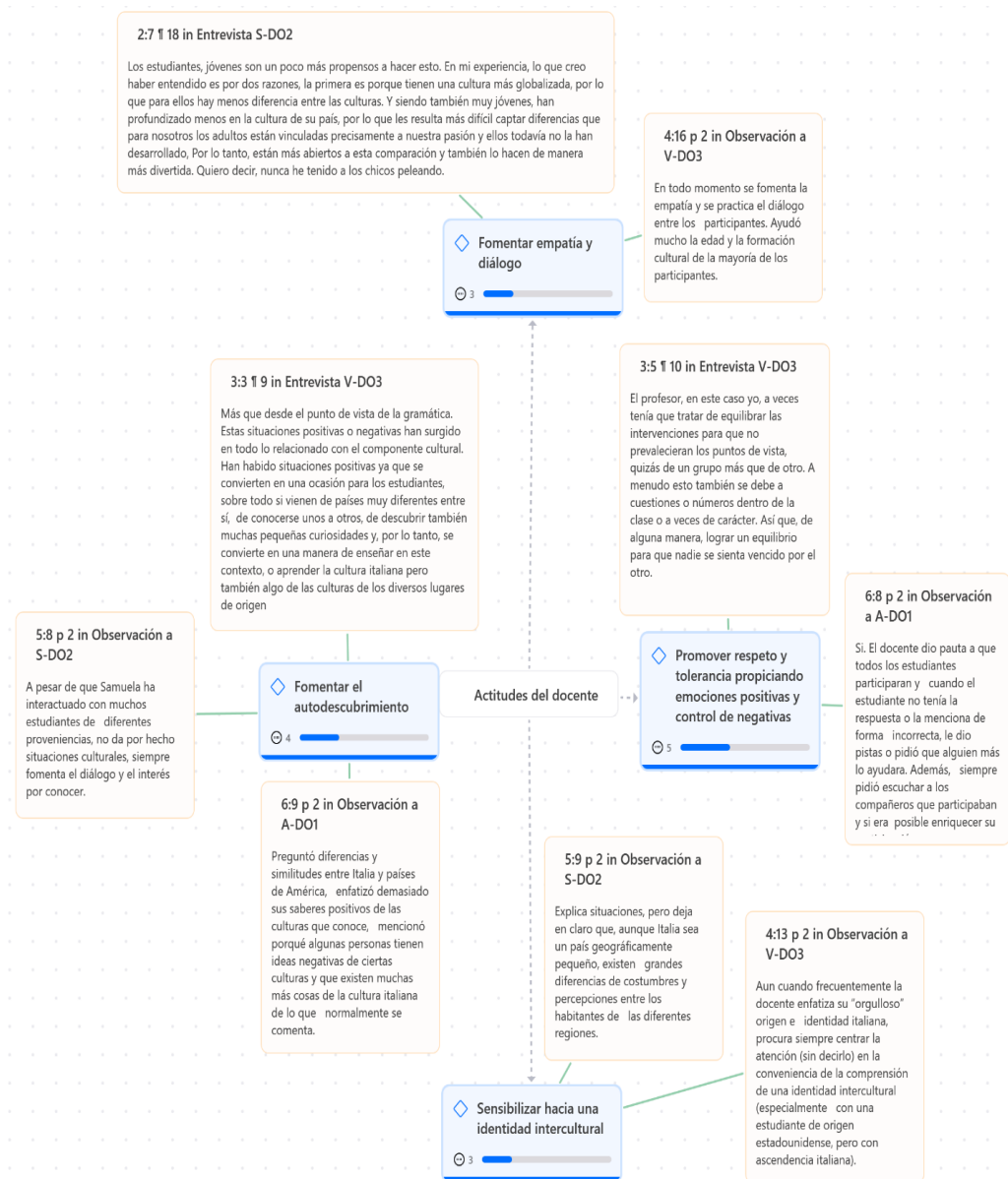
En el proceso de gestión pedagógica es importante recordar que la relación dialógica entre lengua-cultura como elementos antes mencionados en el apartado de interacción intercultural, debido a que “la lengua es un producto cultural, representa una cosmovisión, por otro lado, la cultura determina cierta producción lingüística. No se puede enseñar la lengua separándola de la cultura” (Derosas, 2011, pág. 292). Los ejercicios que se presenten en el salón de clase para el desarrollo del diálogo intercultural tienen distintas finalidades y estas convergen entre ellas, estas finalidades según Pflieger (2018) son:

- Contrastar los valores culturales propios y de la cultura de acogida
- Fomentar el autodescubrimiento y la comparación culturales sin caer en valoraciones negativas y estereotipadas
- Afinar las percepciones e interpretaciones culturales alternativas
- Promover la formulación de hipótesis acerca de un comportamiento cultural determinado
- Fomentar la empatía y el diálogo, así como la reflexión cultural y el análisis

A continuación, se muestra la Red de hallazgos que dan cuenta de cómo los docentes de italiano expresan el desarrollo de estas finalidades desde su actitud hacia las situaciones dadas.

Ilustración 2

Red de hallazgos "Actitudes del docente" Elaboración propia a través del Software ATLAS.ti 24



Conclusión

Finalmente, en un entorno educativo cada vez más diverso y dinámico, la gestión de la interacción intercultural en el aula de idiomas emerge como un desafío

crucial para los docentes. Esta investigación, realizada en la Sección de Italiano de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla (FLCT) de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), se propuso explorar las prácticas y estrategias utilizadas por los docentes de italiano para fomentar una interacción intercultural efectiva en un entorno educativo caracterizado por la pluriculturalidad.

A través de un análisis exhaustivo de estudios previos y la aplicación de una metodología cualitativa basada en el método fenomenológico, se pudo obtener una comprensión más profunda de las cualidades y competencias que caracterizan a los docentes de italiano en contextos pluriculturales. Los hallazgos revelaron la importancia de desarrollar habilidades emocionales y actitudes críticas que les permitan reconocer y gestionar eficazmente la diversidad cultural en el aula.

Los docentes participantes demostraron una serie de competencias interculturales, como la capacidad de mediar, adaptarse y comprender diferentes perspectivas culturales, que fueron fundamentales para fomentar un ambiente inclusivo y enriquecedor en el aula. Se destacaron prácticas como la implementación de “cápsulas culturales” y el uso de medios audiovisuales para sensibilizar y aumentar la percepción cultural de los estudiantes, así como para facilitar la discusión y negociación de contenidos culturales.

Además, se identificó una promoción intangible de una actitud crítica hacia los estereotipos y prejuicios, así como una conciencia sobre los marcos culturales propios y ajenos. Estas prácticas contribuyen no solo al aprendizaje del idioma italiano, sino también a la promoción del respeto y la comprensión entre las diferentes culturas presentes en el aula.

Este estudio subraya la importancia de desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan la interacción intercultural en entornos educativos pluriculturales. Los hallazgos obtenidos tienen implicaciones significativas para la formación docente y la mejora de la gestión educativa, contribuyendo así a una educación más inclusiva y enriquecedora para todos los estudiantes.

Los docentes de italiano en contextos pluriculturales no sólo deben ser instructores de lengua, sino también facilitadores de una interacción cultural positiva. Este rol dual exige una constante autoevaluación y desarrollo profesional para estar a la altura de los desafíos que presenta la diversidad cultural y el presente globalizado. La implementación de estas estrategias pedagógicas no solo beneficia a los estudiantes al enriquecer su comprensión cultural y lingüística, sino que también fortalece la cohesión social y el respeto mutuo dentro del aula. Los docentes pueden transformar sus aulas en espacios donde la diversidad cultural se celebre y se convierta en una fuente de aprendizaje y crecimiento compartido.

Referencias

- Clouet, R. (2012) Studying the role of intercultural competence in language teaching in upper secondary education in the Canary Islands, Spain. *Onomázein*, 26 (2), 309-334.
- Derosas, M. (2011). Miradas cruzadas, Una aproximación a la DLC Intercultural. En M. y. Derosas, *Didáctica de las lenguas: Nuevas perspectivas*. SB Editorial.
- Domínguez Lázaro, M. d. (2009). La importancia de la comunicación no verbal en el desarrollo cultural de las sociedades. *Razón y palabra*.
- Escalante Rivera, C., Fernández Obando, D. Y Gaete Astica, M. (2014). Práctica docente en contextos multiculturales: Lecciones para la formación en competencias docentes interculturales. *Revista Electronica Educare*, 18 (2), 71-93
- Fajardo Uribe, L. A. (2009). A propósito de la comunicación verbal. *Forma y función*, 121-142.
- Fuster, D. (2019) Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7 (1), 2001-229.
- Huaiquimil Hermosilla, A. (2018) Actitudes del alumnado hacia la interacción comunicativa intercultural. En G. de la Cruz Flores (Coord.), *Experiencias educativas en el aula de Infantil, Primaria y Secundaria*. (pp. 115-124). Adaya Press
- Paricio Tato, M. S. (2014) Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Portal Linguarum* 21.
- Pfleger, S. (2018). La cultura y la interculturalidad. En Nolvía Ana Cortez, Kara McBride & Elisabeth Ruiz Esparza (eds.), *A enseñar: Una guía práctica para los maestros de idiomas*, (pp. 45-63). México: Pearson.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Tubino, F. (2016). *La interculturalidad en cuestión*. Fondo Editorial de la PUCP.
- Villavicencio Simón, Y., Rivero Cruz, L., Fernández Domecq, S. y Grajales Melian, I.G. (2021) entorno a la mediación intercultural en la interacción estudiante-profesor en el aula de español como lengua extranjera. *Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas*, 26 (2), 01-13.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Interculturalidad y Educación Intercultural*. La Paz: Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Biodatas

Mtra. Cristell Guadalupe Hernández Alegría es Licenciada en Enseñanza del inglés por la Universidad Autónoma de Chiapas y Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Historia por la Escuela Normal Superior de Chiapas. Es Maestra en Didáctica de las Lenguas por la Universidad Autónoma de Chiapas. Cuenta con certificación internacional en inglés, italiano y portugués. Ha participado como ponente en congresos de investigación y publicados artículos relacionados con el área de la enseñanza de lenguas extranjeras. Actualmente es docente de italiano y de inglés como lenguas extranjeras en la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas y en la Universidad de los Ángeles en Tuxtla Gutiérrez. Correo electrónico: cristell.hernandez@unach.mx

Dr. Anastacio Gerardo Chávez Gómez es docente investigador, consultor educativo y formador de formadores. Imparte clases en la Licenciatura en Enseñanza del Inglés y en el Departamento de Lenguas ha impartido inglés, alemán e italiano. Cuenta con un doctorado en Educación, dos maestrías y es licenciado en Pedagogía y en la Enseñanza del Inglés. Egresado de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, ha sido Secretario Académico y Director de la misma. Ha sido coordinador de cursos autofinanciables, consejero universitario, miembro de la honorable junta de gobierno de la UNACH. Es integrante del Cuerpo Académico Paradigmas Educativos y la Enseñanza de Lenguas (consolidado); ha coordinado diversos proyectos de investigación. Es coautor de varios libros académicos. gerardo.chavez@unach.mx

Dra. María Eugenia Culebro Mandujano es docente investigadora, consultora educativa y formadora de formadores. Es miembro del núcleo básico de la Maestría en Didáctica de las Lenguas, docente de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, miembro del C.A. Paradigmas Educativos y la Enseñanza de Lenguas (consolidado) de la Universidad Autónoma de Chiapas. Ha coordinado diversos proyectos de investigación. Es coautora de varios libros académicos y coordinó el libro Nuevas Tendencias en la Enseñanza de Lenguas. Ha sido directora de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, ha sido Directora General de Investigación y Posgrado y Secretaria General de la UNACH. maru.culebro@unach.mx

CAPÍTULO 5

EL FONEMA [z] COMO DIFICULTAD EN LOS ALUMNOS DE FLE HISPANOHABLANTES



El fonema [z] como dificultad en los alumnos de FLE hispanohablantes

MAYRA ALEJANDRA OROZCO MENDEZ
AURORA GUADALUPE MARTÍNEZ CANTÚ

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
NUEVO LEÓN

Resumen

Esta investigación tiene por objetivo analizar la interferencia lingüística en alumnos mexicanos de FLE, quienes muestran dificultades en la pronunciación del fonema [z], el cual no existe en español y se sustituye por [s]. De acuerdo con Caraveo (2021) la interferencia lingüística es una conjetura incorrecta que hacen los estudiantes de una lengua extranjera debido a sus conocimientos previos de su lengua materna, Valdez Vega (2021) afirma que es importante tratar estos errores para evitar que sean más difíciles de eliminar en etapas más avanzadas del aprendizaje (p.15). En esta investigación-acción, de enfoque mixto y que aún se encuentra en curso, se grabaron audios de 21 alumnos de francés como lengua extranjera, nivel B1, de un centro de idiomas en el Noreste de México, para identificar los fonemas problemáticos, y se aplicaron encuestas para identificar las causas del problema. Menos del 5% logra contrastar correctamente el fonema [z], siendo el más difícil. Los alumnos opinan que la principal causa es la falta de práctica.

Palabras Clave: *Fonética, fonema, francés, dificultades, interferencia*

Introducción

La problemática abordada en esta investigación se centra en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, en particular en uno de los aspectos de la producción oral, la fonética. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) subraya la importancia del dominio de la fonética, ya que forma parte de los conocimientos y competencias lingüísticas, y está estrechamente vinculado a la competencia comunicativa. En otras palabras, el dominio de la fonética es necesario para tener una comunicación eficaz.

A través del análisis de diversos desafíos fonéticos de los alumnos de nivel B1 de francés como lengua extranjera (FLE) de un centro de idiomas que pertenece a una universidad pública en Nuevo León, como la pronunciación del sonido [R] y la capacidad de distinguir los sonidos particulares de la lengua francesa y los que existen también en el español como [v] y [b], [u] y [y] o [z] y

[s], se busca identificar cual fonema les causa mayor dificultad. Además se pretende determinar los factores que provocan la persistencia de estos errores fonéticos. Al identificar los fonemas más problemáticos y comprender las razones de estas dificultades, este estudio busca identificar estrategias pedagógicas eficaces para mejorar la fonética de los alumnos hispanohablantes de FLE.

La importancia de resolver este problema radica en las posibles consecuencias que esto podría tener para los estudiantes. Sin una solución, los alumnos del nivel B1 del francés podrían seguir teniendo dificultades para pronunciar los fonemas. Esto puede conducir a una comunicación ineficaz en francés, lo que limitará su dominio global de la lengua, por ejemplo, un solo cambio en la pronunciación de un sonido puede modificar completamente el significado de una frase, lo que puede conducir a malentendidos en contextos personales y profesionales.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuál es la principal dificultad fonética experimentada por los estudiantes de nivel B1 del francés como lengua extranjera (FLE) en un centro de idiomas de una universidad pública en Nuevo León?
2. ¿Cuáles son los factores que contribuyen a la persistencia de los errores fonéticos identificados en los estudiantes de nivel B1 del francés como lengua extranjera (FLE) en un centro de idiomas de una universidad pública en Nuevo León?
3. ¿Qué metodologías pedagógicas pueden ser efectivas para abordar y mejorar la fonética de nivel B1 del francés como lengua extranjera (FLE) en un centro de idiomas de una universidad pública en Nuevo León?

Objetivos de investigación

4. Identificar la principal dificultad fonética enfrentada por los alumnos de nivel B1 del francés como lengua extranjera (FLE) en un centro de idiomas de una universidad pública en Nuevo León.
5. Determinar los factores que contribuyen a la persistencia de los errores fonéticos identificados en los estudiantes de nivel B1 del francés como lengua extranjera (FLE) en un centro de idiomas de una universidad pública en Nuevo León.

6. Identificar metodologías pedagógicas efectivas para abordar y mejorar la fonética de los estudiantes de nivel B1 del francés como lengua extranjera (FLE) en un centro de idiomas de una universidad pública en Nuevo León.

Antecedentes y marco teórico

El aprendizaje de una lengua extranjera, particularmente en el ámbito de la fonética, presenta numerosos desafíos para los estudiantes. Este apartado tiene como objetivo explorar la importancia de los aspectos fonéticos en el aprendizaje de lenguas extranjeras, los problemas específicos que enfrentan los estudiantes y las estrategias efectivas para la corrección de errores fonéticos.

Importancia de los aspectos fonéticos en el aprendizaje de lenguas extranjeras

En esta primera sección, nos centraremos en aspectos que nos permitan comprender la relevancia del estudio de la fonética de una lengua extranjera. Empezando por el concepto de fonética, concepto definido por Germain y LeBlanc (1981) como el estudio de los sonidos del lenguaje (p.18), se centra en las características sonoras sin considerar su significado. Valdez Vega (2021) amplía esta definición al incluir tanto la emisión como la percepción de los sonidos, destacando su relevancia para la comunicación efectiva. Carrera (2022) distingue la fonética de la fonología, la cual se enfoca en la estructura de los componentes sonoros de la lengua.

El Alfabeto Fonético Internacional (API) es una herramienta crucial en este campo, permitiendo una representación gráfica uniforme de los sonidos de todas las lenguas (Patiño, 2022). Este sistema, basado en símbolos del alfabeto romano, facilita la enseñanza y corrección de la pronunciación al proporcionar una forma precisa de representar los fonemas sin las particularidades ortográficas de cada idioma.

En el contexto del aprendizaje del francés como lengua extranjera, es esencial comprender la competencia fonética descrita en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). El MCERL define la competencia fonológica en seis niveles, siendo el nivel B1 donde la pronunciación es claramente inteligible, aunque con un perceptible acento extranjero. Valdez Vega (2021) subraya que una sólida competencia fonológica en el nivel B1 incluye la capacidad de variar la entonación y colocar el acento de manera correcta para expresar significados precisos.

Los elementos fundamentales de la fonética incluyen las vocales, las consonantes y las semi-vocales. Silva (2005) destaca que el francés cuenta con una mayor variedad de vocales en comparación con el español, incluyendo

vocales nasales que no existen en este último. Meunier (2020) describe las vocales nasales en francés como sonidos que permiten el paso del aire por las fosas nasales (p.7), diferenciándose claramente de las vocales no nasales del español. Este contraste en los sistemas vocálicos puede presentar un desafío significativo para los estudiantes hispanohablantes.

Aspectos problemáticos del idioma

El aprendizaje de una lengua extranjera está plagado de desafíos fonéticos específicos. La interferencia lingüística es uno de los problemas más comunes, donde los estudiantes aplican los fonemas de su lengua materna al nuevo idioma. Valdez Vega (2021) y Promkesa (2014) describen cómo estas interferencias pueden convertir errores de pronunciación en problemas persistentes si no se corrigen adecuadamente desde el inicio. Caraveo (2021) señala que estas interferencias surgen de expectativas incorrectas basadas en el conocimiento previo de la lengua materna, lo que complica la adquisición de nuevos fonemas.

Por ejemplo, en el estudio de Caraveo (2021), se observó que los estudiantes hispanohablantes tenían dificultades específicas con fonemas franceses que no tienen equivalentes directos en español, como /y/ y /œ/. Estas dificultades se deben a la tendencia a reemplazar estos sonidos con fonemas más familiares de su lengua materna, lo que perpetúa los errores de pronunciación y dificulta la fluidez en la nueva lengua.

Otro problema significativo son los vicios del lenguaje, definidos por Valdez Vega (2021) como errores de pronunciación difíciles de corregir y que pueden volverse permanentes (p.15). Monroy et al. (2022) hablan de los «errores fosilizables», mencionados como aquellos que se resisten a la corrección a lo largo del tiempo y se vuelven intrínsecos al habla del estudiante (p.5). La falta de inmersión lingüística también contribuye a estos problemas, ya que los estudiantes no tienen suficientes oportunidades para practicar y corregir su pronunciación en contextos naturales. Este ambiente limitado dificulta la consolidación de una pronunciación precisa y adecuada.

Thomas (2002) nos habla sobre la inmersión lingüística, subrayando la falta de información sobre el progreso lingüístico de los estudiantes que mejoran sus conocimientos de la lengua en un país extranjero. Con el objetivo de abordar esta carencia, se realizó una investigación sobre los progresos lingüísticos en francés como segundo idioma en estudiantes nativos de inglés, divididos en dos grupos: aquellos que pasaron su tercer año universitario en Francia y los que permanecieron en el sur de Ontario. Los resultados mostraron que los estudiantes que residieron en un entorno francófono alcanzaron un

nivel de competencia lingüística significativamente superior al de sus compañeros que permanecieron en Canadá durante el mismo período. Este estudio destaca el impacto positivo de la inmersión lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera y sugiere que futuras investigaciones deberían abarcar la producción oral no estándar y otros registros del lenguaje

Estrategias de aprendizaje y corrección fonética

Las estrategias de corrección fonética son esenciales para ayudar a los estudiantes a superar sus dificultades de pronunciación en el aprendizaje del francés como lengua extranjera. Diversas investigaciones han explorado métodos y técnicas para mejorar la pronunciación de los estudiantes hispanohablantes, destacando tanto enfoques tradicionales como modernos.

En primer lugar, las metodologías tradicionales como la lectura en voz alta y la discriminación auditiva han mostrado resultados positivos. Flores (2022) investigó la efectividad de la lectura en voz alta durante el confinamiento, utilizando herramientas como WhatsApp y Zoom para proporcionar retroalimentación. Los estudiantes de FLE mostraron una mejora significativa en la pronunciación y en la velocidad de lectura, resaltando la importancia de la retroalimentación constante y el uso de tecnologías accesibles para mejorar la pronunciación. De manera similar, Hernández (2009) estudió la discriminación auditiva en alumnos de primaria que aprenden español como L1. Este método, que podría aplicarse en la enseñanza del FLE, demostró que el uso de técnicas visuales de apoyo como dibujos puede mejorar la precisión fonética desde una edad temprana.

Por otro lado, Reda (2022) abordó las dificultades específicas de los hablantes de árabe al aprender francés, enfocándose en las vocales nasales que no existen en su lengua materna. A través del método articulatorio, los estudiantes mejoraron significativamente su elocución oral. Estos ejercicios articulatorios demostraron ser efectivos, sugiriendo su aplicación para aprendientes de otras lenguas. Asimismo, Santiago (2018) examinó el impacto negativo de la ortografía en la pronunciación del FLE. Su investigación reveló que los errores de pronunciación aumentan durante la lectura oral en comparación con tareas de imitación, destacando la necesidad de enfoques que minimicen la influencia de la escritura en la fonética.

En cuanto a las estrategias modernas, el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ofrece nuevas oportunidades pedagógicas para la corrección fonética. Tomé (2020) investigó el uso de podcasts y la red social Ning en la enseñanza de la pronunciación del francés. Los alumnos, a través de tareas de producción oral en estas plataformas digitales, lograron superar las dificultades fonéticas mediante la teatralización y la repetición.

Urbietta (2021) también destacó el potencial de las TIC al utilizar la aplicación Flipgrid en un curso de inglés de nivel A2. Los estudiantes grababan oraciones y comparaban su pronunciación a lo largo del curso, mostrando una mejora significativa gracias a esta herramienta tecnológica.

Valdez Vega (2021) implementó un taller remedial utilizando ejercicios grabados y analizados en PRAAT. Esta técnica permitió a los estudiantes desarrollar una conciencia fonológica y capacidades de autoevaluación, resaltando la necesidad de material didáctico adaptado específicamente para hispanohablantes. Complementariamente, Abadie (2023) exploró el impacto del entrenamiento fonético en la percepción de las vocales nasales del francés entre estudiantes hispanohablantes. La investigación mostró una mejora importante en los resultados después de un entrenamiento intensivo, subrayando la pertinencia de poner en práctica un enfoque sistemático y prolongado para superar las dificultades fonéticas.

Después de realizar esta revisión de artículos podemos constatar que la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) está transformando la pedagogía fonética, ofreciendo plataformas interactivas y motivadoras que facilitan la práctica repetitiva y autónoma. En definitiva, un enfoque integral que combine la retroalimentación constante, la práctica intensiva y el uso adaptativo de TIC puede abordar con éxito las dificultades de pronunciación, proporcionando de esta forma una formación fonética completa y eficaz para estudiantes hispanohablantes de francés.

Metodología

Este capítulo se centra en la selección y aplicación de la perspectiva metodológica que se considera más adecuada para responder a las preguntas planteadas en el presente estudio. El enfoque de investigación adoptado, de enfoque accional y carácter mixto, se ha elegido en función de la naturaleza de los objetivos planteados en el marco del problema de investigación. En esta sección se detallan las características específicas del diseño metodológico utilizado y se describe con precisión el perfil de los participantes en el estudio, así como las herramientas y técnicas utilizadas para la recopilación y el análisis de datos.

Diseño de la metodología

Para poder llevar a cabo este trabajo en fonética del francés como lengua extranjera, es necesario desarrollar un diseño de la metodología. La investigación-acción es una metodología particularmente adecuada para el estudio de la corrección de la pronunciación del francés en los alumnos. Según Latorre (2003), se centra en la mejora de los programas educativos, la planificación y la

política de desarrollo (p.23). Estas actividades se llevan a cabo mediante estrategias de acción que luego se observan, reflexionan y modifican, generando así un cambio educativo significativo.

Además, el enfoque mixto se ha elegido en función de los objetivos definidos, ya que se necesita información cualitativa y cuantitativa; el enfoque mixto presenta varias ventajas específicas frente a la utilización exclusiva de enfoques cualitativos o cuantitativos. En primer lugar, permite una comprensión más completa y profunda del fenómeno estudiado combinando la recogida de datos cuantitativos y cualitativos, lo que ofrece una perspectiva más completa, Además, refuerza la validez y la fiabilidad de los resultados verificando los resultados mediante diferentes métodos.

Según Hernández et al., (2014) el enfoque cuantitativo utiliza la recogida de datos para probar hipótesis basadas en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer modelos de comportamiento y probar teorías (p.4); En suma, el enfoque cualitativo puede desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recopilación y el análisis de datos (p.7). El enfoque mixto es entonces una mezcla entre los anteriores, completándose entre sí para tener una mejor comprensión de los resultados.

Descripción de los Instrumentos de Recogida de Datos

Para responder a la primera pregunta ¿Cuál es la principal dificultad fonética experimentada por los estudiantes de nivel B1 del francés como lengua extranjera (FLE) en un centro de idiomas de una universidad pública en Nuevo León?” Se ha adaptado la propuesta de taller de corrección de errores fonético-fonológicos de Valdez Vega (2021), en su investigación *Problemas y Soluciones en la Pronunciación del Francés. Una experiencia con hispanohablantes Mexicanos*. Valdez Vega (2021) en su trabajo con estudiantes de la licenciatura en francés hizo una propuesta de taller donde dio frases del libro *Los 500 ejercicios de fonética* (2011) a los participantes, frases en las que se contrastan los sonidos que causan dificultades a los estudiantes. El autor pidió realizar grabaciones de audio que los propios estudiantes analizaron con el software PRAAT.

La metodología antes mencionada ha sido adaptada para este trabajo de la siguiente manera: Los participantes serán invitados a leer las frases seleccionadas, también se realizarán grabaciones, pero no las analizarán con PRAAT, si no que las investigadoras analizarán las grabaciones de audio, debido a que, aunque los participantes del estudio de Valdez Vega (2021) han encontrado que se trata de una herramienta que permite el autodiagnóstico y la autorregulación, El 13% afirmó que se trata de un procedimiento complicado y el 19% que el factor tiempo es una restricción (p.99). Y ya que se trata de una clase

semanal, las investigadoras analizarán las frases con este software para identificar las dificultades de los estudiantes.

Este instrumento número 1, llamado “Test de contraste fonético”, nos permitirá identificar los fonemas problemáticos, gracias al contraste de los sonidos en cada frase seleccionada, que son los presentes en la Tabla 1:

Tabla 1
Tabla de fonemas problemáticos en contraste

Fonemas		Frase
1	[u] [y]	Tu m'éblouis ! Tu séduis tout le monde... Tu réussis tout !
2	[b] [v]	Vous avez une bien belle vue de votre balcon, vraiment !
3	[s] [z]	Il perfectionne sa diction en faisant et refaisant des exercices.
4	[ʃ] [ʒ]	Un singe essaie de s'échapper de sa cage.
5	[R]	Bravo cher confrère ! Vous avez fait réagir l'auditoire.
6	[e] [ɛ]	Seriez-vous assez aimable pour me passer le sel, s'il vous plaît ?
7	[ø] [ə]	Ce que vous venez de dire est scandaleux !
8	[ɛ̃] [ɑ̃] [ɔ̃]	Une femme de ménage range le linge repassé

Nota: Elaboración propia

Las frases anteriores fueron leídas por los participantes y se realizaron grabaciones de audio con el permiso de los estudiantes, para los que se estableció un formulario de consentimiento. Se informó a los participantes en todo momento de que esas grabaciones y las respuestas del instrumento número dos eran privadas, anónimas y que sólo se utilizarían para la investigación.

Respecto a la segunda pregunta de esta investigación ¿Cuáles son los factores que contribuyen a la persistencia de los errores fonéticos identificados en los estudiantes de nivel B1 del francés como lengua extranjera (FLE) en un centro de idiomas de una universidad pública en Nuevo León? Se utilizó un cuestionario llamado “Cuestionario sobre problemas fonéticos de los estudiantes de FLE (b1)”, para el cual las preguntas relativas a la fonética fueron tomadas del instrumento desarrollado por Valdez Vega en su estudio sobre la autocorrección de la pronunciación del francés (2016). Este instrumento que se ha tomado de base es una encuesta, destinada a realizar una exploración de las representaciones sobre la lengua francesa y su pronunciación, dividida en tres partes, la primera centrada en el nivel de dominio del francés, el inglés y el español, la segunda es específica para el aprendizaje del francés, y la tercera se refiere a algunas consideraciones sobre el francés.

Para este trabajo no se utilizaron las preguntas de la primera parte, ya que las preguntas de la primera parte se centraron en la comparación del dominio de 3 idiomas, lo cual no está relacionado con los objetivos de esta investigación. Por otra parte, las preguntas redactadas para las partes segunda y tercera son muy pertinentes para este estudio fonético y se refieren tanto al contraste de los fonemas como a los factores que causan las dificultades de los alumnos. Este cuestionario consta de 10 preguntas, 2 preguntas abiertas, 5 de opción múltiple y 3 preguntas a escala numérica, este instrumento fue desarrollado con el objetivo principal, como ya hemos dicho, de responder a la segunda pregunta de investigación, relacionada con la identificación de los factores.

El primer instrumento (Test de contraste fonético), en el que se presentan frases con el contraste de fonemas, contiene frases que pertenecen al libro *Los 500 ejercicios de fonética* (2011), por lo tanto, se consideran material auténtico, Según Tolentino (2021) El material auténtico se refiere a cualquier tipo de producción oral, escrita y audiovisual que no haya sido manipulada y que haya sido realizada por un hablante nativo para otros hablantes de su lengua. Por lo tanto, es un instrumento que no necesita validación.

El segundo instrumento (Cuestionario sobre los problemas fonéticos de los estudiantes B1), puesto que se trata de la adaptación de un cuestionario ya validado, ha sido objeto de una validación por medio de un estudio piloto, para asegurarse de que los estudiantes entiendan las preguntas que se han añadido y que no han sido validadas. El proceso de validación se realizó con una muestra similar a la población del estudio central, 10 estudiantes de un curso de francés nivel b1 de otro centro de idiomas.

Descripción de los Participantes

El objeto de estudio de este trabajo fue constituido por 21 alumnos mexicanos inscritos en el cuarto nivel de francés en la modalidad de cursos sabatinos de un centro de idiomas de una universidad pública del noreste de México, durante el período escolar agosto-diciembre de 2023. Los sábados por la mañana se imparten clases durante 4 horas. La decisión de trabajar con esta población se basó en la observación de que, en los niveles inferiores, es común que los alumnos presenten errores fonéticos, y en niveles más avanzados los errores ya están más arraigados a los alumnos y son más difíciles de eliminar. En cambio, el hecho de que los alumnos se encuentren en un nivel intermedio de competencia lingüística, nos brinda la oportunidad de intervenir y mejorar su pronunciación.

Para definir esta población, es necesario especificar las características en común con los participantes. La característica principal es que todos los alumnos son mexicanos, y tienen como lengua materna el español y el inglés como

primera lengua extranjera. Sin embargo, hay algunas diferencias en las características de los sujetos de estudio, por ejemplo, la edad, que varía entre 18 y 57 años, otra característica es el sexo, 10 de ellos eran hombres y 11 mujeres. En cuanto al francés, su tercera lengua extranjera, cursan el nivel b1 del DELF ya que han seguido 272 horas de lengua durante 4 semestres en la misma institución, donde se desarrollan las cuatro competencias lingüísticas.

Aplicación de los Instrumentos

El primer instrumento se aplicó con la población descrita anteriormente 21 estudiantes de francés de nivel 4 correspondientes al curso de nivel b1 del DELF. La aplicación era la siguiente: de forma individual, se le pedía a cada estudiante que leyera las 8 frases, durante la grabación de audio, un audio para cada frase, para cada alumno. Para despertar el interés de los alumnos en participar en esta investigación, cada uno de ellos recibió una retroalimentación inmediatamente después de haber efectuado las grabaciones. Para cada alumno la aplicación de este instrumento tuvo una duración aproximada de 4 minutos.

En segundo lugar, se les pidió que firmaran el formulario de consentimiento si aceptaban que las grabaciones de audio se utilizaran para la búsqueda. El segundo instrumento, que consiste en un cuestionario adaptado, se aplicó a la misma población después de haber realizado la validación. Antes de comenzar, se les dio una explicación de las ventajas de participar en el estudio y una breve explicación de éste. También se les explicó cómo debían responder, pidiéndoles que estuvieran atentos a las consignas de cada pregunta, en particular las de las escalas numéricas. La implementación del cuestionario duró aproximadamente 20 minutos desde el inicio de la explicación hasta que todos terminaron de responder.

Análisis e Interpretación de los Resultados

En este capítulo abordamos el análisis e interpretación de los resultados del estudio central, que está organizado en las siguientes categorías de análisis: Dificultades fonéticas específicas, factores que contribuyen a los errores fonéticos y estrategias de corrección y aprendizaje fonético.

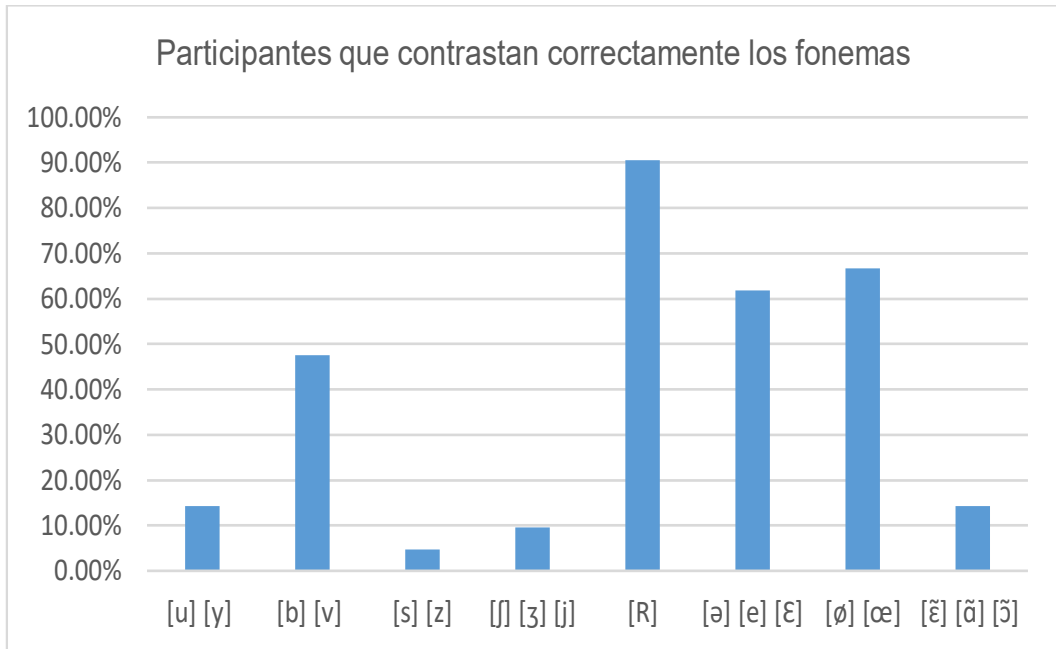
Errores Fonéticos Específicos

Para responder a la primera pregunta de investigación (¿Cuáles son los errores fonéticos que experimentan los alumnos de francés de nivel intermedio del Centro de Idiomas cuya lengua materna es el español?), utilizamos el instrumento número 1, llamado “Test de contraste fonético” Para el análisis de los

resultados se utilizó PRAAT, un software especialmente diseñado para la investigación en fonética. Gracias al uso de PRAAT, hemos podido identificar las características distintivas de cada sonido, lo que nos ha permitido determinar cuántos alumnos tienen dificultades para discernir cuando los fonemas contrastados deben pronunciarse en cada oración. Para observar estos resultados de manera más gráfica, en la Figura 1 podemos resumir lo que se encontró del primer instrumento (Test de contraste fonético):

Figura 1.

Porcentaje de contraste correcto de fonemas



Nota: Elaboración propia

Observando los resultados obtenidos a partir de los registros realizados sobre este grupo de 21 alumnos de FLE, y su análisis con el software PRAAT, podemos constatar que existe una gran variabilidad en la capacidad de los participantes para contrastar algunos fonemas específicos. En primer lugar, se señala que los fonemas con los que los alumnos parecen tener las mayores dificultades son [s] y [z], con solo un 4.76% de los alumnos que logran compararlos correctamente. Esto resalta una clara necesidad de atención y práctica adicional en la distinción entre estos sonidos.

En segundo lugar, se observa que también muestran dificultades para contrastar los sonidos [ʃ], [ʒ], y [j], que solo son capaces de diferenciar 9.52% de los estudiantes. En tercer lugar, tenemos los fonemas [u] y [y] y las vocales nasales [ẽ], [ã], et [õ] ambos con el 14.28% de los alumnos que los contrastan correctamente. Por

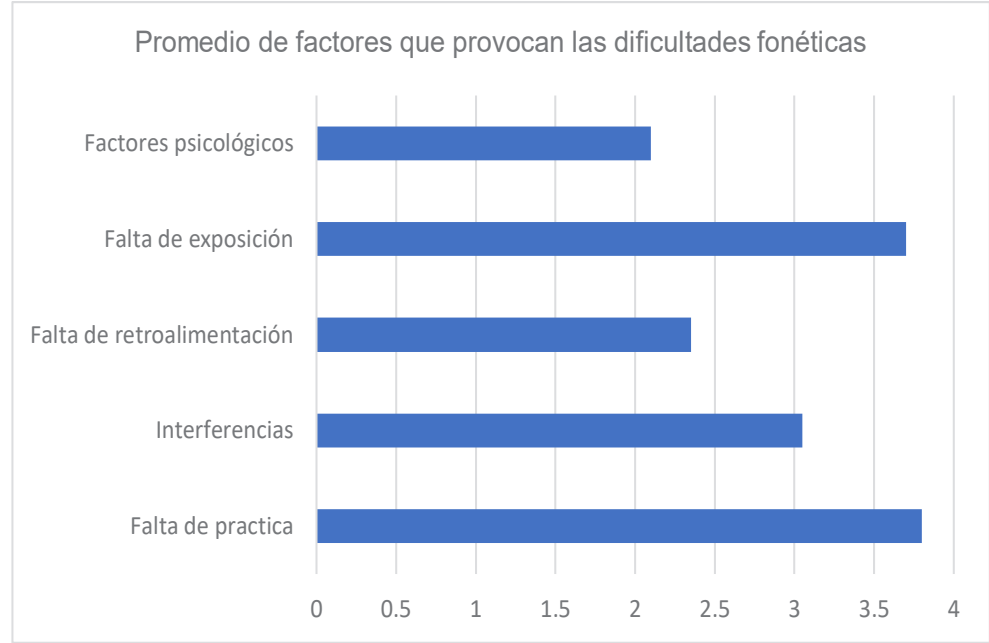
otra parte, se constata que los fonemas [R] y [ə], [e], y [ɛ] son los más fáciles para los estudiantes, con un 90.47% y un 61.90% respectivamente que contrastan correctamente.

Factores que contribuyen a los errores fonéticos

Para responder a la segunda pregunta de investigación (¿Cuáles son los factores que provocan la persistencia de los errores fonéticos en los alumnos de francés de nivel intermedio de un Centro de Idiomas cuya lengua materna es el español?), utilizamos el segundo instrumento (Cuestionario sobre problemas fonéticos de los alumnos de FLE B1) donde la siguiente pregunta puede resumir los resultados obtenidos: En una escala de 1 a 5 ¿Cuál es la posible causa de estos problemas fonéticos? (Siendo 5 más probable y 1 menos probable) cuyos resultados se presentan en la Figura 2.

Figura 2.

Orden de los factores que provocan la persistencia de errores.



Nota: Elaboración propia

Sobre la base de los promedios de los factores de dificultad fonética percibidos por los alumnos, los principales factores identificados son la falta de práctica y la falta de exposición al idioma, con promedios de 3.8 y 3.7 respectivamente. Esto sugiere que los estudiantes consideran la falta de oportunidades para practicar y la inmersión limitada en el idioma como los principales obstáculos para mejorar la fonética. Por otra parte, los factores con

los promedios más bajos son la falta de retroalimentación y corrección en clase, y los factores psicológicos, con promedios de 2.35 y 2.1, respectivamente. Esto indica que los estudiantes perciben que las correcciones y la atención a los aspectos psicológicos son menos determinantes que la práctica y la exposición lingüística.

Estrategias de corrección y aprendizaje fonético

A partir del análisis de la revisión de literatura, en este apartado se seleccionan y recomiendan estrategias que pueden implementarse para mejorar la pronunciación y reducir los errores fonéticos en el contexto de esta investigación. En primer lugar, el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha demostrado ser una herramienta poderosa en la corrección fonética.

Por un lado, Tomé (2020) exploró el uso de podcasts y la red social Ning en la enseñanza de la pronunciación del francés, encontrando que los alumnos lograron superar sus dificultades fonéticas mediante la teatralización y la repetición en estas plataformas digitales. De manera similar, Urbieta (2021) destacó el potencial de las TIC utilizando la aplicación Flipgrid en un curso de inglés de nivel A2. En esta aplicación, los estudiantes grababan oraciones y comparaban su pronunciación a lo largo del curso, mostrando una mejora significativa gracias a la herramienta tecnológica. Además, Valdez Vega (2021) implementó un taller remedial utilizando ejercicios grabados y analizados en PRAAT, lo cual permitió a los estudiantes desarrollar una conciencia fonológica y capacidades de autoevaluación.

Además de las TIC, los métodos tradicionales como la lectura en voz alta y la discriminación auditiva siguen siendo altamente efectivos. Flores (2022) demostró que la lectura en voz alta, apoyada por herramientas tecnológicas como WhatsApp y Zoom durante el confinamiento, resultó en mejoras significativas en la pronunciación de los estudiantes. La retroalimentación constante es crucial en esta técnica, permitiendo a los estudiantes corregir sus errores en tiempo real y practicar de manera repetitiva. Hernández (2009) también subraya la importancia de la discriminación auditiva apoyada con técnicas visuales, como dibujos y gráficos, que ayudan a los estudiantes a identificar y corregir los sonidos problemáticos de manera más efectiva.

Otro método tradicional que sería efectivo en este contexto de investigación, es el método articulatorio, que se centra en la producción física de los sonidos, ha mostrado ser particularmente efectivo para los estudiantes con dificultades fonéticas específicas. Reda (2022) estudió las dificultades de los hablantes de árabe al aprender francés y encontró que los ejercicios articulatorios ayudaron significativamente a mejorar su elocución. Esta técnica puede ser adaptada para los estudiantes hispanohablantes, enfocándose en la

producción de los sonidos que presentan mayor dificultad, como el fonema [z]. Podemos decir que sería ideal implementar un enfoque integral entre los métodos tradicionales y el uso de las nuevas tecnologías, ya que éstas tienen numerosas ventajas y aplicaciones que podríamos utilizar para mejorar la fonética de los aprendientes de lengua extranjera.

Discusión

En esta investigación se analizaron las dificultades fonéticas que enfrentan los estudiantes hispanohablantes de francés como lengua extranjera (FLE). Los resultados obtenidos a través de los métodos mixtos, incluyendo grabaciones de audio y encuestas, revelan una persistente dificultad en la pronunciación del fonema [z], con solo el 4.76% de los alumnos capaces de contrastarlo correctamente con [s]. Esta dificultad se atribuye principalmente a la falta de práctica y exposición al idioma, factores señalados por los estudiantes como las principales causas de los problemas fonéticos.

La interferencia lingüística se destacó como un factor importante, alineándose con estudios previos que señalan que los estudiantes tienden a aplicar los fonemas de su lengua materna al nuevo idioma, lo que permite que continúen los errores de pronunciación. Los resultados del cuestionario muestran que los estudiantes perciben la falta de retroalimentación y corrección en clase y los factores psicológicos, como el miedo o la ansiedad, como menos influyentes en comparación con la práctica y la exposición limitada al idioma.

Las estrategias pedagógicas recomendadas en el apartado de marco teórico y antecedentes, demuestran ser efectivas. El uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como podcasts, aplicaciones como Flipgrid y herramientas de análisis fonético como PRAAT, han mostrado mejorar de forma significativa la pronunciación de los estudiantes. Estas herramientas facilitan la práctica repetitiva y la autoevaluación y proporcionan una plataforma interactiva y motivadora que puede adaptarse a las necesidades específicas de los estudiantes hispanohablantes.

El método articulatorio y las técnicas tradicionales como la lectura en voz alta y la discriminación auditiva también se ha demostrado que son métodos efectivos. Sin embargo, la implementación de estas estrategias requiere un compromiso tanto por parte de los estudiantes como de los educadores para proporcionar retroalimentación constante y crear oportunidades de práctica de manera regular.

Los hallazgos sugieren que sería pertinente llevar a cabo una combinación de métodos tradicionales y modernos, apoyados por TIC y oportunidades de inmersión lingüística, puede ofrecer una solución integral a las dificultades fonéticas. La inmersión lingüística, aunque difícil de implementar en todos los

contextos, se demostró crucial para la adquisición fonética, como lo indican los estudios sobre estudiantes que pasaron tiempo en entornos francófonos.

Una limitación importante en este estudio fue la dificultad para encontrar espacios adecuados para la realización de las grabaciones de audio. Para futuras investigaciones, sería útil asegurar la disponibilidad de espacios insonorizados para la grabación de audio. Además, sería beneficioso explorar otros niveles de competencia lingüística, así como investigar la efectividad de las estrategias recomendadas en distintos contextos educativos.

Conclusiones

La presente investigación ha demostrado que los estudiantes hispanohablantes de nivel B1 de francés enfrentan significativas dificultades en la pronunciación del fonema [z], debido principalmente a la falta de práctica y exposición al idioma. Los resultados subrayan la necesidad de una intervención educativa que combine métodos tradicionales con tecnologías modernas para abordar estas dificultades de manera efectiva. Las nuevas tecnologías se revelan como herramientas esenciales en la corrección fonética, proporcionando plataformas interactivas que facilitan la práctica autónoma y la autoevaluación. El método articulatorio y las técnicas de lectura en voz alta y discriminación auditiva también son efectivos, siempre y cuando se implementen con retroalimentación constante y práctica regular.

La interferencia lingüística continúa siendo un gran desafío, pero puede mitigarse con una enseñanza fonética adaptada que resalte las diferencias entre los sistemas sonoros del español y el francés. Además, la inmersión lingüística, aunque difícil de implementar en todos los contextos, se demuestra como una estrategia altamente efectiva para mejorar la competencia fonética.

Utilizar un enfoque integral que combine el uso adaptativo de TIC, métodos tradicionales, ejercicios articulatorios y oportunidades de inmersión lingüística puede solucionar las dificultades fonéticas de los estudiantes hispanohablantes de francés. Las recomendaciones incluyen la implementación de sesiones regulares de práctica fonética utilizando las tecnologías, la creación de oportunidades para la inmersión lingüística y la adaptación de material didáctico que tome en cuenta las necesidades específicas de los hablantes hispanos. Este estudio contribuye al campo de la didáctica del FLE al proporcionar evidencias empíricas sobre las estrategias más efectivas para la corrección fonética, y sugiere caminos a seguir para futuras investigaciones que continúen explorando y afinando estos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras.

Referencias

- Abadie, G. (2023). Percepción y discriminación de las vocales nasales del francés en estudiantes hispanohablantes (Doctoral dissertation, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria).
- Abry, D., & Chalaron, M. (2011). Les 500 exercices de phonétique. Paris: Hachette.
- Caraveo, C. (2021). Interferencia fonético-fonológica del español en la pronunciación del francés. *Perspectivas Docentes*, 32(76).
- Carrera, C. (2022). Dificultades de pronunciación de estudiantes vietnamitas que estudian ELE: identificación y propuestas para su corrección. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 34, 89-110.
- Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues. Éditions du Conseil de l'Europe Strasbourg. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Flores, Y. (2022). La fonética correctiva a distancia como estrategia para la recuperación de la pronunciación en francés como lengua extranjera afectada en tiempos de pandemia. En *La retroalimentación correctiva en la enseñanza y aprendizaje de L1 y L2 en el contexto mexicano* (pp. 167-184).
- Germain, C., & LeBlanc, R. (1981). Introduction à la linguistique generale. Les presses de l'Université de Montréal.
- Hernández, A. (2009). La discriminación auditiva y la importancia de su conceptualización (estudio en un centro público de Educación Infantil y Primaria). *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 22(2), 55-70.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Grao.
- Meunier, C. (2020). Initiation à la Phonétique corrective du FLE: Phonèmes Prosodie et Intonation. BoD-Books on Demand.
- Monroy, C., Cera, A., & Villar, L. (2022). Identificación y tratamiento de errores fosilizables en la pronunciación del francés de docentes en formación de idiomas.
- Patiño, A. (2022). Alfabeto Fonético Internacional (AFI). Estrategia didáctica de apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la dicción del italiano.

- Promkesa, S. (2014). Étude des problèmes de prononciation des consonnes fricatives du français par des apprenants thaïlandais et propositions de correction phonétique. *Sciences de l'Homme et Société*.
- Reda, T. (2022). La phonétique corrective en classe de FLE: Conception d'une séance corrective des voyelles nasales pour les étudiants arabophones. *Faculty of Education Journal Alexandria University*, 32(4), 367-395.
- Santiago, F. (2018). Effets de l'orthographe dans la prononciation du français L2. En *Journées d'Etudes sur la Parole (JEP) 2018*.
- Silva, H. (2005). Pour faire de la phonétique II. Enseigner la phonétique aux hispanophones.
- Thomas, A. (2002). La variation phonétique en français langue seconde au niveau universitaire avancé. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 17, 101-121.
- Tolentino, H. (2021). Uso del material auténtico en las aulas virtuales para el aprendizaje de un idioma extranjero. *Revista Educación*. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42297>
- Tomé, M. (2020). Técnicas de corrección de la pronunciación en Internet para el aprendizaje del Francés lengua extranjera. Thélème. *Revista Complutense de Estudios Franceses*, 35(1), 85-94.
- Urbieto, A. (2021). La enseñanza de la pronunciación de lengua inglesa en entornos virtuales a través de Flipgrid. En *Nuevos retos y perspectivas de la investigación en Literatura, Lingüística y Traducción* (pp. 1083-1101). Dykinson.
- Valdez Vega, O. (2016). Autocorrección de la pronunciación del francés: para una adquisición integral de la competencia comunicativa. En *Reflexiones y propuestas para mejorar la competencia comunicativa* (pp. 288-315). Universidad Autónoma de Nuevo León. ISBN 9786072706446.
- Valdez Vega, O. (2021). Problemas y soluciones en la pronunciación del francés. Una experiencia con hispanohablantes mexicanos. Secretaría de Producción Editorial. FFYL UANL.

Biodatas

Mayra Alejandra Orozco Mendez

La Lic. Mayra Alejandra Orozco Mendez, es una profesora de FLE (Francés como lengua extranjera) Certificada nivel DALF C1, con experiencia en centros de idiomas. Concluyó en el año 2023 sus estudios de licenciatura en Ciencias del Lenguaje con Acentuación en Enseñanza y Traducción del Francés. Actualmente cursa una maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Sus áreas de investigación son la Enseñanza y el francés como lengua extranjera.

Contacto: mayratzoro15@gmail.com

Aurora Guadalupe Martínez Cantú

La Dra. Aurora Guadalupe Martínez Cantú es docente y coordinadora de la Licenciatura en Lingüística aplicada a la enseñanza y traducción del Francés de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Doctora en Filosofía con Acentuación en Estudios de la Educación, por la misma universidad. Posee el Reconocimiento al Perfil Deseable por el Programa de Desarrollo Profesional Docente de la Secretaría de Educación. Maestra investigadora, cuya línea de investigación son los estudios de la Lengua Francesa.

Contacto: aurora.martinezcnt@uanl.edu.mx

CAPÍTULO 6

THE MAGIC OF WRITING POEMS WITH BEGINNER-LEVEL
STUDENTS OF ENGLISH EXPERIENCE



The Magic of Writing Poems with Beginner-level Students of English

SAMANTHA ALFARO PROSPERO
SOÑANDO IDIOMAS

The use of poetry in language teaching has been viewed as too difficult, irrelevant or useless for the needs of the learners because the approach was focused on analyzing the literary features of a text rather than using it as a medium to provide comprehensible input (Moulding & Maley, 1985). Nevertheless, the use of literature is becoming steadily more widely accepted because teaching techniques and strategies have been innovated as there is now a focus not only on the development of passive language skills like reading, but also productive ones like speaking and writing (Duff & Maley, 2007).

Moreover, when thinking about the type of learners to utilize poetry in language teaching, proficient users are instantly prompted on our minds since they already possess a vast knowledge of grammatical structures and lexical items necessary to comprehend a poem and although poems can also be written in compact and economical lexicon, the style in which the words are arranged may interfere with the understanding of the message. For that reason, in the general view, beginners could not possibly handle such texts because of their limited knowledge of the language.

However, the key to using poetry, and any other type of literature, with beginners is making it accessible in lexis and syntax, so they make sense of the text and grasp the emotional meaning behind it. On the ground of this, Holmes & Moulton (2001) developed a strategy to use poems to practice grammar creatively which engaged students at a personal level and allowed them to keep their voices. After trying different types of poems with simple structures, they later called this activity “pattern poems”, a type of controlled activity where students have the chance to write a poem using a mold or pattern.

The following paper stems from the reflection of my teaching practice and discusses my experience using pattern poems with beginners. Moreover, it addresses the importance of poetry in language teaching and the underlying benefits of it and breaks down the procedure of using pattern poems step by step.

Literature Review

Poetry

When the collective worldview is asked about how to define poetry, it is most likely they think of rhymes and repetitive patterns of rhythm (Maley &

Moulding, 1985) and even though, poems do possess this feature, there are certain pieces of poetry that do not necessarily have them as there are more complex linguistic and stylistic characteristics to its name.

Besides the rhymes and repetition of rhythm, poetry makes use of a wide range of literary devices such as the playful use of words, inversion of grammatical patterns, the use of figurative language in the form of metaphors, hyperboles, personification, etc., semantic ellipsis and the use of unusual collocations (Maley & Moulding, 1985) that embellish the meaning of the message conveyed. On the other hand, poetry is often economical in language and turns the simplest words into art due to this aesthetic use of the language (Holmes & Moulton, 2001). However, poetry is more than just pure stylistic and linguistic concerns and goes beyond the limits of just embellishing the language as this is only a medium to achieve a greater aim.

Poetry is meant to ignite the imagination of readers and at the same time, provoke an emotional effect on them. Nonetheless, there are more implications about the emotional experience it offers since this is exactly where the beauty and power of poetry relies on. Poetry is about diversity and infinite possibilities as the interpretations of a poem are personalized since readers bridge the content of it with their personal beliefs and experiences decoding its meaning according to their unique vision and understanding of the world.

These elements usually define poetry although they can also be found in other forms of literature since poetry belongs to this umbrella term. For that reason, poetry cannot fit in one single definition as its concept is malleable and impossible to categorize. As Maley & Moulding (1985, p. 136) state how to differentiate a poem, “the simplistic answer is we just know” and this is the feeling poetry evokes.

Pattern Poems

Considering that we simply know what poetry is, it could be said that anything can be considered a poem, no matter its length or form, if it causes this emotional effect when reading it. Pattern poems is a concept that was developed by Holmes & Moulton (2001) to engage students across different levels in practicing grammar in a more creative fashion. This concept was born after they tested simple patterns of poetry such as *haiku* or *cinquain* and noticing not only how their students were practicing specific grammar points through the writing of poems but also how engaged and enthusiastic they were about the process.

Pattern poems is still a venue that need further research in the context of TESOL, but according to the experiences narrated by Holmes & Moulton (2001), they could be defined as a type of poem which functions as a mold in which students have to fill in with their ideas (similar to a fill-in-the-blanks exercise)

meaning that they possess a preset form that allows learners just to focus on the lexical components of the language (vocabulary) and not to worry about how to structure their thoughts (syntax). This is especially important for A1-A2 proficiency users whose brain is in the process of acquiring grammatical structures; thus, they require an immense amount of comprehensible input to strengthen their grammar skills.

Other key characteristics of pattern poems is that they are usually short in form and avoid using complex structures, strict rhyme or meter and elaborated language to suit the profile of beginners (Holmes & Moulton, 2001); however, that does not imply that the execution of writing it is simple because it is essential that students already have notions about certain grammatical structures like the verb to be and know a fair amount of words to express themselves in standard situations. Moreover, the teacher must be capable of connecting and immersing students in the writing task as this is an extensive writing activity which should be enjoyable and pleasant therefore, the difference between the typical fill-in-the-blank exercise and a pattern poem is in the personal involvement and socio-emotional components behind it.

The benefits of writing poems

Keeping in line with Holmes & Moulton (2001), there are underlying benefits about writing poetry since it is a holistic task that serves as a host for practicing grammar, vocabulary, spelling, pronunciation, literary appreciation, and the default four skills (reading, writing, listening, and speaking).

Moulding & Maley (1985), Holmes & Moulton (2001) and Duff & Maley (2007) agree that undoubtedly, poetry fosters language acquisition due to its linguistic richness which offers invaluable input for learners, hence extending vocabulary acquisition and the knowledge of grammar structures. Writing poems gives the opportunity to practice specific grammar points such as phrases, word order and verb tense and discover new vocabulary. Moreover, through listening to poetry, learners can reinforce the sounds and structures of the target language, in that way, it offers a vehicle to practice pronunciation and intonation, especially when the poems are recited or read out loud (Holmes & Moulton, 2001).

Furthermore, through poems, students are exposed to poetic language which enhances the way they perceive the weight and quality of words and the limitation of everyday speech compared to poetic writing (Moulding & Maley, 1985). This allows them to explore creative ways of communicating in writing and challenge themselves to share their vision of the world (Holmes & Moulton, 2001).

Another benefit is that poetry cultivates creative thinking since learners use their own background, experiences, and imagination to interact with, interpret or write a poem appealing to feelings and emotions and thus, promoting socio-emotional learning. This genuine interaction with emotions and text makes the activity learner centered allowing the learning experience to be involving, enjoyable and motivating, in that way, learners become active participants in the classroom and more engaged with the language at a deeper level. Due to this emotional nature, the Moulding & Maley (1985, p. 134) agree that there are “few things as memorable as poems” as they usually adhere to predictable and pleasurable patterns that are easy to recall and leave everlasting traces on the memory

Language Teaching Methodology

Poems can be used across a different range of methods and approaches, thus there is not a sole methodology to follow. However, according to my experiences in the classroom, I have noticed two main methodologies that match with the features of my poetry-based lessons and reflect my teaching philosophy.

The first method is *Suggestopedia* which was developed by Bulgarian psychiatrist-educator Georgi Lozanov. Even though *Suggestopedia* does not provide a concrete theory of language, it does suggest the learning material must be experienced in whole meaningful texts rather than in single words because the main goal is to acquire acts of communication. However, the core of this method is the importance given to the learners’ mental stage during the lesson as they should be always relaxed and calm because this state facilitates learning and concentration for the input presented. To induce this mental stage of relaxation, *Suggestopedia* makes use of music and dramatization to avoid boredom of and give meaning to the linguistic material. (Richards & Rogers, 2001).

Although there are other characteristics about the *Suggestopedia* method, these are the main features taken to carry out the lesson on pattern poems, specifically the induction of the stage of relaxation using music. Moreover, the use of music establishes a relaxing musical environment that brings the dramatic experience that *Suggestopedia* proclaims.

The second method is also considered an approach, and a philosophy. The *Whole Language* was created in 1980 by a group of educators in the U.S concerned with the teaching of reading and writing in the native language. *Whole Language* argues that language should be taught as “whole”, otherwise it would not be language; a view that is shared with the previous method *Suggestopedia*. The major principle of *Whole Language* is the integration of

authentic literature which focuses on real events that relate to students' experiences, the importance of writing for the sake of being shared with an audience and not simply to practice writing skills and the emphasis placed on reading and writing for pleasure and real communication (Richards & Rogers, 2001).

The humanistic approach to education is another key of Whole Language as it views language as a social vehicle for human communication in which there is a relationship between the reader and the writer and on the psycholinguistic side, it serves as a mean of internal interaction meaning that through language, one can discover oneself. On the other hand, learning is viewed as authentic, collaborative, personalized and pluralistic. There is a sense of community and both learners and teachers are actively involved in the process as they collaborate mutually to create knowledge. This directly relates to the emotional impact that poetry has on the learners and how they bring their personal feelings to interact with the text and how teachers are seen as facilitators rather than simple experts passing on knowledge (Richards & Rogers, 2001). All these underlying characteristics will be exemplified in the chapter *Teaching Experience*.

Teaching Experience

The following chapter is based on the author's teaching practice and intends to exemplify the use of pattern poems describing the step-by-step of an activity already applied in the classroom.

The Procedure of Writing Pattern Poems

The teaching procedure described hereunder is adapted from "The Color Metaphor Poem" activity by Holmes & Moulton (2001). Note that the proposal is flexible, and it can be adapted depending on your teaching style and students' interests and needs. This procedure has been applied to students with A1-A2 proficiency level. An overview of the procedure can be found in Appendix A.

Warm-up

The warm-up is the root and the heart of the pattern poem activity since it prepares the ground for the type of vocabulary and subject students will be writing about in the next stages, but it also sets them in the mood to write a creative piece of writing. In this step, the guidance of the teacher is fundamental to make students focus on certain vocabulary that will be used afterwards.

Therefore, the ultimate objective of the warm-up is to elicit a scenario in students' minds through the aid of an instrumental song which should not be

longer than two minutes and a half to avoid loss of concentration. It is important to note that music is essential for students to connect with their feelings and awaken their imagination, but also to establish a safe relaxing environment.

In the following quote, an example on how to carry out this stage for *The Color Metaphor Poem* is shown:

You are going to listen to an instrumental song with your eyes closed. While listening to it, imagine any scenario. Pay special attention to the colors and the landscape you imagine. Now please, close your eyes.

Brainstorming

After finishing the song, a prompting question is asked to elicit the vocabulary of *colors and landscapes*. For instance, *what colors and landscapes did you imagine?*

At this stage, students may lack the lexicon to describe the landscapes they pictured, so the teacher should allow them to say the words in their mother tongue and provide the translation or show a drawing if necessary. One way to keep a record of these words is to ask students to make a glossary of the words learnt. Another way to solve this issue, especially in a multicultural classroom, is to pre-teach the vocabulary before.

Modelling

When the brainstorming finalizes, the next step is to show the pattern they are going to write about. The pattern of *The Color Metaphor Poem* shown below was adapted from Holmes & Moulton (2001, p. 71).

You're as COLOR as NOUN

You're as COLOR as NOUN

You're simply my NOUN

Before students start writing the poem, it is vital to model an example of some verses of the pattern eliciting again the answers given in the brainstorming stage and creating the example alongside students. The following example is based on the pattern above.

You're as **red** as **roses**

You're simply **my hope**

One aspect to consider is not to complete the whole pattern since it could

bias students' writing afterwards. Moreover, as a complement, the teacher could also recite the model to make it more comprehensible and to provide input for pronunciation.

Writing the pattern poem

After modelling some verses, it is students' turn to write their own poems. Teachers must encourage them to think again about the landscapes and colors they imagine prior to start filling in the blanks of the pattern poem.

A potential issue that may arise at this stage is the lack of vocabulary. For that reason, teachers should facilitate it whenever students need it. Another way to overcome this issue is to encourage them to use either a translator or a bilingual dictionary depending on the resources they have available. This is particularly useful to give them a sense of independence while writing their poem. After writing the poem, it is also important to edit students' writing by checking any potential grammatical error or wrong choice of words. Real examples of pattern poems can be found in Appendix B and C.

Follow-up activities

When students have the final version of their poem, a follow-up activity should be implemented to make the poems more meaningful. As follow-up activities, teachers can choose to practice and check pronunciation through reciting.

The simplest way to carry out this activity is to have students volunteer to recite their poem on their own; nevertheless, a more exciting alternative is that students can also team up with another classmate to recite their poems to each other. For either reciting, students can add another layer of creativity if they perform their poem, sing it, or pretend they are dedicating it to someone.

Another suggestion of a post-activity is to let students bring their poems to life through a drawing, a photo-collage, or any other type of art where they can express visually what they wrote. After that, they could simply present their work orally, however, to be more creative, the teacher and students could set up an art gallery where they showcase their work of art alongside the poems.

Complementary Activities

Besides writing pattern poems inside the classroom, students can share them with a wide audience involving family, friends, neighbors, fellow students and school authorities. Sharing their creations fosters collaboration and rapport and has the result of creating a community and a space where their voices and thoughts become visible.

The first alternative is to compile all students' poems in a digital anthology using free self-publishing platforms like *Wattpad* or *Archive of Our Own (AO3)*.

Subsequently, these anthologies can be used to create reading activities for language lessons based on the poems compiled there (Holmes & Moulton, 2001). As a complementary task, students can create a pseudonym to protect their identity as a fun-loving means to engage them in truly believing they are poets/writers. Additionally, a pseudonym builds a mysterious atmosphere about who the authors behind the poems are.

A second alternative is to set up a poetry slam which is a thematized art event where students perform their poems either alone or in teams in front of an audience and a panel of judges (Durance, 2024). This could take place in a public space like a local library, or as a part of a school forum or event. Doing these types of public events open opportunities to approach other people to literature and students' works, and equally important, to promote and recognize within a community the benefits of literature and potentially encourage other schools to replicate the activity. Moreover, they allow students to develop interpersonal skills such as becoming more confident in themselves, developing communication skills, working in teams, and enhancing their creativity.

Other considerations

There are some other considerations that need to be considered when exercising the use of pattern poems in the classroom.

Even though the patterns appear to be simple, each step must be given careful attention. For that reason, teachers should advocate at least *40 minutes* of their class to develop properly the lesson. Moreover, the teacher should also pay attention to revise the poems and edit them together with students.

Another suggestion that it is also done by Holmes & Moulton (2001) is that this activity should be done to reinforce a grammar point and not to introduce it because the results are better when students already understand the grammar and the vocabulary to use it in a productive skill like writing. Moreover, doing after means students also have less interruptions to search for new vocabulary and review structures previously studied receiving more comprehensible input.

Another important aspect is that the use of this activity must not be overexploited as it loses its magic and as Holmes & Moulton (2001, p.10) punctuate, "students need time to digest what they have learned from writing the poems, making revisions to their work, and practice language in other ways". For that reason, the teacher should not use it in a predictable way but rather in a surprising and rewarding moment to relax students and punctuate the lesson.

When supporting students in the *while writing* stage, Holmes & Moulton (2001, p.11) also state that this depends on your teaching style, and they give some questions to think about:

1. Should I suggest vocabulary?
2. Should I offer ideas to write about?
3. Should I help with spelling?
4. Which materials should I have in the classroom?
5. How can I help reluctant writers?

As stated earlier in this chapter, the way we craft our lessons depends entirely on the teacher's philosophy. I have given some practical suggestions to guide other teachers in using pattern poems in their lesson, but they can be changed or skipped. Additionally, teachers may encounter reluctant writers and before discarding the idea of writing poems with students who may think is unnecessary and useless, I encourage every teacher to try it out and approach those reluctant students to literature in a relaxing and fun way.

Conclusion

One of the arguments against using poetry in the classroom is that (Duff & Maley, 2007) “they have nothing to do with the objectives of language courses “(p. 8) since the activities based on literature are too irrelevant and even, boring for learning the target language and they do not promote the communication skills most courses offer.

However, as discussed earlier, using poems supports language acquisition as it offers the learners rich input of grammar and vocabulary. Besides the linguistic relevance, poems also promote social-emotional learning because these types of texts seek to connect with the audience. In that sense, when writing and reading poetry, learners bring their experiences, feelings and emotions. In consequence, it is more likely that students hold the information in their long-term memory due to the emotional impact of poems.

Moreover, as pointed out in the chapter *Teaching Experience*, poetry enhances not only students' creativity but also teachers for the variety of techniques used. Through poetry, there are endless creative tasks to be exploited as the teaching methodology and approach is eclectic. The use of music and storytelling is part of the philosophy of the suggestopedia method, the use of poetry itself is associated with the whole language approach,

brainstorming can be considered part of the communicative approach, and the arrangement of the activities is related to task-based language teaching method. As a result, teachers can widen their repertoire of techniques strengthening their creativity and improving their teaching practice.

To conclude, the use of pattern poems is a breath of fresh air of grammar practice that deviates from the standard techniques as these types of activities are executed creatively. Pattern poems allow students to practice specific grammar points in a creative way and engage them in their learning as they are active participants rather than passive recipients. Keeping that in mind, teachers are encouraged to replicate these practical suggestions in their context adapting the procedure according to their school resources, students' proficiency level, needs and interests, and equally important, their teaching philosophy leaving or adding tasks which match the essence of their teaching practice.

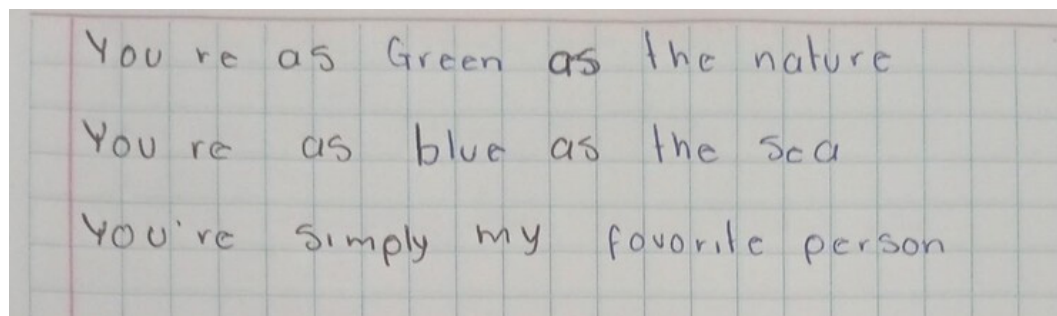
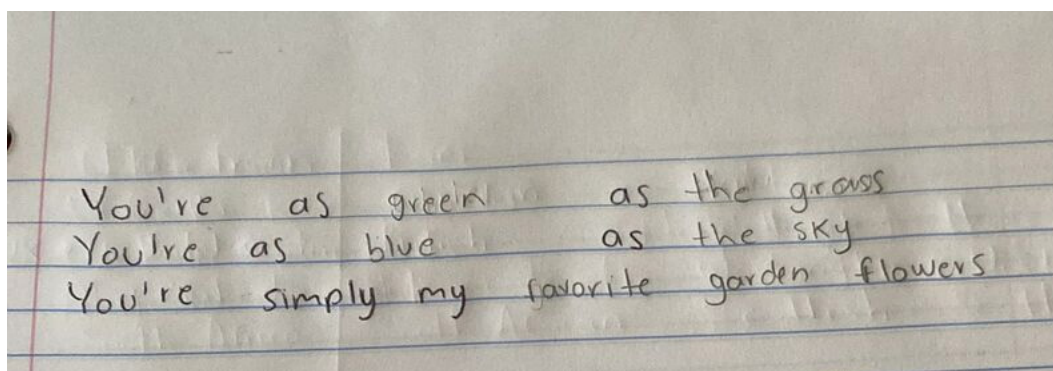
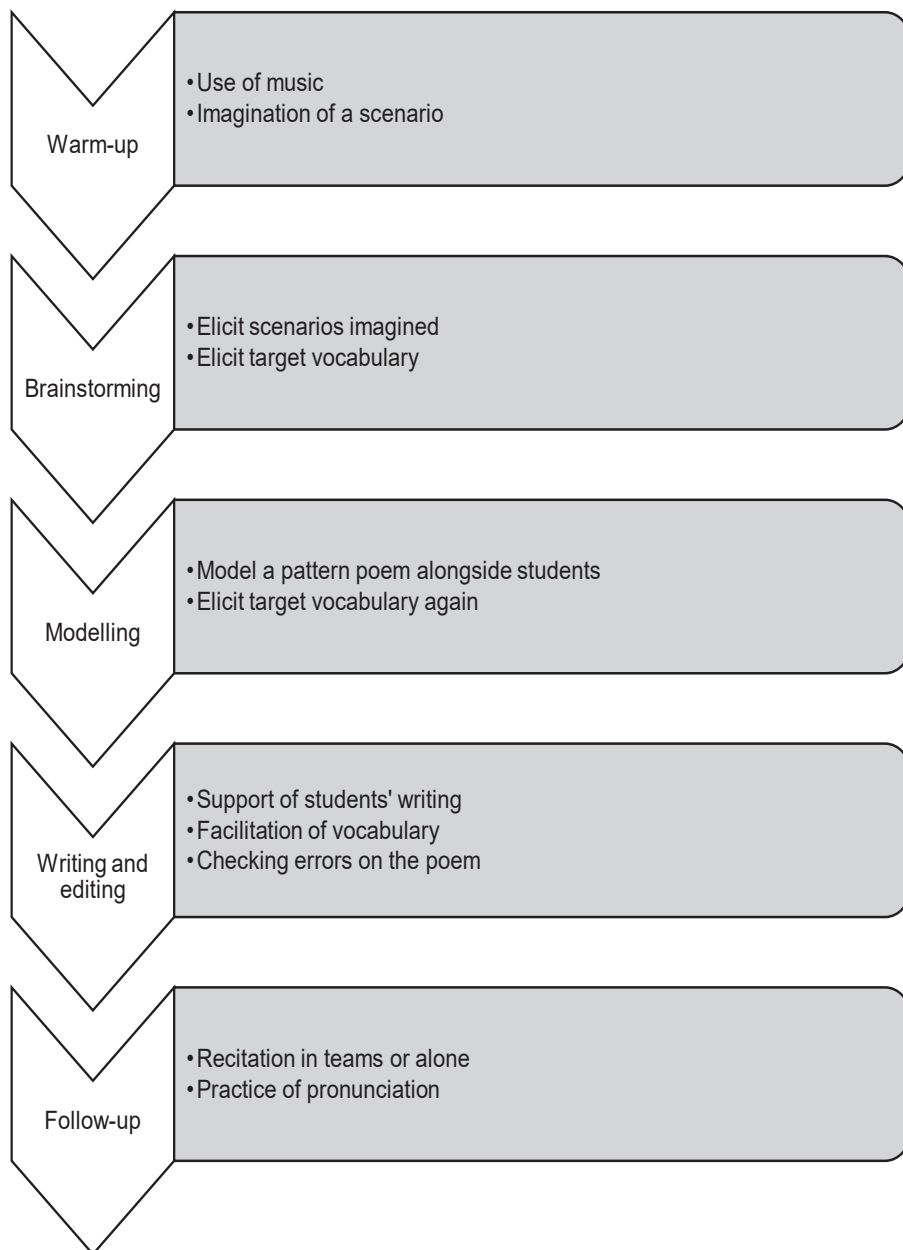
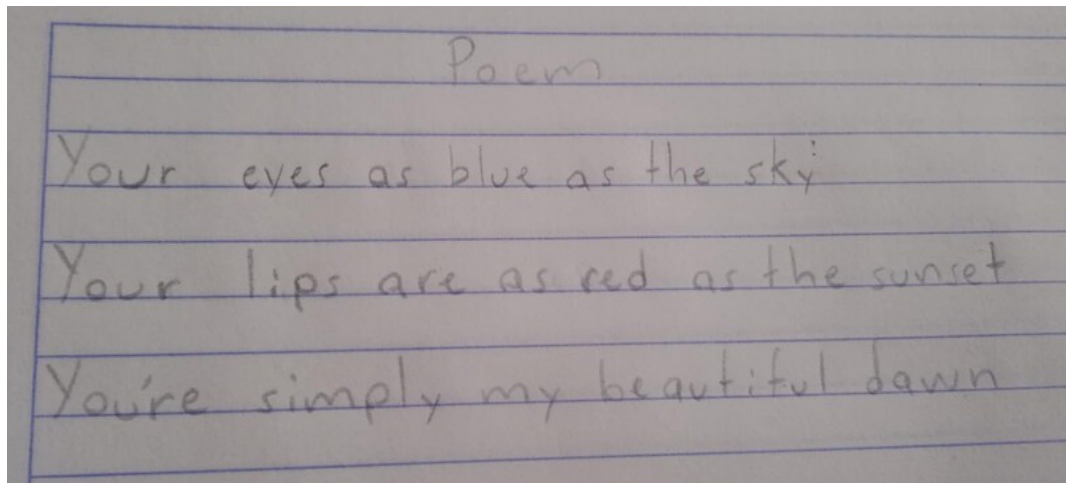
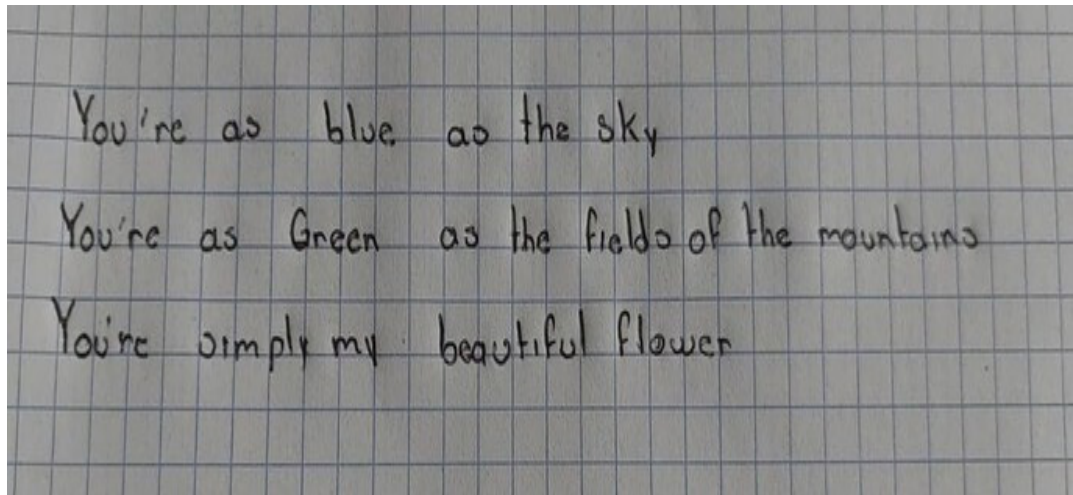


Illustration1.



Appendix A

Illustration 2.



Appendix B

Illustration 3.

Appendix C

References

- Duff, A., & Maley, A. (2007) *Literature* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Durance, L. (2004, April 24) *Session 2: How can we use poetry in the classroom? (panel discussion)* [Webinar]. British Council. <https://fb.watch/t8xQyFhXad/>
- Holmes, V. L., & Moulton, M. R. (2001) *Writing Simple Poems: Pattern Poetry for Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Maley, A. & Moulding, S. (1985) *Poem into Poem: Reading and Writing Poems with Students of English*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). Suggestopedia & Whole Language Approach. In *Approaches and Methods in Language Teaching* (pp. 100–114). Chapters 8 & 9, Cambridge: Cambridge University Press.

Biodata

Samantha Alfaro Prospero holds a bachelor's degree in Teaching English as a Foreign Language by Universidad Autónoma de Chiapas. She is a language teacher who has 4 years of experience teaching English, Spanish and German to young learners, teenagers, and adults. She has worked as an MFL Assistant at Hungerhill School and Doncaster UTC in England. She spent a semester abroad at the Ruhr University Bochum and Technical University of Dortmund, Germany. She is currently working as an English and German teacher in her online language academy, Soñando Idiomas (dreaming Languages).

samantha.alfaro1502@gmail.com

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Por medio de la presente declaro que el documento presentado es una obra original que ha sido desarrollado íntegramente por la autora, que no se han utilizado ideas, formulaciones, citas, ilustraciones diversas u otra información de fuentes en medios escritos o electrónicos, sin mencionar de forma clara y exacta su origen o autor(es).

Además, el documento no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente. Del mismo modo, asumo frente a la Universidad Autónoma de Chiapas y ante la instancia que corresponda, cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la falta de originalidad del contenido presentada en conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

Samantha Alfaro Prospero



CAPÍTULO 7

DIFERENCIACIÓN PEDAGÓGICA: ENFOQUE HACIA EL BIEN
COMÚN EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA



Diferenciación pedagógica: enfoque hacia el bien común en la enseñanza del francés como lengua extranjera

VALERIA AIMÉ DÁVILA GARZA
ORLANDO VALDEZ VEGA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Resumen

La educación presenta desafíos significativos en un mundo globalizado, los docentes deben adaptarse y recurrir a estrategias que respondan a la diversidad de sus estudiantes. Organizaciones como la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial promueven el bienestar y la igualdad en la educación, inspirando modelos educativos más inclusivos y efectivos. En este capítulo se presenta la primera etapa de un estudio que se enfoca en explorar cómo la diferenciación puede optimizar el aprendizaje del francés en aulas heterogéneas, respetando el bien común del grupo. Este modelo de enseñanza prevé que cada estudiante posee un ritmo y un estilo de aprendizaje distintos que influyen en su visión y construcción del saber (Carmona, 2007). El primer objetivo consiste en determinar cómo el docente de francés contribuye en el aprendizaje significativo del idioma siguiendo los supuestos de las organizaciones que velan por el bien común. El segundo corresponde a la fundamentación del diseño de propuestas didácticas en el aula de francés bajo el modelo de la diferenciación, con el fin de lograr el bien común del grupo. Bajo un enfoque de investigación acción participativa y una metodología cualitativa, se observarán 22 grupos de estudiantes que se forman para ser docentes en el Noreste de México.

Palabras clave: diferenciación, aula heterogénea, bien común, FLE, enseñanza-aprendizaje

Introducción

El proceso de enseñanza-aprendizaje se somete, hoy en día, a un mundo globalizado que plantea preguntas sobre el rol actual del docente y las necesidades del mundo contemporáneo. Es cierto que en la actualidad se viven un sinnúmero de desafíos que permiten formar criterios en la selección de estrategias, modelos, metodologías, métodos e innovaciones que respondan a las exigencias de las aulas heterogéneas. Esto representa un cúmulo de características distintas que conducen al estudiante al aprendizaje significativo por medios distintos, siendo este un elemento clave en su desarrollo académico.

La tarea del docente no es nada sencilla, ya que las demandas educativas actuales son complejas y suponen un replanteamiento mismo del concepto de educación. Surge la necesidad de explorar el rol actual del docente, así como determinar la influencia del perfil de aprendizaje de cada estudiante que influye en su construcción del conocimiento. Es fundamental, examinar las estrategias implementadas por parte de la comunidad educativa para abordar la heterogeneidad del aula y respetar, a su vez, el bien común del grupo.

Los distintos contextos socioeconómicos y socioculturales que se reflejan en el aula, junto con las interacciones únicas e irrepetibles que se viven dentro de ella, suponen una implicación de todos los agentes en el proceso educativo y la búsqueda del escenario ideal para el alcance del aprendizaje significativo. Al llegar a las instituciones, los estudiantes cuentan con una gran variedad de conocimientos previos, con habilidades y destrezas distintas, con situaciones de vulnerabilidad, con tensiones del hogar, con un bagaje cultural distinto y un sinfín de diferencias. que conforman la realidad compleja que el docente debe abordar y que constituye el eje central de su práctica (Tomlinson, 2013).

Este capítulo presenta la primera etapa de un estudio, se proporciona una visión global de los principios defendidos por organizaciones mundiales que abogan por el bienestar, el desarrollo económico y la igualdad de oportunidades en el sector educativo, tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial que han marcado ya un camino hacia el bien común en la educación. Posteriormente, se presenta la diferenciación, el modelo que acompaña la metodología del docente y que reconoce la valiosa heterogeneidad que existe en las aulas, así como los cuestionamientos y objetivos que guían este proyecto de investigación.

Planteamiento del problema

Dado la creciente demanda de la enseñanza del idioma francés en México, este presente proyecto de investigación tiene como objetivo capacitar a los docentes para que adquieran criterios que les permitan realizar un análisis de necesidades en el aula, considerando las características individuales de los estudiantes, sus distintos ritmos y estilos de aprendizaje. Gracias a este análisis, los docentes podrán adaptar su práctica docente y establecer un modelo de enseñanza que permita diferenciar el aula desde los contenidos, procesos, producciones o ambientes. Esto contribuirá al bien común del grupo, formándolos íntegramente y preparándolos para el desafiante mundo globalizado.

La población estudiada corresponde a los futuros docentes que se forman en instituciones públicas del Noreste de México. Se observará la situación áulica en 22 grupos atendidos por 5 docentes de francés. El objetivo es determinar el

perfil de aprendizaje del estudiante y las implicaciones que conllevan la búsqueda del bien común en el aula. Esto para promover el bienestar estudiantil y fomentar un aprendizaje significativo, respetando la singularidad del estudiante desde la diferenciación y a su vez, encaminando hacia el bien común del grupo.

Preguntas de investigación

1. ¿De qué manera contribuye el docente de francés al aprendizaje significativo del idioma, conforme a los principios establecidos por las organizaciones que promueven el bien común?
2. ¿Cómo se fundamenta el diseño de propuestas didácticas de francés bajo el modelo de enseñanza de la diferenciación, respetando el bien común del grupo?

Objetivos de investigación

1. Determinar cómo el docente de francés contribuye en el aprendizaje significativo del idioma siguiendo los supuestos de las organizaciones que velan por el bien común.
3. Fundamentar el diseño de propuestas didácticas para la enseñanza del francés bajo el modelo de la diferenciación, con el fin de respetar el bien común del grupo y la singularidad de cada estudiante que conforma la heterogeneidad del aula.

Hipótesis de investigación

1. La consideración de los supuestos establecidos por organizaciones mundiales como la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial, favorecen la integración de estrategias que respeten la diversidad e igualdad en el aula, esto permite el fortalecimiento de valores que salvaguarden el bien común que permite a la comunidad estudiantil vivir en sociedad, así como el aprendizaje significativo del idioma francés en los futuros docentes de educación básica en el Noreste de México.
2. Los fundamentos que establece la diferenciación pedagógica permiten construir propuestas didácticas para la enseñanza del francés, respetando tanto el bien común del grupo como la singularidad de cada estudiante en un aula heterogénea, este

modelo permitirá al docente considerar las distintas construcciones del saber de la comunidad estudiantil y responderá a las necesidades tanto individuales como del grupo.

Revisión de la literatura

Hacia el bien común en la educación

La globalización permea el proceso educativo en un mundo donde los cambios políticos, culturales, económicos, ambientales, tecnológicos influyen en las prácticas docentes. La educación se destaca como uno de los ámbitos más visibles de la globalización y del que la globalización se sustenta para alcanzar su desarrollo óptimo (Delgado, 2011). En este contexto, cada estudiante debe estar preparado para la diversificación y la multiculturalidad que le espera dentro de la misma sociedad, una “alfabetización global” como lo describe Jerald (2009), que incluya el conocimiento de las personas que conforman la comunidad, así como de las diversas culturas que coexisten en ella.

Al situar el aula en el contexto de la globalización, donde los procesos educativos se rigen por estándares específicos, el docente se adapta a un entorno cambiante y mediático. En este ambiente se incorporan las herramientas necesarias para cualquier desafío multicultural y las competencias adecuadas para la toma de decisiones que preparan a los futuros profesionistas para desenvolverse en cualquier situación profesional. Ahora se prepara al estudiantado con esta visión y se integra el factor social que facilita el desenvolvimiento en sectores laborales de impacto internacional (López, 2004).

El sentido de dignidad y calidad humana no puede quedar fuera de la idea integra de la educación del hoy, sin una consolidación de los acuerdos para llegar a una sinergia entre lo que se cree, lo que se hace y lo que se enseña, no se podría hablar de una educación de calidad, puesto que la congruencia entre estos elementos hace que se refuercen los procesos vividos en el ámbito escolar. No sólo los recursos provenientes de apoyos u organizaciones son suficientes para lograr un equilibrio en el mundo globalizado, más bien, la educación digna y humanizadora se da gracias a planteamientos que brindan otros organismos como lo es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, siglas en inglés: OECD).

Es importante señalar los supuestos de la OCDE para determinar cuáles son los aspectos que se repiten, relacionan y coexisten entre los países miembros de la Organización y en comparación a la realidad que se vive en las aulas de clase y en el entorno social. Además de comprender sus fundamentos sobre el bienestar individual y colectivo que se busca priorizar en la educación del siglo XXI.

Desde hace poco más de 60 años la OCDE busca determinar acuerdos consensuados para establecer las políticas de igualdad, de prosperidad y de bienestar que encaminen a los países a un mejoramiento en sus procesos de desarrollo del individuo en su preparación para el mundo globalizado (OECD, 2018). Como se presentó con anterioridad, Delgado (2011) propone el concepto de globalización como un elemento que repercute en la educación y que se proyecta como un medio y un factor económico para la sociedad. Partiendo del supuesto de la OCDE sobre el desarrollo integral como persona, se promueve fortalecer los valores que lleven a una persona hasta su máximo potencial: la empatía, la responsabilidad, el rigor, la motivación, entre otras cualidades que le permitan la aportación directa al bien común.

El impacto hacia la internacionalización también es otro de los factores que se suman al trabajo por el bien común ya que se favorece la interculturalidad y los intercambios entre países o estados, lo que genera una amplitud en la perspectiva de los problemas y sus soluciones (OECD, 2018). Los intercambios académicos y las estancias de investigación se han fortalecido gracias a los elementos de carácter político, histórico y cultural que permiten la profesionalización y colaboración de los miembros de la misma sociedad y de otros países (López, 2004), es decir, se busca el desarrollo de las competencias, mismas que se verán reflejadas en la toma de decisiones para la solución de cualquier situación dentro y fuera del país, con responsabilidad, resiliencia, entre muchas cualidades que alcanzará mediante los ambientes propicios de aprendizaje (OECD, 2018).

El bienestar individual, un concepto complejo con distintas interpretaciones, refleja cómo el personal educativo busca satisfacer las necesidades e intereses de los estudiantes de diversas formas, mismas que surgen desde el ámbito familiar, social y académico. Según la OCDE el bienestar integral parte con un desarrollo integral, lo que requiere un desarrollo personal, el acceso a una buena salud, a los recursos económicos adecuados, el acceso a la educación de calidad, a la igualdad de los individuos, entre muchos factores que se cimantan desde la educación (OECD, 2018).

Se debe promover el diálogo, favorecer y construir escenarios propicios para desarrollar capacidades de todos los niveles dentro y fuera del aula. Siguiendo estos elementos, el docente tiene la compleja misión de no solo hacer una transferencia de contenidos disciplinarios, más bien hacer un equilibrio entre las prácticas que se realizan y en el impacto que tienen en la vida académica y personal del estudiante. Se determina que los conceptos como el bienestar colectivo e individual, suelen ser los pilares que rigen el desarrollo integral del estudiante, ya que se contemplan dos grandes visiones: la virtud del individuo como tal y la capacidad por entender e implicarse en el bien común. Dos recursos valiosos que podrían ayudar a los educandos a

comprender que la vida en sociedad implica el logro del bienestar propio y el fomento del bienestar común.

Es difícil concebir la educación de calidad sin considerar los recursos financieros que facilitan los procesos y el acceso a herramientas, materiales, a la tecnología, a la formación y la actualización docente, entre otros elementos necesarios en las instituciones educativas. Esto no significa que el factor económico impida la educación integral, pero la obtención de recursos podría desfavorecer los contextos sociodemográficos que no cuentan con las oportunidades de los países desarrollados.

La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación (UNESCO) describe los pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos (UNESCO, 2015), pilares que ayudan a comprender que la educación no es fin sino un medio para alcanzar los ideales personales que permiten la interacción dentro de la sociedad. Si se habla de estos organismos que tienen como fin noble establecer acuerdos para llevarlos a la ejecución en materia de educación, se habla también de una influencia en las políticas educativas. El Banco Mundial (BM) influye directamente en las políticas educativas de México puesto que se trata de una “inversión” en el capital humano que dará frutos y que contribuirá en el desarrollo económico del país, permitiendo el acceso, la igualdad, el crecimiento, el desarrollo, la equidad y otros aspectos sociales. El BM considera importante la evaluación de los establecimientos y el aprendizaje de los estudiantes mediante la innovación y la eficiencia (Coraggio, 1995).

Los avances tecnológicos, la educación de calidad y el acceso universal al aprendizaje son las áreas de inversión que destaca el BM. Se considera una inversión “temprana”, con “inteligencia” y “para todos”, que invitan a replantear si verdaderamente la educación necesita una inversión, si los procesos educativos están ligados directamente a un fin económico del cual no se puede deslindar o si solamente este crecimiento y desarrollo que propone el BM esconde una política de consumo meramente beneficiosa para ellos (Berzosa, 2001).

Es cierto que actualmente se hace frente a las grandes potencias y organismos que influyen en los procesos educativos, en las políticas públicas y en los mecanismos que las instituciones establecen para crear los mejores perfiles profesionales, buscando no sólo el bien común, sino responder a los procesos de globalización que la sociedad vive con los cambios tecnológicos e ideológicos. Es sencillo decir que este organismo tiene un deseo puro de ayudar a los países menos favorables, pero sería bueno también preguntarse qué aporta dicha inversión para ellos.

Es crucial considerar las implicaciones de las organizaciones que buscan el progreso de la sociedad y que repercute directamente en la práctica docente, es fundamental reflexionar sobre cómo lograr armonizar los procesos educativos que permitan a los estudiantes a lograr una educación integral y que los prepare para responder al mundo globalizado. Es esencial que se preocupen no solo por su bienestar, sino el de su familia, amigos y el planeta, valorando los recursos y cuidando lo que tienen para asegurar un futuro sostenible para las siguientes generaciones. Esta visión permite idealizar lo que debería ser la educación de hoy.

El desarrollo del estudiante

La guía de los supuestos de organizaciones que promueven el bien común y la educación integral, permite pasar de lo general a lo específico en este apartado, una vez comprendido el interés del docente de respetar el bien común en el grupo, se retoman aquellos autores que hablan de la singularidad del individuo. Los procesos que impactan el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes permiten cuestionarse acerca de las mejores circunstancias áulicas para su desempeño. ¿Cómo la realidad social tiene un impacto en el aula?, ¿cómo la educación puede ser liberadora?, ¿en qué sentido la educación es transformadora? Estas cuestiones permiten entender que la situación áulica comprende muchos factores que pueden ser transformadores del mundo de cada individuo. Por ello, es importante revisar que comenzaron a dar sentido a todo lo que hoy se conoce bajo términos más formales y establecidos en el desarrollo del individuo.

Inicialmente, Piaget, impulsado por su interés en el saber bajo perspectiva científica, exploró la ontogénesis, es decir, la adquisición del conocimiento científico para el desarrollo de la especie. Desde este inicio, el hombre busca una explicación de cómo se da el conocimiento, además hablaba de la psicología genética, el por qué y cómo de los procesos mentales que ha dado apertura a diversas opiniones y prácticas en el ámbito del saber.

Según Fairsten, G. y Carretero, M. (2007) el desarrollo cognitivo se define como el aumento en la capacidad del hombre para comprender y predecir lo que le rodea para darle sentido, puesto que nuestros esquemas van teniendo una serie de acomodados que permiten pasar a la conceptualización y comprensión. Este proceso se fundamenta en los conceptos de asimilación y acomodación, donde se realiza una recopilación de la información que se percibe y se localiza en los esquemas establecidos. El ser humano busca el equilibrio, después de un proceso de acomodación, el individuo es capaz de asimilar su realidad y entorno,

siempre y cuando este proceso converja con las experiencias vividas y su entorno, lo cual lleva al aprendizaje asimilando una nueva construcción interna (Castilla, 2013).

Existen distintos estadios del desarrollo cognitivo propuestos por Piaget, el sensorio motor (0-2 años), el preoperatorio de los 2 años a los 7 años, posteriormente la consolidación de los procesos que permiten acceder a las operaciones formales y finalmente a partir de los 12 años se transfiere a la etapa de construcción de ideas más abstractas (Castilla, 2013). Esta serie de supuestos basados en la edad del individuo ayudan a comprender la capacidad que se tiene para el reajuste de las estructuras internas para el desarrollo de las funciones cognitivas que encaminan los procesos de aprendizaje y esto, a su vez, permite comprender las estructuras internas de los estudiantes.

Esta serie de manifestaciones durante las distintas fases del desarrollo permiten al ser humano un reajuste en sus estructuras cognitivas, lo que permite una mejor aplicación de los conocimientos (Montealegre, 2014). Esta teoría de Piaget presenta los mecanismos que ayudan a hacer frente a los conflictos, cuando algo carece de sentido o de orden, el individuo se encarga de regular y compensar la información para tener un nuevo equilibrio (Fairsten, G. y Carretero, M., 2007).

¿Cómo la construcción y conceptualización de la realidad permite abrir un panorama a la diversificación de métodos, técnicas y gestión de grupo?, ¿por qué después de tantos años estas teorías siguen fungiendo como parte indispensable del saber docente? Muchas cuestiones competen en el día a día del docente y por ello se debe tener un sentido de adaptabilidad y apertura a nuevos procesos de enseñanza.

Si se considera un replanteamiento del concepto de educación, retomando lo que Piaget señalaba como supuestos esenciales para comprender lo que sucedía en la mente del individuo, es fundamental tener un acercamiento a estas teorías que generan comprensión y respeto a los procesos de cada estudiante. El docente ha luchado durante años por demostrar que existe una base sólida para el aprendizaje en el cerebro de cada persona, pero que, a su vez, conforma un complejo sistema que puede variar de estudiante a otro. Esta variación puede ser etiquetada de diversas maneras en las aulas, pensando que los ritmos de aprendizaje deben ser iguales o muy similares, iniciando así con las situaciones de injusticia y de vulnerabilidad para algunos de los estudiantes.

Aunado a ello, se suelen establecer programas académicos que pocas veces ven la realidad de los que conforman el grupo de clases, o el análisis de necesidades que determina la diversidad de cada uno de ellos, aunque se haya estipulado que deberían estar en cierto nivel o aprender a cierto ritmo. Por ello es importante visualizar un aula diversa y con múltiples mecanismos y posibilidades de aprendizaje, un ambiente heterogéneo que no solo se

determina por las pautas a seguir de un programa elaborado bajo rigurosos sistemas.

Posteriormente, Vygotsky supone que los aspectos cognitivos vienen de la mano con las experiencias vividas por el individuo, ya que, para él, la interacción social es un elemento clave en la construcción del conocimiento. Establece una relación entre el pensamiento y el lenguaje, distinguiendo etapas del desarrollo que van de la realidad a la producción del lenguaje (Carrera, 2001). Esta construcción es muy interesante, el hecho de determinar cómo se construye una realidad lingüística según el entorno y experiencias vividas hace pensar en el rol del docente en el aula, en cuanto a la forma en la que dotan al estudiante de herramientas que ayuden a conceptualizar esos elementos que enriquecen los procesos de adquisición. Esto relacionado al bien común que se presentó con anterioridad, puesto que el aspecto social liga la intención de dirigirse hacia el bienestar colectivo.

En cuanto a la enseñanza de lenguas, en este caso, el francés, es muy común observar cómo los estudiantes intentan encontrar sentido a las relaciones que se establecen entre conceptos del español al francés o viceversa. Vygotsky propone la Zona de Desarrollo Próximo, hasta dónde puede llegar el estudiante, establece la interacción con los demás que le permite adquirir el conocimiento un tanto más digerido (Vila, I. 2007). Ese proceso de compartir los saberes y aterrizarlos de cierta forma parece una estrategia muy pertinente para el manejo de equipos dentro del aula que servirán para reforzar los conocimientos en aquellos que requieren una explicación suplementaria.

Una vez recapitulados los factores cognitivos implícitos en el proceso de la construcción del saber y del rol que la interacción social tiene en los individuos, no se puede dejar de lado su implicación en la dinámica de clase, la elección de métodos, actividades y, sobre todo, en la consideración del estudiante como un individuo que posee capacidades, habilidades y perfiles de aprendizaje distintos.

Diferenciación en el aula por el bien común

El aspecto humanista debe ser un pilar que impulse al docente a seguir prácticas que ayuden a comprender la visión del estudiante, que involucren las necesidades, los ideales, las cualidades, los estilos de aprendizaje y el cúmulo de distinciones que se presentan en el aula heterogénea, con el fin de formar parte de una sociedad cambiante y con muchos retos (Ausubel, 1983; Cabrera y Fariñas, 2005, como se citó en Arellano, 2009), considerando que se vive en sociedad y que se debe reforzar el respecto del bien común.

El docente tiene la responsabilidad de favorecer un ambiente áulico inclusivo y donde se consideren los fines de la educación, rechazando cualquier práctica deshumanizante que se contraponga con el bien común (Carmona,

2007). Es importante retomar la visión humanista en la educación, la cual se sustenta de una serie de principios éticos que rigen la educación y que exigen la participación en su aplicación en el ámbito educativo.

Poco se habla del aspecto humanista en todas las etapas de la práctica docente, se forma al personal educativo con una serie de ideales y creencias que poco a poco se van modificando o fortaleciendo con base en los intercambios, conocimientos, decisiones, experiencias y todo aquello que permite el desarrollo pleno del docente. Por ello se deben destacar los cuatro pilares propuestos por la UNESCO y mencionados con anterioridad: aprender a conocer, hacer, ser y vivir juntos (UNESCO, 2015).

Para lograr considerar estos pilares y el fin noble que conlleva la docencia, resulta necesario buscar modelos que acompañen la metodología del docente y que permitan llevar a la práctica lo que se quiere defender para respetar el bien común. En este apartado, se plantea una *diferenciación*, un modelo de enseñanza que considera las diferencias biológicas, psicológicas, sociales y culturales de los estudiantes (Jimeno, 2007, como se citó en Arellano, 2009). Esta diferenciación podría ser un estatuto principal si los sistemas que rigen la sociedad estuvieran más comprometidos por el bien común de los estudiantes (UNESCO, 2015).

La relación entre la diferenciación y el bien común se fundamenta en reconocer y valorar la heterogeneidad del aula. El bien común está implícito, busca descubrir las mejores formas, medios y métodos para cada estudiante. Sin embargo, surge la pregunta de cómo se respeta el bien común en un mundo lleno de desigualdades y qué desafíos impiden seguir este ideal. Estas reflexiones reflejan la situación de la educación en la actualidad y no se terminaría de discutir acerca de la privatización de la educación, de la educación como bien público y de las prácticas deshonestas que siguen imperando en algunos contextos educativos (Licandro & Yepes, 2018).

En ocasiones no se comprende que todos los individuos poseen una realidad social muy distinta que conlleva comportamientos y formas de ver la vida distinta. La *diferenciación* destaca ese compromiso ético que impulsa a privilegiar las competencias de los estudiantes (Caron-Piché, 2015) con el fin de diversificar los elementos que permiten el aprendizaje significativo. Guay et al. (2006) definen este modelo como una base del docente que implica los conocimientos previos y las características de los estudiantes, el programa de formación y también el ambiente de aprendizaje que busca favorecer el aprendizaje.

Una vez consideradas las diferencias de los estudiantes, se añade el factor social que exige, mediante la globalización, una adaptación y nuevas herramientas de trabajo que llevan al bien común. Bernstein, sociólogo y

lingüística inglés, parte de este factor social tan importante en la visión dentro del campo de la educación. Esta visión tiene un punto de partida desde una concepción sociológica, donde este aspecto social tendrá una interesante implicación en los procesos áulicos, inspirado de otros teóricos que también tenían una visión social: las clases sociales, la interacción social y la funcionalidad del lenguaje, tales como Durkheim, Marx, Mead y Vygotsky (Fernández, 2007).

Bernstein, interesado en construir una teoría sobre la educación, expone la teoría de los códigos que suponen la selección y combinación de significados que se generan por la exposición a las distintas clases sociales llevando al individuo a una construcción del significado de acuerdo con su entorno social inmediato. Esta premisa no constituye las competencias del individuo, más bien se encarga de concentrarse en la práctica social, la integración de los significados y como el código regula estos intercambios sociales (Ávila, 2005).

Resulta muy complejo comprender la construcción de significado, los procesos cerebrales que están implicados en la construcción del saber, expuestos con anterioridad desde la mirada de Piaget y Vygotsky, relacionando este supuesto con otras disciplinas como la psicolingüística, se estudia este proceso de elaboración en la construcción de los significados, se determinan dos niveles de conceptualización. El primero comienza en el aspecto personal y cognitivo del individuo, en su propio proceso ligado a su edad y maduración, es decir, los factores internos que conllevan a la organización conceptual, volviendo a retomar lo visto con Piaget, donde existen periodos que comprenden los mecanismos de aprendizaje del individuo.

Posteriormente, el segundo nivel implica los factores externos del individuo y el punto de vista social, la experiencia lingüística o no lingüística que se mantiene gracias al entorno (Díaz, 2010), lo que se ha expuesto con Vygotsky y Bernstein, donde la relación con otros y el aspecto social determinan también el aprendizaje del estudiante. Este conjunto de niveles globaliza el sistema que pertenece al individuo pero que, a su vez, lo hacen tan único y diferente al resto, puesto que, si bien existe un sistema estándar para todos, existen matices que llevan una vez más a pensar en una diferenciación en el aula. Estos niveles retoman los distintos procesos por los que el estudiante pase a través de su realidad construida, que influye en el aula y que debe ser considerada por el modelo de diferenciación como elemento crucial dentro de la heterogeneidad del aula.

El docente se ve envuelto en un ambiente áulico que hace que un grupo de individuos busque un mismo objetivo: aprender y desarrollarse en todos los ámbitos posibles y esto implica las funciones cognitivas que le permiten aprender, las relaciones que tiene con los demás, el impacto del mundo globalizado en sus vidas y todos los aspectos que se han mencionado.

Cada estudiante posee una concepción distinta de los conocimientos, un ritmo de trabajo, un estilo de aprendizaje y no se puede ignorar esa heterogeneidad, la *diferenciación*, pretende poner en práctica una organización de trabajo y de dispositivos didácticos que coloquen a todos en una situación óptima de aprendizaje, utilizando todos los recursos posibles (Perrenoud, 2008) y esto lleva al bien común mediante el trabajo en sintonía para alcanzar sus propios ideales.

Estos recursos y herramientas hacen recurrir a lo que hoy ha dado alcance al valor cultural, tradiciones, costumbres y a los aspectos pragmáticos de la lengua: los recursos digitales, en particular el internet, que ha sido un instrumento pedagógico que apoya los distintos estilos de aprendizaje. Otros teóricos como Freire subrayan su interés por que los estudiantes adquieran el deseo de transformar el mundo y el enfoque de la educación como práctica de la libertad (Fernández, 2007). Esta educación liberadora debería tomarse muy en cuenta en la práctica docente, puesto que el docente trabaja con seres humanos que buscan una puerta hacia un mundo totalmente retador, una educación que no tenga ataduras para la población estudiantil.

Desde la trinchera del docente, se debe ser consciente de la importancia de establecer criterios para hacer un aporte al bien común, el hecho de formar a estudiantes que reflejan lo que ven día con día en un contexto real inmersos en una sociedad de desigualdad, permite ser aún más determinantes en el impacto de los contenidos, procesos, producciones y ambientes áulicos que propone la diferenciación. Por lo que es de vital importancia no bajar los estándares que ayudan a comprender que la educación debe ser humanista y dirigida hacia el bien común para poder hablar de un “futuro prometedor” y sobre todo, digno para las nuevas generaciones.

Se ha brindado un recorrido por diversas teorías, supuestos y propuestas que han permitido un panorama más amplio de lo que compete al sector educativo, los procesos se adaptan conforme al avance de la sociedad y los desafíos que en ella se presentan. Es importante resaltar que todos los cambios conducen a la reflexión sobre las definiciones implicadas en el concepto de la educación, mismas que abre un panorama humanista y permiten atender este demandante concepto.

Aproximaciones metodológicas

En una segunda parte de este estudio se pretende trabajar bajo un enfoque de investigación acción participativa, definido por Colmenares (2012) como el método en el que se presentan dos procesos, el de conocer y el de actuar, favoreciendo la comprensión de la realidad donde se presenta la problemática y permitiendo la puesta en marcha de mecanismos de acción que permiten la

transformación y la movilización colectiva. Este proyecto se construirá bajo el enfoque cualitativo, en el cual se llevarán a cabo distintas estrategias de recolección de datos, incluidas la observación de clase, las entrevistas y un posterior análisis de datos. La población en cuestión consiste en 22 grupos a cargo de 5 docentes de francés, un total de 368 estudiantes que se forman para ser futuros docentes y que llevan sus cursos de francés como parte de su formación integral.

Mediante los instrumentos de recogida de datos, tales como las rubricas de observación y las entrevistas con docentes, se recuperarán los elementos necesarios para diseñar una propuesta didáctica para fortalecer el aprendizaje significativo del francés desde un modelo diferenciado, permitiendo respetar el bien común del grupo y atendiendo el análisis de necesidades que conllevan las aulas heterogéneas. Dicha propuesta didáctica comprenderá la diferenciación de contenidos, procesos, producciones o ambientes áulicos según el análisis de necesidades que se presentará y se fortalecerá la capacitación docente para propiciar formar criterios en los docentes que converjan con lo que proponen las organizaciones mundiales que se preocupan por el bienestar del estudiante.

Conclusión

Los docentes deben reconocer que, frente al mundo desafiante y globalizado, también lleno de desigualdad se espera que la educación sea ese medio que permita conducir a los estudiantes hacia un aprendizaje significativo, un aprendizaje que fuera del aula tenga un impacto social, un aprendizaje donde se respeten sus cualidades, habilidades, ritmos de trabajo y necesidades, un aprendizaje que fomente valores que fortalezcan los lazos para vivir en sociedad y mirando hacia el bien común. Puesto que el bien común no sólo se construye en las interacciones fuera de la escuela, más bien, se consolida con la formación digna y eficaz que contribuye a generar una mejor visión de la educación del hoy.

Una proyección para esta investigación es proporcionar el modelo de la diferenciación que permita al docente una apertura al reconocimiento de la heterogeneidad como una oportunidad de valorar las diferencias, de explotar las habilidades de los estudiantes y de respetar los procesos cognitivos que poseen. Se considera que la implementación de una diferenciación en el aula proveerá a los estudiantes de herramientas que lo conduzcan hacia el bien común, hacia la respuesta al mundo globalizado y a la desafiante sociedad a la que se enfrenta hoy en día.

Referencias

- Arellano, M., Portilla, D. (2009). La diferenciación en el aula para el manejo de las Dificultades en el aprendizaje: diseño de un manual de capacitación para docentes. <https://repositorio.puce.edu.ec/items/f73bd850-8c66-47f6-8804-b154e52b8e96>
- Ávila Francés, M., (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y
- Bernstein. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(1), 159-174.
- Berzosa, C. (2001). El Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial en la economía internacional. Globalización y dependencia, 45.
- Barrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. (pp. 41-44). Editorial
- Educere. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones Pedagogicas/article/view/9922>
- Carmona, M., (2007). La educación y la crisis de la modernidad. Hacia una educación humanizadora. Revista de Artes y Humanidades UNICA, 8 (19), 134-157.
- Caron-Piché, J. (2015). La différenciation pédagogique : les pratiques d'enseignants en classe spéciale dédiées aux élèves ayant une déficience langagière. Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation, 999(999).
- Castilla, M, (2013). La teoría del desarrollo cognitivo de Piaget aplicada en la clase de primaria. [Trabajo de fin de grado]. Universidad de Valladolid.
- Coraggio, J. L. (1995). Las propuestas del Banco Mundial para la educación: ¿sentido oculto o problemas de concepción?. 9-72.
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción.
- Delgado, P. S., & Miguel, J. C. R. (2011). Globalización y educación: repercusiones del fenómeno en los estudiantes y alternativas frente al mismo. Revista Iberoamericana de Educación, 54(5), 6.

- Díaz, O. M. (2010). Los procesos psicolingüísticos en la construcción de los significados. *Lenguas Modernas*, (36), pp. 85–116. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/30682>
- Fairsten, G. y Carretero, M. (2007). La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones. En J. Trilla, (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (pp. 177-205). Editorial Graó.
- Fernández, J. (2007). Paulo Freire y la educación liberadora. En J. Trilla, (Coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (Pp. 313-340). Editorial Graó.
- Guay, M. H., Legault, G., & Germain, C. (2006). Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, 141, 1-4.
- Jerald, CD (2009). Definiendo la educación del siglo XXI. *Centro de educación pública*, 16, 1-10.
- Licandro, O., & Yepes, S. (2018). La Educación Superior conceptualizada como Bien Común: El desafío propuesto por UNESCO. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(1), 6-33. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.12.715>
- López, F., & Sanmartín, R. (2004). Los procesos de internacionalización y globalización en la educación superior: un análisis de los países OCDE. *Revista de educación*, 335, 385-413
- Montealegre, R. (2016). Controversias Piaget-Vygotski en Psicología del Desarrollo. *Acta Colombiana de Psicología*, 271-283. DOI: 10.14718/ACP.2016.19.1.12
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Education Working Papers.
- Tomlinson (2013). *El aula diversificada*. Editorial Octaedro.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Ediciones Colihue SRL.
- UNESCO (2015), *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Ediciones UNESCO.
- Vila, I. (2007). Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. En J. Trilla, (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. (pp. 207-227). Editorial Graó.

Biodatas

Valeria Aimé Dávila Garza es profesora en la Facultad de Filosofía y Letras de la UANL. Culminó sus estudios de maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en esta misma institución y actualmente realiza sus estudios de doctorado en Filosofía con acentuación en Estudios de la Educación. Es colaboradora del Cuerpo Académico UANL-CA-465 “Estudios de la lengua francesa: pragmática, enseñanza y traducción”. Sus líneas de interés son la didáctica y la traducción del francés como lengua extranjera.

vdavilag@uanl.edu.mx

Orlando Valdez Vega es profesor investigador en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León en la Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza y Traducción del Francés y es miembro del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. En 2019 obtuvo el grado de Doctor en Ciencias del Lenguaje en Texas A&M University Kingsville. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT, posee el Reconocimiento al Perfil Deseable PRODEP, es líder del Cuerpo Académico UANL-CA-465 “Estudios de la lengua francesa: pragmática, enseñanza y traducción” y cuenta con la certificación en lengua francesa, DALF nivel C2. Su área de interés en investigación son los estudios interdisciplinarios del francés.

orlando.valdezvg@uanl.edu.mx

SECCIÓN III

CONTEXTOS E INCLUSIÓN



CAPÍTULO 8

FACTORS THAT MAY AFFECT STUDENTS' MOTIVATION TO AT-
TEND THE SELF-ACCESS CENTER USBI XALAPA



Factors that may affect students' motivation to attend the Self-Access Center USBI Xalapa

GUADALUPE RODRÍGUEZ ANDRADE
MARÍA GUADALUPE ALCUBILLA HERNÁNDEZ
GUILLERMO HUERTA GUTIÉRREZ
UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Abstract

Advisors at Self-Access Centers (SAC) are guides and facilitators rather than teachers. They promote autonomy without creating an advisor-dominated learning process. Alonazi (2017) points out that “learner-centered approaches have resulted in more emphasis on the benefits of learner autonomy in the success of language education.” (p.1). In this sense, advisors support students to develop autonomy using different strategies and resources. They create or adapt materials to make them available for students to work on what they need or want. It is important to point out that motivation is a key factor to carry out work at a SAC. According to Quan (2014) if a student is motivated the process of learning will be successful.

At the Self-Access Center USBI Xalapa, we have tried to motivate students by implementing different actions and activities. However, we have realized that motivation varies from student to student and that activities they find appealing differ from student to student as well: some take part in the conversation clubs and workshops, others work with the materials and resources, and some others look for some advisors' feedback and counselling, etc. Unfortunately, some others hardly ever attend. Therefore, the aim of this study is to find out to what extent these activities contribute to encouraging students' motivation to attend the Self-Access Center USBI-XALAPA and avoid quitting.

It is known that motivation cannot be measured (Mubeen & Reid, 2014); therefore, this study was carried out using a qualitative method. The data collection method selected was an online questionnaire. This instrument was administered to 21 students from different BA degrees at the Universidad Veracruzana enrolled in an English II course. SAC working dynamic, advisors' attention, and materials were some of the main aspects that students pointed out and which will be discussed in this paper.

KEY WORDS: motivation, Self-access Center, advisors, materials, work dynamic

Resumen

Los asesores de un centro de autoacceso (CAA) más que maestros per se, son guías y facilitadores. Promueven la autonomía sin crear un ambiente de aprendizaje dominado por ellos. Alonazi (2017) señala que “los enfoques centrados en el estudiante han puesto énfasis en los beneficios de la autonomía del aprendiente en el éxito en el aprendizaje de idiomas” (p 1). En este sentido, los asesores apoyan a los estudiantes a desarrollar su autonomía a través de diversas estrategias y recursos. Crean o adaptan materiales para que estén disponibles de acuerdo con las necesidades de los aprendientes. Es importante resaltar que la motivación es un factor esencial en el trabajo dentro de un CAA. De acuerdo con Quan (2014), si un estudiante está motivado, el proceso de aprendizaje será efectivo.

En el Centro de Autoacceso USBI Xalapa hemos tratado de motivar a nuestros estudiantes implementando diversas acciones y actividades. Sin embargo, hemos notado que la motivación varía de un estudiante a otro, así como el gusto por las mismas actividades: algunos asisten a los clubs de conversación o talleres, otros trabajan con los materiales y recursos, otros acuden a las asesorías, etc. Desafortunadamente, hay estudiantes que casi no asisten. Por esta razón, el objetivo de este estudio es indagar hasta que grado estas actividades contribuyen a incrementar la motivación en los estudiantes para que asistan al CAA y no deserten.

Se sabe muy bien que la motivación no puede ser medida (Mubeen & Reid, 2014); por lo que se llevó a cabo un estudio cualitativo, y la recolección de información se hizo a través de un cuestionario en línea. Se administró a 21 estudiantes de diferentes licenciaturas de la Universidad Veracruzana cursando Inglés II en el CAA. Algunos de los aspectos que los estudiantes resaltaron y que serán discutidos en este documento fueron la dinámica de trabajo del CAA, la atención brindada por los asesores y los materiales.

Palabras clave: motivación, Centro de Autoacceso, asesores, materiales, dinámica de trabajo.

Introduction

Since the creation of Self-Access Centers (SACs), their philosophy relies on autonomous learning in which students are responsible for their own learning. Moreover, SACs allow flexibility for students to attend whenever they decide, it also has a variety of materials and resources that help students develop their language skills (reading, writing, speaking and listening).

Alonazi (2017) points out that “learner-centered approaches have resulted in more emphasis on the benefits of learner autonomy in the success of language education.” (p.1). In this sense, at Self-Access Centers, advisors promote autonomy without creating an advisors-dominated learning process. Their roles are more as guides and facilitators. Advisors help students become autonomous using different strategies and resources. They create or adapt materials to be available for students to work on what they need or want. It is of main importance to point out that motivation is a key factor to work at a SAC. According to Quan (2014) if a student is motivated the process of learning will be successful.

As advisors at the Self-Access Center USBI-Xalapa , it was of interest to find out what factors influenced students' motivation to attend this SAC and take advantage of the resources, activities and everything that is involved in this learning environment.

Context

Self-Access Centers at Universidad Veracruzana

SACs at Universidad Veracruzana (UV) were the result of a project carried out by the British Council, La Secretaría de Educación Pública, SEP (The Ministry of Education) and Fondo de Modernización para la Educación Superior, FOMES (Fund for modernizing Higher Education) during 1993 – 1994. Clemente (2003) states the UV took part in this educational innovation process to raise students' English level, as well as to allow them to participate in international exchange programs (as cited in Díaz, 2010).

At that time Self-Access Centers were regarded as an advantage for all students since the new educational model (MEIF) of the Universidad Veracruzana had been just introduced. Their objective is not only focused on the training of the student both intellectual and professional but also in the social and human aspects (Beltrán, 2005). Moreover, it brings flexibility to students to be able to take courses they wanted with the teacher they preferred and place that best suited them.

Today, there are already 12 SACs at UV and they are open to the university community and, whoever wishes to learn languages in an autonomous course rather than in a face-to-face one. They can also be used as practice centers for face-to-face courses.

Self-Access Center at the USBI Xalapa, Universidad Veracruzana

The Self-Access Center USBI-XALAPA was created in 1999. Since then, its purpose has been to promote language learning autonomy. Here, students are al-

lowed to choose the pace, the material and the schedule they want to learn. Besides autonomous courses, it also offers virtual and blended courses (also called multimodal). Students can learn both English and French at different levels. Regarding English courses, they can take English I and II as part of the Área de Formación Básica General (AFBG), both compulsory courses for all bachelor's degrees at the UV. They can also take Basic English III and Intermediate English I as part of Área de Formación de Elección Libre (AFEL). Close to 1200 students enroll in this SAC each semester.

The Self-Access Center USBI-XALAPA has the capacity to accommodate around 340 users simultaneously, organized in different areas: a reception area where a group of technicians and advisors help students with the equipment and the materials; a computing area where there is equipment for students to access the online material every time they want or need it; an audio area where students can practice listening; a reading and writing area to allow students to have a space to be concentrate and practice their skills on reading and writing; a counselling room where the advisors checks students' work and gives feedback on it and help students develop learning strategies; conversation rooms allowing students to practice their English; an administrative cubicles to students' attention and a multiple-purpose room as support to cultural and academic activities.

It is staffed by qualified academic personnel and includes seven full-time English advisors, two full-time French advisors, three academic technicians, two academic facilitators, two support staff and the SAC coordinator.

This SAC is considered more of a learning center than a practice center (Sturtridge, 1992), since most of our students complete their entire courses here with the guidance of advisors and the support of different resources and documents such as pathways, counseling sessions, printed and digital materials, learning guides, self-assessments and evaluations, conversation and learning strategy workshops, cultural activities and support programs, among others.

Problem and Objective

For several years, the number of students enrolled and attending the self-access center USBI Xalapa has been high at the beginning of the semester. However, as the courses go by, the number of students decreases, they desert. In contrast, some students never stop attending, some take part in the conversation clubs, others work with the materials and resources, and some others look for some advisors' feedback on their activities. It has been noticed that these students have different reasons that motivate them to keep going and improving their language level.

Thus, the aim of this study was to find out what factors may affect their motivation to attend this SAC. The findings would give us the tools to reconsider

the way we have been approaching students and helping them to develop strategies to become independent learners.

Literature Review

There is a large literature about motivation, and several authors' definitions. Elliot and Covington (2001) explain that motivation means the people's desire to do an activity. It is also an attempt to achieve an objective (Mitra, 2016; Oxford and Shearin, 1994). Motivation is something that encourages people to act in a certain way (Narayanan, 2006; Pardee, 1990).

Cook (2000) mentions that it is not possible to say that all people have the same level of motivation or the same kind; it can vary in every person. Nevertheless, it is possible to identify the kind of motivation in an individual. Nowadays, there are several types of motivation; however, we will focus on intrinsic and extrinsic ones.

Intrinsic and extrinsic motivation

Intrinsic and extrinsic motivation are important to learn a second language (Sumida et al., 2010). Anjomshoa & Sadighi (2015) states that intrinsic motivation comes from inside of a person. On the other hand, extrinsic motivation can vary in the autonomy of the person since it can be regulated by the rules. In other words, intrinsic motivation refers to doing an activity because the person has the desire or because the activity is pleasant while extrinsic means doing the activity due to external factors, such as passing an exam, incentives and rewards or even avoid a punishment (Dörnyei, 1998, as cited in Mitra, 2016).

Motivation and Autonomous Language Learning at the SAC

Motivation is one of the most important factors within the English learning-process since success or failure depends on it (Mitra, 2016). If a student is not motivated, there will not be an effective performance.

Motivation and autonomy are involved in the language learning process: students' success depends on the level of motivation since it acts as a student orientation to achieve an effective learning. Autonomy and motivation are strongly correlated (Liu 2012) and they are also linked and can reinforce each other (Scahrle & Szabó 2000). Ushioda (2006) argues that when students are motivated, they tend to be autonomous (as cited in Sawan, 2016).

Not only motivation influences the process of learning, but also autonomy, since it appears to lead to motivation and success in those students who are responsible for their own learning (Dickinson, 1995).

Masgoret and Garder (2003) suggests that a motivated learner is described as the person who expends effort, is persistent and attentive to the task at hand, has goals, desires, and aspirations, enjoys the activity, makes attributions

concerning success and/or failure, is aroused, and makes use of strategies to aid in achieving goals. Mitra (2016) echoes Masgoret and Gardner's (2003) ideas saying that if a student feels motivated to learn a new language, he/she will search the way to learn (spend time to learn, desire to improve and the emotional effects).

Dweck (1986) claims that learning success alone is not sufficient to create motivational attitudes and effort students have for learning, even when they already reached their goals. Motivation is enhanced when learners take more control over their learning (Lamb, 2001; Sakui, 2002, Ushioda, 2003).

Ushioda (2011) states that when students do not feel motivated, they will not be able to be autonomous because students have no desires for learning or reaching a specific goal as the above authors mentioned (as cited in Gandhimathi & Devi, 2016).

Johnson & Morikawa (2011) affirm that if a school or center aims to achieve effective goals in the process of learning, it should enhance students' motivation through autonomy because students with high levels of autonomy are more motivated while unmotivated students are not used to being autonomous. There is one way of motivating students, and it could be advisors' work, through a supportive learning environment, where students feel comfortable and so, students will have self-confidence and desire to learn. (Kesten, 1987 as cited in Cao, 2012).

Methodology

Research Design

The strength of qualitative research is its ability to provide complex textual descriptions of how people experience a given research issue (Mack et al, 2005). It is known that motivation cannot be measured (Mubeen & Reid, 2014). Qualitative research focuses on the social activity, human things that are the result of human experience and it is based on non-numeric data, it means things that people can't measure, such as conversations and discourses (Denzin & Lincoln, 2000, as cited in Jackson et al., 2007). Therefore, qualitative research was the most suitable approach to carry on this study since students sharing their learning experiences at the SAC are the main source of data to understand and analyze the different factors and reasons that led them to attend the SAC.

Participants

The sample comprised 21 university students between 18 and 35 years old who are majoring in different disciplines such as Law, Biology, and Engineering at Universidad Veracruzana. Most of the students come from other cities, even

other states. They took English II as a mandatory course of the AFBG as part of their bachelor's curriculum. These students were enrolled in autonomous learning courses at the SAC USBI Xalapa. Collecting information from English II students was relevant since they have more experience working at the SAC, they know the SAC location, the building, what autonomous learning is about, the material, resources and advisors.

Data Collection Method

In the words of Kabir (2016) "Data collection is the process of gathering and measuring information on variables of interest, in an established systematic fashion that enables one to answer stated research questions, test hypotheses, and evaluate outcomes". (p 202)

Instrument

It was decided to use an online questionnaire as instrument to collect data regarding students' experiences at the SAC. Morgan & Harmon (2001) state that "questionnaires are any group of written questions which the participants are asked to respond in writing, often by checking or circling responses" (p. 975). Questionnaires allow researchers to design open-ended and closed-ended questions. Therefore, these two kinds of questions were included in this questionnaire. It was divided into three sections:

1. General information
2. Before attending Self-Access Center
3. After attending Self-Access Center.

The questionnaire was created in Google forms, after that, the link was sent to the participants and the information was collected in the same platform.

Findings

1. General Information: The purpose of this section was to find out the participants' names, their ages and majors.

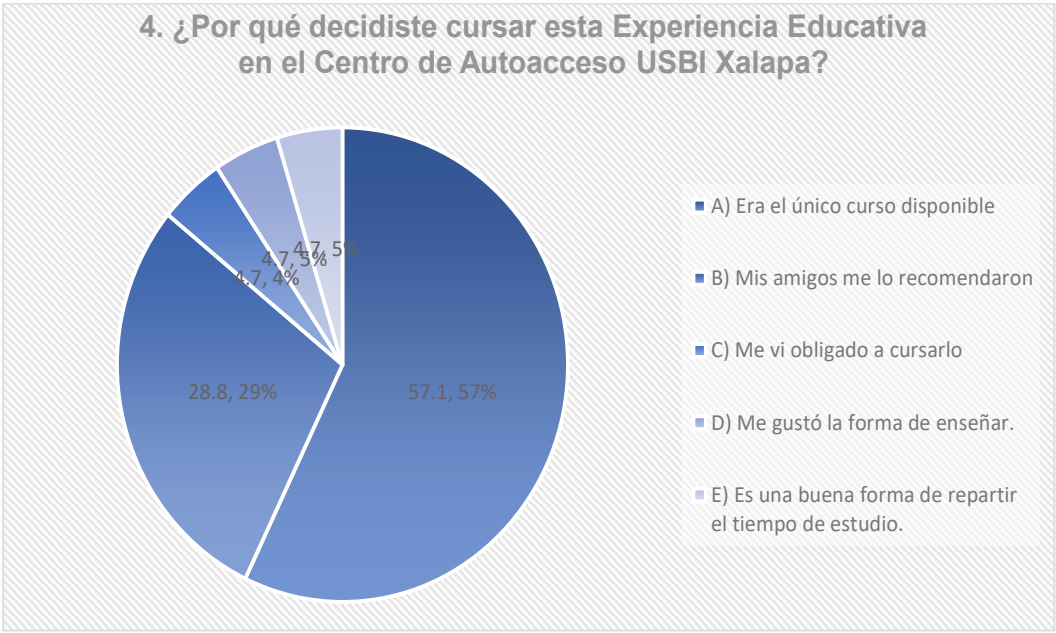
The results demonstrated a significant relation between age and motivation, we inferred from this that students who were at the beginning of their degrees seemed to be more motivated.

2. Before attending SAC: This section comprised 3 questions and aimed to find out whether the students had any previous knowledge about the SAC, (work dynamics, facilities and advisors). In question 4, we asked why they

decided to take English at the Self-Access Center USBI Xalapa. 57.7% said it was the only course available and as a mandatory subject they had to take it. 28.6 % mentioned that their friends suggested taking it since they were SAC former students, which means that their experience was an important reference to encourage them to take it. The rest of the participants gave other reasons such as the fact they like the work dynamics, the advantages it offers, its flexibility, among others.

Figure 1

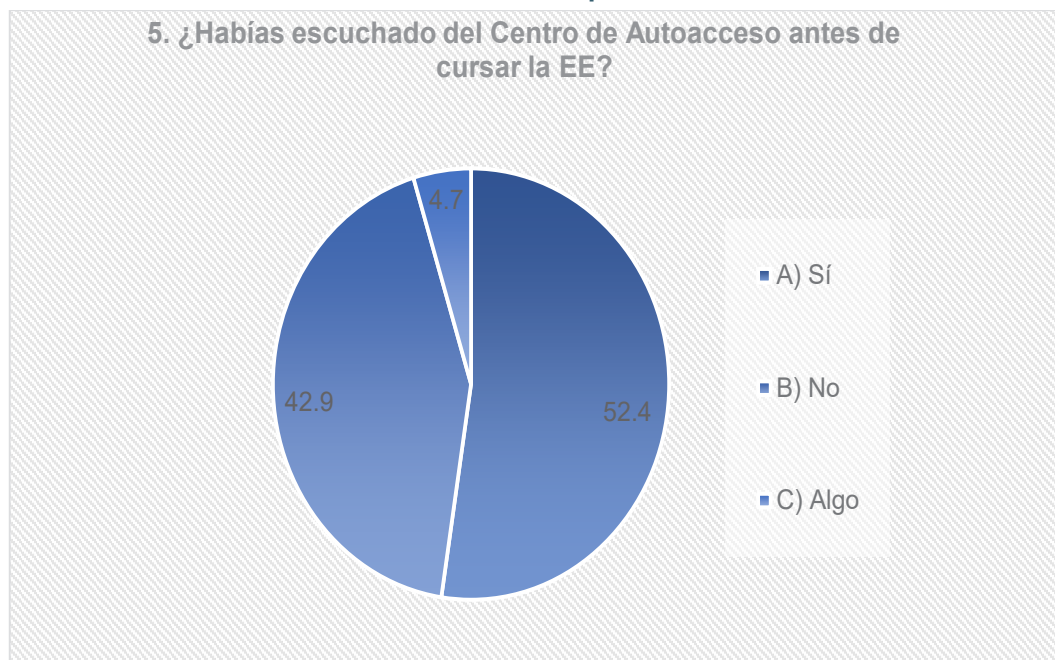
Q4 Common responses



In questions 5 and 6, it was found out that more than half of the participants knew the SAC in advance. They highlighted some aspects such as autonomous learning, flexibility and responsibility, which are important qualities to carry out an effective autonomous learning.

Figure 2

Q5 Common responses



According to the responses, most of the students had some knowledge about the SAC before attending. Students, who were conscious about the work dynamics and their roles, had an effective learning. Benson (2011 as cited in Shi & Han, 2019) confirms that when students are autonomous, they become responsible for their learning and this makes them more successful not only in the process of learning a foreign language, but also in their daily life.

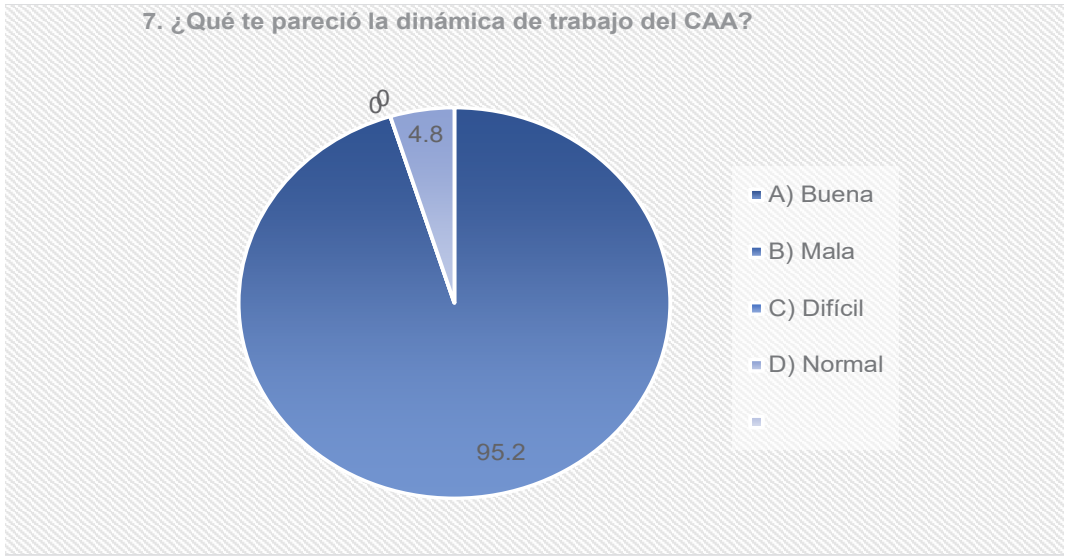
After attending SAC: In this section, 8 questions were asked to address different topics such as work dynamics, autonomy and motivation.

In questions 7 and 8, participants were asked about the work dynamics and whether they were able to adapt to it.

The results showed that 95.2% of the students liked the work dynamics. This is the relationship between advisors and students, the learning environment, and the materials. While the other 4.8% gave other answers.

Figure 3

Q7 Common responses



Added to this all students highlighted that they were able to adapt to the work dynamics for different reasons:

First, they understood and soon became familiar with it. It is important that students are conscious of their own learning to achieve an effective learning and Little (1991) holds the view that once learners reflect on their own learning, they will tend to be more focused which will lead to more efficient and effective learning (as cited in Duong & Nguyen, 2018).

Some of the Students' answers are the following:

Participant 1: “Si, porque fue fácil comprender el modo de trabajo”

Participant 2: “Si, me adapto fácilmente”

The second reason was the advisors. Some students answered that advisors were very important during the process, since they provided help when they needed it. Some explained some difficult topics and were available all the time. The advisors' attitude was another aspect that helped students adapt easily to both the work dynamics and this learning environment.

A student said:

Participant 3: “Sí, pues considero que ambos maestros con los que cursé me explicaron de manera correcta como llevar a cabo las actividades”

The third reason was flexibility that most students regarded as an advantage since it allowed them to have some time to work on other subjects.

Participant 5: “Sí, los tiempos eran manejables”

Participant 6: “Sí, porque me organizo mejor”

The fourth reason was the activities and the material. Students mentioned that there are a wide variety of materials at the SAC to choose from and which suit them best according to their needs.

Participant 7: “Sí, leía todos los materiales y realizaba varios de los ejercicios...”

Participant 8: “Que la página del CAA poseía mucho material y nosotros escogíamos con cuál aprendíamos mejor, cuáles eran nuestras destrezas y nuestras debilidades, tomándolo en cuenta al escoger como aprender”

The fifth reason was self-learning and autonomy. Students realized that they are responsible for their own learning, they can work at their own pace and on their weaknesses.

Participant 9: “Sabía de antemano que como su nombre lo dice, es auto aprendizaje, y me parece bien que cada quien vaya a su ritmo”

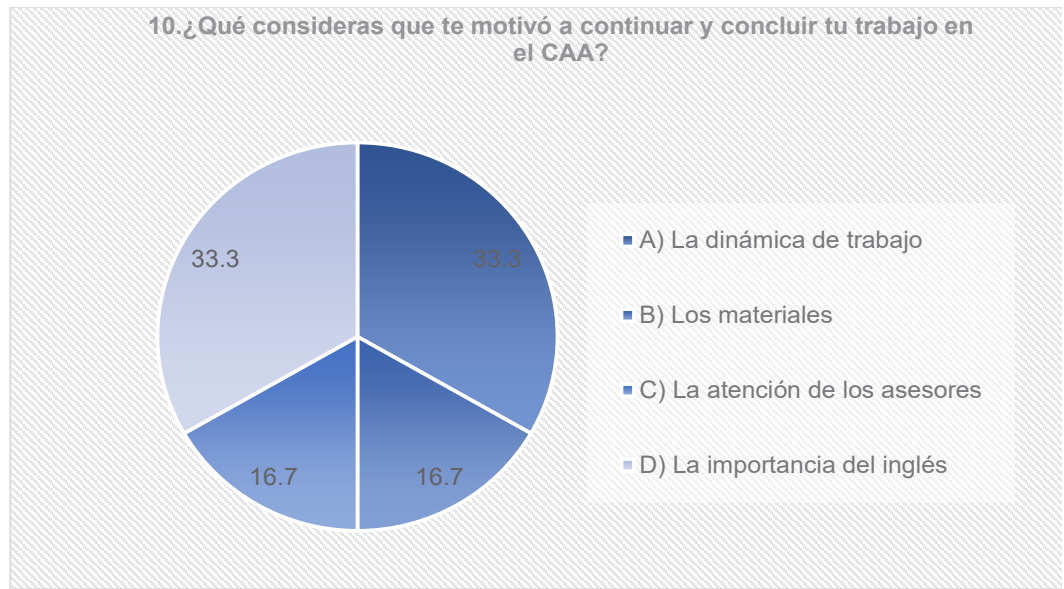
The answers to these questions showed that all students did adapt to the work dynamics. It is important to highlight that advisors were an important factor during this process as students mentioned. The results suggest that advisors played the role of facilitator, support, and guide, which had a positive effect on students' motivation. Benson and Voller (1997) claim that autonomous learning depends not only on students, but also on the advisors' role.

In addition, one of the advantages of autonomous learning is that it allows students to adapt easily since they work according to their needs and become responsible for their own learning. Autonomous learning is important because students are conscious of their own learning, progress and it also prepares

them for permanent learning.

The results in question 9 showed that 76.2% of the students felt motivated during the course while 23.8% felt unmotivated. In question 10 they mentioned the factors that influenced their motivation: the importance of English in their future careers with a 33.3% of the responses, the work dynamics with 33.3%, 16.7% said the materials, and the last 16.7% pointed out the advisors’ support.

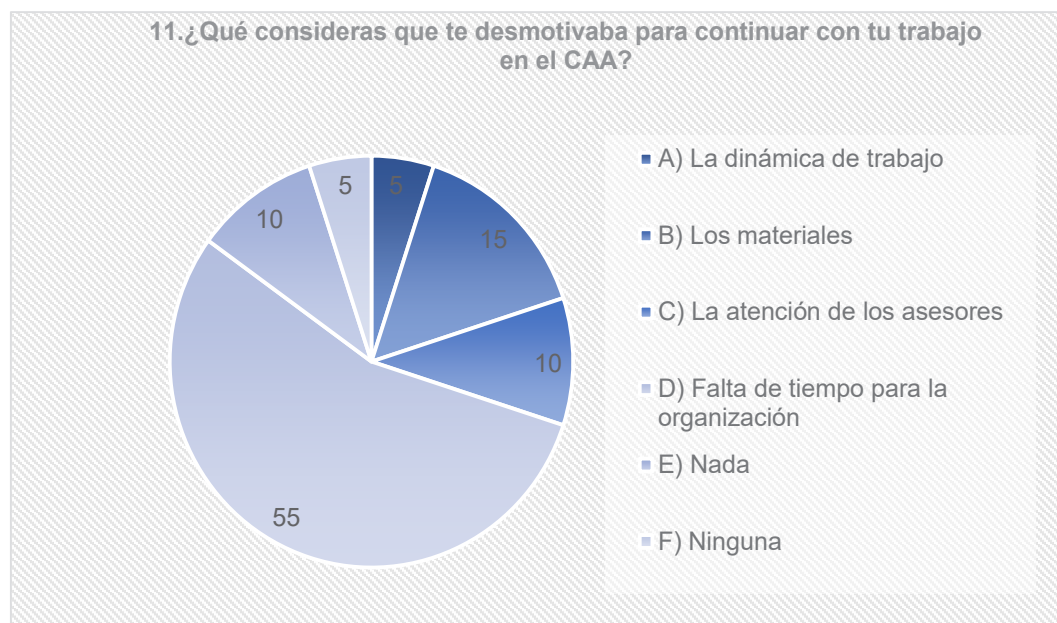
Figure4
Q10 Common responses



According to the results, we observed that motivation was both intrinsic and extrinsic. The former had to do with the fact that students regarded English as an important language within their major and future careers. The latter with the work dynamics, the materials and the advisors.

In question 11, they mentioned the opposite, the factors that discouraged them from working at the SAC. 55% suggested that the lack of time influenced on their motivation in a negative way. 15% felt unmotivated because of the materials. 10% associated it to the advisors’ attention. Finally, 5% felt unmotivated due to the work dynamics. However, 15% answered that there was nothing that made them feel unmotivated.

Figure 5
Q11 Common responses



On the one hand, in question 12, 76% of the students agreed that working at the SAC was useful and helpful to learn English. Among the reasons they shared we can cite:

Participant 1: “Sí, porque incita al alumno a querer aprender más”

Participant 2: “Sí, vas adquiriendo nuevas habilidades”

Some other reasons were that learning autonomously favors self-learning and autonomy, allowing students to choose the material that suits them best. Moreover, they can work at their own pace. Students also mentioned that autonomy is a factor that enhances motivation.

Participant 3:” Sí, aprendemos a ser más responsables con nuestro aprendizaje”

Participant 4: “Sí, porque así voy a mi ritmo, hay temas que se dificultan y les pongo más atención que otros, no todos aprendemos de la misma forma”

On the other hand, 24% of the students said it is not only autonomous learning which favors English learning, but it also depends on students' learning

habits since there are students who are not used to working on their own. They suggested that those who wanted to work and learn in this way need to have initiative:

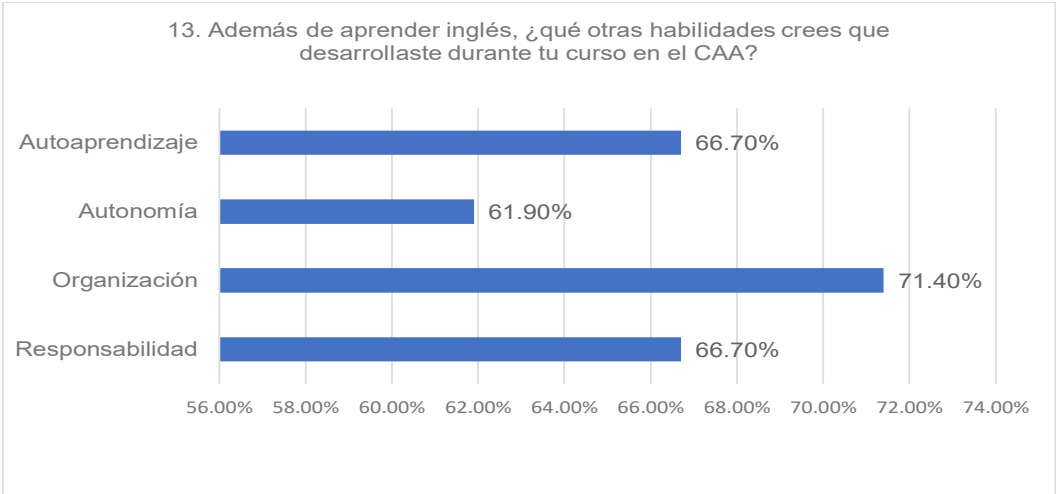
Participant 5: “Depende de cómo aprenda mejor la persona”

Participant 6: “Hay que tener mucha iniciativa para poder aprender de manera autónoma”

These results showed that autonomous learning is important in English language learning. This is confirmed by Jiao (2005) who gives four substantial reasons that support learner autonomy in English language learning: “It enhances learner’s motivation and leads to more effective learning, provides learners with more opportunities for English communication in a non-native environment, caters to the individual needs of learners at all levels, and has a lasting influence.” (p.28)

Question 13 revealed that the students developed other skills such as responsibility and self-learning, organization and autonomy.

Figure 6
Q13 Common responses



The findings of this research are supported by Holec’s idea (1985) that autonomous learning makes students take responsibility for their actions, their progress, the techniques, strategies that they use in the process of learning and self-evaluate the knowledge they acquire.

Based on the results of question 14, 86% of the respondents said that they would recommend attending SAC. Some of them regarded autonomous learning as an easy way of learning since it offers flexibility and at the same time it enhances the responsibility of the students.

Participant 1: “Claro que sí, el aprendizaje a criterio propio es una herramienta de gran valor.”

Participant 2: “Sí, porque es algo bueno para aprender a ser responsable y además aprendes inglés a tu ritmo.”

Participant 3:” Sí, porque aprendes bien y te da tiempo de organizarte con las demás experiencias educativas de la carrera.”

In question 15, 35% of the students commented they would not change anything as a result of their satisfying experience at the SAC. On the other hand, 65% made some suggestions: Regarding materials, they said there is a need for more listening worksheets, and such materials should be complete and more dynamic. Regarding the advisors' work, they think that their attention and flexibility should be improved. They also believed that having biweekly counseling to solve questions would be helpful, giving feedback on exams, better explanation on the way evidence had to be done, and clearer and more precise instructions.

Participant 1:” En los exámenes los temas de listening, los audios se escuchan muy bajo además que no se llega a entender en ocasiones lo que dice ya que lo dicen muy rápido”

Participant 2:” Material más completo y dinámico”

Participant 3:” Instrucciones más claras y precisas”

Conclusions

The main findings of this research have demonstrated that most of the students attended the SAC because they do not have another option and revealed that some of them did not know anything about the SAC work dynamics. What is more, they did not consider the advantages and disadvantages that could emerge if they took a course there. This study also indicates that the work dynamics need to improve regarding the materials and advisors' attention. The results showed both are factors that affected students' motivation. Some ma-

terials were not appealing to them. The advisors' attention was also a factor that had remarkable influence on students' motivation. Added to this, the fact that students had no previous knowledge about the work dynamics made it difficult for students to adapt.

The most significant finding of this research has to do with students' motivation. The results showed that most of the students felt motivated during the course due to some factors, such as the importance of English, the SAC work dynamics, the material and the advisor's support. Within these results, it was demonstrated that both intrinsic and extrinsic motivation prevailed. In other words, students felt motivated to take the course because they considered English as an important language that would help them in the future and the work dynamics, materials and advisors' support also contributed to this.

In this research, the factors that foster students' motivation are considered both positive and negative, which depend on each student's point of view. There are students who are used to working autonomously rather than others. For that reason, they find it easier to adapt to the SAC work dynamics.

The Self Access Center is considered an effective place to promote autonomy, and this could be proved, to some extent, with the results obtained. They showed that the Self-Access Center not only promotes autonomy, but it also helps students to develop some other skills such as self-learning, responsibility and organization. If the SAC continues working in this way and enhancing students to develop new skills, it might reduce the number of students who enroll, but never attend.

This study could be used for further research exploring now the factors that affect students' motivation, but this time, from the advisors' point of view. This new research could allow us to compare and contrast the findings shown here and those gotten in the future research.

Finally, the findings of this study have provided us with useful feedback which has allowed us to update the work dynamics at the SAC USBI Xalapa. In addition, faculty members have had regular meetings to discuss more effective ways to introduce our courses, paying attention to clearer explanations and precise instructions as students suggested. Regarding advising, time scheduled to give advice and feedback to students has become more effective.

References

- Alonazi, S. M. (2017). The Role of Teachers in Promoting Learner Autonomy in Secondary Schools in Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 10(7), 183. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n7p183>
- Anjomshoa, L., & Sadighi, F. (2015). The Importance of Motivation in Second Language Acquisition. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 3(2), 1–12. <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijSELL/v3-i2/12.pdf>
- Beltrán, C., J. (2005, July). El Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1. Retrieved from: <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121715005.pdf>
- Benson, P., & Voller, P. (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. Longman.
- Cao, T., N. (2012, January 1). *The Roles of Teachers in Fostering Autonomous Learning at the University Level*. ScienceDirect. Retrieved from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812024391>
- Cook, V. (2000). *Linguistics and second language acquisition*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press and Macmillan Publishers Ltd.
- Díaz, L. E. H. (2010). *Self-access language learning Students' perceptions of and experiences within this new mode of learning* (Vol. 4). Retrieved from <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/33969/selfaccess.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Dickinson, L. (1995). 'Autonomy and motivation: A literature review,' *System* 23: 165–74.
- Duong, M. T., & Nguyen, T. T. T. (2018). *The role of Learner autonomy in English language education*. Conference Proceedings on Language Teaching and Learning Today 2018 LTLT 2018. Diversity and Unity of Language Education in the Globalised Landscape. Ho Chi Minh City, Vietnam. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/332747994_The_Role_of_Learner_Autonomyin_English_Language_Education
- Dweck, C. S. (1986). *Motivational processes affecting learning*. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>

- Elliot, A. J., & Covington, M. (2001). *Approach and Avoidance Motivation*. *Educational Psychology Review*, 13(2).
- Holec, H. (1985) "On autonomy: some elementary concepts", in: Riley, P. (ed.) *Discourse and Learning*, London: Longman. 173-190.
- Jackson, R. L., Drummond, D. K., & Camara, S. (2007). What Is Qualitative Research? *Qualitative Research Reports in Communication*, 8(1), 21-28. <https://doi.org/10.1080/17459430701617879>.
- Jiao, L. (2005). Promoting EFL learner autonomy. *Sino-US English Teaching*, 17, 27- 30.
- Johnson, K. & Morikawa, S. (2011) Motivation and the Self Access Center. retrieved from <https://www.cphe.chiba-u.jp/ge/activity/archive/pdf/plc05-11.pdf>.
- Kabir, S. M. S. (2016). Methods of Data Collection. In Jahur et al. (Ed.), *Basic Guidelines for Research: An Introductory Approach for All Disciplines* (1st ed., pp. 201-275). Chittagong-4203, Bangladesh .
- Retrieved from https://w.researchgate..net/publication/325846997_ME-THODS_OF_DATA_COLLECTION
- Lamb, T. E. (2001). Metacognition and motivation: Learning to learn. In G. Chambers (ed.), *Reflections on motivation*. London: CILT, 85-93.
- Mack, N. et al (2005). Qualitative Reserach Methods: A Data Collector's Field Guide. Family Health International. <https://www.fhi360.org/sites/default/files/media/documents/Qualitative%20Research%20Methods%20-%20A%20Data%20Collector's%20Field%20Guide.pdf>
- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*. 53(1), 123-163
- Mitra, A. (2016). The Impact of Motivation on English Language Learning. *International Journal of Research in English Education*, 1. Published. Retrieved from <https://ijreeonline.com/article-1-23-en.pdf>
- Morgan, G. A., & Harmon, R. J. (2001). Data Collection Techniques. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(8), 973-976. <https://doi.org/10.1097/00004583-200108000-00020>
- Mubeen, S., & Reid, N. (2014). The Measurement of Motivation with Science Students. *European Journal of Educational Research*, 3(3), 129-144. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086038.pdf>

- Narayanan, R. (2006). *Motivation Variables and Second Language Learning*. Vinayaka Mission Research Foundation University, Kanchipuram, India.
- Oxford, R., & Shearin, J. (1994). *Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework*. *Modern Language Journal*, 78, 12-28.
- Pardee, R. L. (1990). *Motivation Theories of Maslow, Herzberg, McGregor and McClelland. A Literature Review of Selected Theories Dealing with Job Satisfaction and Motivation*
- Quan, Z. (2014). *Motivation for a Second or Foreign Language Learning*. SHS Web of Conferences, 6, 04004. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140604004>
- Sakui, K. (2002). *Motivation and autonomy: Japanese teachers' perspectives*. In Mackenzie & McCafferty (eds.), 73–78.
- Sawan, F. M. (2016). *The Relationship Between Motivation and Autonomy: A Study of Libyan University English Majors*. *Open Science Journal*, 1(4). Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/326548758_The_Relationship_Between_Motivation_and_Autonomy_A_Study_of_Libyan_University_English_Majors
- Scharle, Á. & Szabó, A. (2000). *Learner Autonomy: a guide to developing learner responsibility*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Shi, W., & Han, L. (2019). *Promoting Learner Autonomy Through Cooperative Learning*. *English Language Teaching*, 12(8), 30. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n8p30>
- Sturtridge, G. (1992). *Self-Access Preparation and Training*. The British Council.
- Sumida, A., Nonaka, T., & Seki, K. (2010). *Motivational orientation of college students who self-select to study English*. *JACET Journal* 50 35-47. *Teacher Training. Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 460– 464.
- Ushioda, E. (2003). *Motivation as a socially mediated process*. In Little et al. (eds.), 90–102.

BIODATA

M.A. TEFL María Guadalupe Alcubilla Hernández: Profesora-asesora de inglés tiempo completo en el Centro de Autoacceso USBI de la Universidad Veracruzana, Xalapa, México y coordinadora del mismo de 2001 a 2008. Realizó sus estudios de especialidad y maestría en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en esta misma universidad. Se ha formado en diversas áreas relacionados con el trabajo que se lleva a cabo en los centros de autoacceso: autoaprendizaje, elaboración de materiales, asesorías, estrategias de aprendizaje, uso de tecnologías para la educación y comunicación, trabajo colaborativo en centros de autoacceso, entre otros. Email de contacto: galcubilla@uv.mx

Dr. Guillermo Huerta Gutiérrez. Egresado de la Universidad Veracruzana de Licenciatura en Lengua Inglesa y Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Obtuvo el grado de Doctor en el Centro Veracruzano de Investigación y Posgrado. En la Veracruzana formó parte de la Comisión de Cursos Multimodales de Inglés los cuales se ofrecen actualmente en sus seis campus. Actualmente, se desempeña como asesor de inglés en el Centro de Autoacceso USBI Xalapa y profesor de lengua I en las Facultades de Contaduría y Psicología. Entre sus intereses están el diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y el autoaprendizaje. Email de contacto: guihuerta@uv.mx

Guadalupe Rodríguez Andrade. Egresada de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Veracruzana. Actualmente, ejerce como docente en el sector privado. Email de contacto: guadalupe17official@gmail.com

CAPÍTULO 9

INCLUSIÓN EN LENGUAS EXTRANJERAS: ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS DIGITALES PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD VISUAL



Inclusión en Lenguas Extranjeras: Estrategias y Herramientas Digitales para Estudiantes con Discapacidad Visual

IRMA ITZEL VARGAS RAMOS
ORLANDO VALDEZ VEGA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Resumen:

El aprendizaje de lenguas extranjeras se ha vuelto esencial en una sociedad globalizada, impulsando la creación de programas y capacitación de docentes con estrategias didácticas flexibles para un público diverso. Sin embargo, los currículos educativos estandarizados no suelen considerar la diversidad estudiantil, incluyendo alumnos con discapacidad visual. Este estudio tuvo como objetivo identificar los desafíos que enfrenta el personal docente, estrategias de enseñanza y herramientas digitales empleadas para integrar e incluir estudiantes con ceguera en cursos de lengua extranjera. Para ello, se empleó una metodología cualitativa mediante entrevistas semiestructuradas dirigidas a un estudiante con discapacidad visual quien ha experimentado el aprendizaje de los idiomas inglés y francés, así como seis docentes que han participado en procesos de integración de un alumno con ceguera en cursos de lengua extranjera. Los resultados revelaron que los principales desafíos para las y los profesores incluyen una falta de aproximación a temas de inclusión al igual que la identificación de recursos educativos que garanticen un acceso equitativo hacia actividades donde predominan los soportes visuales como gráficos, tablas e imágenes. Las conclusiones destacan la necesidad de implementar recursos pedagógicos integradores que faciliten la creación de entornos inclusivos, beneficiando al personal docente y estudiantes con discapacidad visual.

Palabras clave: lengua extranjera, estrategias de enseñanza, discapacidad visual, inclusión educativa.

Introducción

La consolidación de una sociedad globalizada ha impulsado el interés de un público diverso en el aprendizaje de una o más lenguas extranjeras. Este fenómeno ha dado lugar a la creación de numerosos programas diseñados para la enseñanza de idiomas y la formación de futuros docentes en esta área. La di-

versidad de estudiantes plantea desafíos particulares, especialmente en el caso de alumnos con discapacidad visual. Esta investigación se centra en identificar estrategias de enseñanza al igual que herramientas digitales para la integración e inclusión de estos estudiantes en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras.

El análisis de las estrategias de enseñanza es crucial para garantizar una educación inclusiva y efectiva. Según Pamplona-Raigosa (2019), las estrategias de enseñanza son métodos utilizados por el personal docente para desarrollar nuevas competencias y habilidades en los estudiantes. Montilla (2016) refuerza esta idea al destacar que las estrategias deben ser consideradas como metodologías y actividades significativas que impactan en el desarrollo de las y los alumnos. De igual forma, Miranda (2019) enfatiza en la importancia de considerar las necesidades individuales de los estudiantes antes de implementar estrategias.

Es fundamental ahondar en esta realidad social, de acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020) acentúan que el 16.5% de la población en México posee algún tipo de discapacidad, con 12,727,653 personas presentando una discapacidad visual. En el estado de Nuevo León, se estima que hay 94,260 personas con discapacidad visual, asimismo la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) alberga a 1,716 estudiantes de nivel superior con problemas de visión.

Los objetivos de esta investigación son identificar los problemas que enfrentan estudiantes con discapacidad visual durante su proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, así como describir las estrategias y herramientas digitales empleados por las y los docentes en cursos conformados por estudiantes regulares y con discapacidad visual. Identificar estos recursos pedagógicos es esencial para promover mayores ambientes equitativos en el ámbito educativo. Aunque existen estudios nacionales e internacionales sobre esta problemática, subyace una área de oportunidad en el noreste de México para crear referentes locales que brinden un acercamiento a prácticas educativas inclusivas en lenguas extranjeras.

Desarrollo

Revisión de la Literatura

La revisión de la literatura de este estudio abarca investigaciones relacionadas con estrategias de aprendizaje, por los autores Quiroz-Segura y Palmeros-Ávila (2016) y Carpenter (2020) quienes exponen los diferentes recursos didácticos utilizados por alumnos con ceguera en lenguas extranjeras así como los retos que han enfrentado. Por otra parte, los autores Pizarro y Cordero (2015), así

como Cruz-Hernández, Rojas-Rocío y Maldonado-Guillén (2021) brindan una perspectiva docente para identificar los desafíos, estrategias y herramientas digitales dentro del aula al integrar a un alumno con discapacidad visual.

Asimismo, los autores Hernández- Rodríguez (2019) y Ciano, Dimitri y Bonechi (2021) ahondan acerca de cómo la tecnología se ha convertido en una herramienta pedagógica fundamental para la integración e inclusión de estudiantes con discapacidad visual. A través de los estudios de estos investigadores, se muestra cómo las nuevas tecnologías emergentes, como la Inteligencia Artificial (IA), han contribuido a crear escenarios de mayor inclusión educativa. Esta dualidad de investigaciones es crucial para comprender los desafíos y oportunidades desde ambas perspectivas, así como para crear un vínculo efectivo entre las estrategias pedagógicas y las necesidades de los estudiantes.

En primer lugar, es necesario explorar la perspectiva del alumno con discapacidad visual, para identificar cuáles han sido sus desafíos, así como conocer las estrategias y herramientas que ha empleado ante tal contexto. El estudio realizado por Quiroz -Segura y Palmeros-Ávila (2016), en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, examina las estrategias empleadas por un estudiante con ceguera, que se encuentra aprendiendo el idioma inglés.

Los autores Quiroz-Segura y Palmeros-Ávila (2016), acentúan en esta investigación que la estudiante con discapacidad visual quien participo en el estudio realiza la lectura de canciones con ayuda de compañeros. Aunque no tiene acceso a la escritura de las palabras, la audición y la pronunciación son suficientes para su comprensión. Sin embargo, se identificó una falta de comprensión por parte de los docentes acerca de las estrategias utilizadas por la estudiante. Por lo tanto, los autores consideran que es importante crear cursos de sensibilización sobre la inclusión educativa dirigidos al personal docente para promover un entorno inclusivo.

La falta de aproximación a temas de inclusión mencionada por Quiroz-Segura y Palmeros-Ávila (2016), es crucial para fomentar un entorno equitativo, no obstante estas técnicas pueden variar según las necesidades del alumno. Carpenter (2020) explora esta diversidad en su investigación sobre las necesidades de estudiantes con discapacidad visual en clases de inglés como lengua extranjera. Su investigación surge por la iniciativa del sistema educativo japonés en aumentar la enseñanza de la lengua inglesa en todos los niveles educativos, para explorar las necesidades de los estudiantes, se empleó una metodología de tipo cualitativa la cual incluye entrevistas a tres estudiantes con discapacidad visual recién graduados de una universidad japonesa.

En este estudio se identificaron diferentes dificultades que incluyen falta de material adaptado, desafíos en la transcripción de imágenes y graficas al

sistema de lectoescritura braille, al igual que la falta de disponibilidad de herramientas didácticas. A través de esta información recopilada por Carpenter (2020), se acentúa una necesidad apremiante de incrementar el número de actividades centradas en la comprensión y producción oral, así como crear pruebas estandarizadas en braille para exámenes de certificación como TOEFL o TOEIC. Aunque se destaca que la principal solución para abordar esta problemática es el empleo del sistema braille, el autor enfatiza en la importancia de las características específicas de los estudiantes al diseñar un currículo educativo.

Para comprender plenamente el panorama de la inclusión educativa, es esencial no solo explorar las estrategias de aprendizaje empleadas por estudiantes con discapacidad visual, sino también examinar las estrategias de enseñanza utilizadas por las y los docentes. Este contraste es crucial, ya que permite identificar las sinergias y discrepancias entre las metodologías que facilitan el aprendizaje y las prácticas pedagógicas implementadas en el aula. Por lo que a continuación se aborda una serie de investigaciones relacionadas a los desafíos enfrentados por el personal docente así como la implementación de recursos utilizados para la integración e inclusión de un estudiante con discapacidad visual.

La importancia de difundir estrategias de enseñanza inclusivas en contextos educativos que comprenden estudiantes regulares y con discapacidad visual sigue siendo un desafío en todos los niveles educativos, como señala la investigación realizada por Cruz-Hernández, Rojas-Roció y Maldonado-Guillén (2021). En este estudio se recopilan las experiencias de docentes relacionadas al empleo de recursos didácticos en el proceso de enseñanza a estudiantes con ceguera. La recolección de datos se efectuó mediante entrevistas dirigidas a estudiantes a maestros y maestras que han impartido materias de inglés, francés e italiano a un publica con discapacidad visual quienes destacan la falta de mecanismos dentro de las instituciones educativas, como el previo aviso sobre la integración de un alumno con ceguera, al igual que el desafío de crear material transcrito al sistema braille.

En este trabajo por Cruz-Hernández, Rojas-Roció y Maldonado-Guillén (2021), los docentes resaltan el uso exclusivo de comunicación oral, haciendo una pronunciación pausada y clara, así como asignar un compañero al alumno con discapacidad visual para brindar ayuda en actividades específicas. De igual manera se proporciona con gran frecuencia al estudiante con ceguera trabajos mediante formatos Word o PDF, así como el escaneo de libros para tener un mayor acceso a la lectura. El análisis de resultados subraya la existencia de un curso de sensibilización para estrategias de enseñanza destinado a estudiantes ciegos en la (UJAT), no obstante este no fue difundió con gran frecuencia entre el personal docente, lo que limitó su capacidad para convertirse en un recurso

de apoyo y orientación.

Además, es importante destacar que las estrategias de enseñanza pueden variar según las necesidades y los contextos educativos, como se aborda en la investigación realizada por Pizarro y Cordero (2015). El objetivo de este estudio fue identificar el nivel de conocimiento de los docentes sobre estrategias metodológicas efectivas para la enseñanza de un nuevo idioma a estudiantes con discapacidad en una universidad costarricense. Para lograr esto, se aplicó un cuestionario a una población de 28 profesores que enseñan la asignatura de inglés en el Bachillerato de Enseñanza de Inglés y otras carreras.

El estudio realizado por Pizarro y Cordero (2015) les permite afirmar que la mayoría de las y los profesores requiere una aproximación a temas de inclusión para la enseñanza de una lengua extranjera a estudiantes con discapacidad. Debido a que esta área de oportunidad conduce a retrasos en la transmisión de contenidos a estos alumnos. En última instancia, se destaca la importancia de que las y los docentes conozcan estrategias de enseñanza para atender a una población estudiantil diversa.

Los autores Cruz-Hernández, Rojas- Rocío-, Maldonado-Guillén (2021) y Pizarro y Cordero (2015), resaltan la necesidad de aproximar a los docentes en temas de inclusión educativa. En este contexto, es relevante abordar investigaciones que tienen como objetivo la creación de propuestas didácticas que incluyen diversos recursos didácticos para la creación de ambiente equitativos considerando alumnas y alumnos con ceguera.

La tecnología se ha convertido en una herramienta imprescindible en las actividades cotidianas para facilitar o resolver problemáticas, por lo cual es importante identificar la forma en que este elemento contribuye a la construcción de una educación inclusiva. El trabajo realizado por Hernández-Rodríguez (2019), destaca la necesidad de identificar métodos eficaces para impartir clases de lengua extranjera a estudiantes de nivel superior con discapacidad visual. Este proyecto compuesto por una estudiante con discapacidad visual inscrita a la licenciatura en Enseñanza de Inglés, así como dos docentes que impartían la asignatura de inglés, en grupos donde la alumna se encontraba integrada. A través de entrevistas y observaciones de aula, se identificaron como desafíos el uso frecuente y exclusivo de soporte visuales.

A partir de los resultados mostrados por Hernández-Rodríguez (2019), se sugieren metodologías, así como herramientas digitales que podrían ser útiles para estudiantes con ceguera. Estas incluyen el uso del método audio-lingual o comunicativo, al igual que herramientas tecnológicas como Vox Pops, YouTube y Netflix, las cuales proporcionan descripciones auditivas para ayudar a los estudiantes.

Esta investigación incluye la búsqueda de herramientas digitales que

proporcionen al personal docente una vía para crear un entorno inclusivo, en los últimos años la tecnología ha avanzado a grandes pasos, facilitando actividades cotidianas. Durante los últimos meses ha surgido una herramienta digital que ha revolucionado diversos aspectos incluido la educación. La Inteligencia Artificial (IA) ha implicado grandes cambios en temas educativos, desde la perspectiva docente y estudiantil, por ello es fundamental identificar su impacto en la educación inclusiva.

A continuación, se describe el trabajo realizado por Ciano, Dimitri y Bonechi (2021) donde se expone la creación de una herramienta tecnológica “*SIAide2voice*” como recurso pedagógico durante la contingencia sanitaria COVID-19 en un curso de lengua extranjera. Este estudio encuentra sus bases en la modalidad virtual, obligatoria durante la pandemia, en dicho panorama tanto docentes como estudiantes compartían y recibían conocimiento a través de soportes visuales, sin embargo, era fundamental acentuar las dificultades enfrentadas por estudiantes con discapacidad visual, durante esta modalidad.

La herramienta digital “*SIAide2voice*” por Ciano, Dimitri y Bonechi (2021), ofrece tres principales facilidades: una arquitectura de tipo cliente-servidor donde el estudiante pueda acceder al material cuando lo necesite, un complemento de Open Office y la implementación de inteligencia artificial para construir un entorno más independiente a un alumno con ceguera. Los autores consideran que las y los estudiantes con discapacidad visual necesitan una mayor dependencia durante sus clases virtuales, como se subraya en este periodo el contacto físico fue minimizado por cuestiones de salud, lo que acentuaba una menor posibilidad en que las alumnas y los alumnos con discapacidad visual pudieran acceder a un tutor que los guiara en lecturas o descripciones de material didáctico.

Es fundamental considerar que los principales recursos para un estudiante ciego durante su proceso de aprendizaje es el material táctil o el uso del sistema de braille, sin embargo, en clases virtuales el principal soporte son las presentaciones digitales, libros y actividades virtuales que implican gráficos o imágenes las cuales no pueden ser descritos por lectores tradicionales. La herramienta digital *SIAideVoice2* tiene como objetivo no sólo ser útil para estudiantes ciegos durante una clase virtual sino también para el estudio de manera independiente.

De acuerdo con Ciano, Dimitri y Bonechi (2021), esta propuesta didáctica se relaciona con un software que genera un paquete con la presentación digital expuesta, adjuntando una descripción auditiva de cada diapositiva considerando imágenes y gráficos para que las y los alumnos con ceguera puedan acceder de forma fácil, así como autónoma al igual que los demás.

En resumen, las investigaciones presentadas abarcan estrategias empleadas por estudiantes con discapacidad visual, así como sus necesidades, al igual que estrategias de enseñanza para el óptimo desarrollo de las principales habilidades

lingüísticas en una lengua extranjera. El punto culminante de este capítulo es la presentación de propuestas didácticas que se relacionan al empleo de herramientas digitales para integrar e incluir estudiantes con ceguera, no obstante, es fundamental considerar que estas no sólo deben estar destinadas a alumnos con discapacidad visual sino ser un recurso beneficioso para alumnos regulares y contribuir a la construcción de entornos inclusivos.

Metodología

El presente apartado aborda los aspectos relacionados con la metodología, el enfoque y la descripción de la población demográfica de esta investigación. Asimismo, se detalla la construcción de los instrumentos de recolección de datos utilizados para sustentar la problemática del proyecto, cuyo propósito es identificar estrategias de enseñanza así como herramientas digitales para la creación de espacios inclusivos e integradores en cursos de lengua extranjera, compuestos por estudiantes regulares y con discapacidad visual.

Es fundamental subrayar que este trabajo implica la detección de herramientas pedagógicas para abordar una problemática presente en el ámbito educativo, con el objetivo de mejorar la inclusión educativa en lenguas extranjeras, considerando a estudiantes con discapacidad visual. Tal como resaltan Mosterio y Porto (2017), la investigación educativa es un estudio realizado mediante técnicas, métodos y diversas herramientas para comprender, analizar y resolver una problemática.

Asimismo, Macmillan y Schumacher (2005), menciona que la investigación educativa se puede categorizar, en dos enfoques principales: cuantitativo y cualitativo. En relación con los objetivos establecidos, este proyecto busca analizar las estrategias y herramientas de enseñanza empleadas en un curso de lengua extranjera para la integración de estudiantes con discapacidad, por ello se ha optado por un enfoque de tipo cualitativo.

Como menciona Sánchez (2019), la metodología cualitativa tiene como propósito revelar una problemática a través de evidencias que se relacionen con una descripción detallada, con el fin de ampliar la comprensión de esta. Al igual, Reichardt y Cook (1979), destacan que la investigación cualitativa ofrece la oportunidad de encontrar respuestas a preguntas relacionadas con una experiencia social.

A continuación, se ahonda en la descripción de la población participante en esta investigación. Luego de haber detallado el tipo de metodología y el enfoque adoptado, es esencial comprender las características de los sujetos involucrados en el estudio. Esta sección proporcionará una visión integral de la composición demográfica, destacando aspectos relevantes como la distribución de género, nivel educativo, etc.

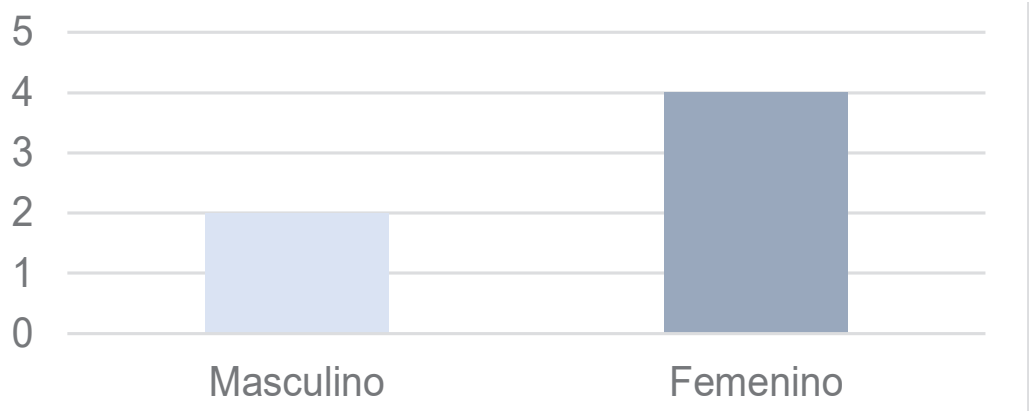
Descripción de la Población

La muestra poblacional de esa investigación se divide en dos grupos, en primer lugar, se encuentra una estudiante con discapacidad visual, quien ha mostrado un marcado interés en el aprendizaje de idiomas extranjeros, especialmente inglés y francés. Su trayectoria lingüística refleja un mayor dominio del inglés debido a su exposición temprana a este idioma, mientras que el francés lo inició en su juventud. Actualmente se encuentra cursando una licenciatura en enseñanza y traducción en una universidad pública en el noreste de México, lo que la sitúa en un contexto académico propicio para explorar estrategias inclusivas en la enseñanza de idiomas.

Por otro lado, la segunda muestra poblacional está compuesta por seis docentes actuales de una universidad pública en el noreste de México, quienes poseen experiencia en impartir cursos de lengua extranjera o contenido lingüístico en un idioma diferente al español, integrando a una estudiante con discapacidad visual. Esta población fue seleccionada debido al valioso aporte de sus experiencias en esta integración, así como para identificar los desafíos afrontados y las estrategias de enseñanza implementadas para la inclusión de estos estudiantes.

A continuación, se muestran gráficos representativos al sexo, nivel de estudios y la frecuencia de experiencias que han experimentados los docentes participantes en esta investigación. Es necesario indicar que el sexo y el grado de estudios del profesorado pueden influir en sus enfoques y estrategias pedagógicas.

Figura 1
Género de las y los docentes participantes

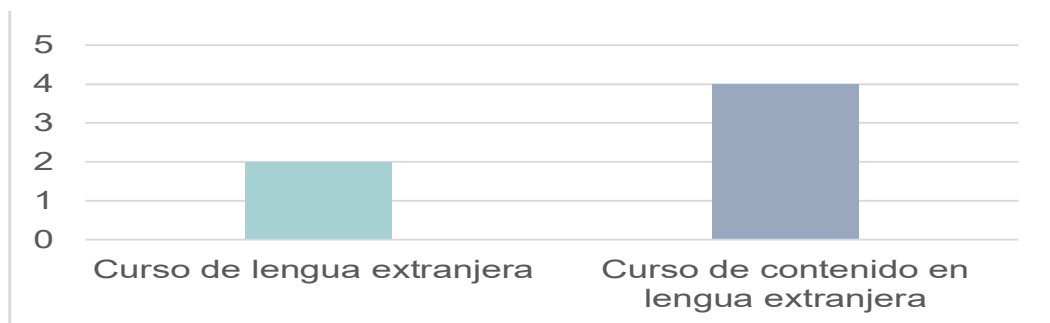


Nota. Representación del sexo de los docentes participantes en la investigación

El gráfico presentado muestra que existe una mayoría de participantes ubicadas en el sexo femenino, con un total de 4 catedráticas y 2 catedráticos que han experimentado la integración de un estudiante con discapacidad visual en un curso de lengua extranjera o de contenido.

Figura 2

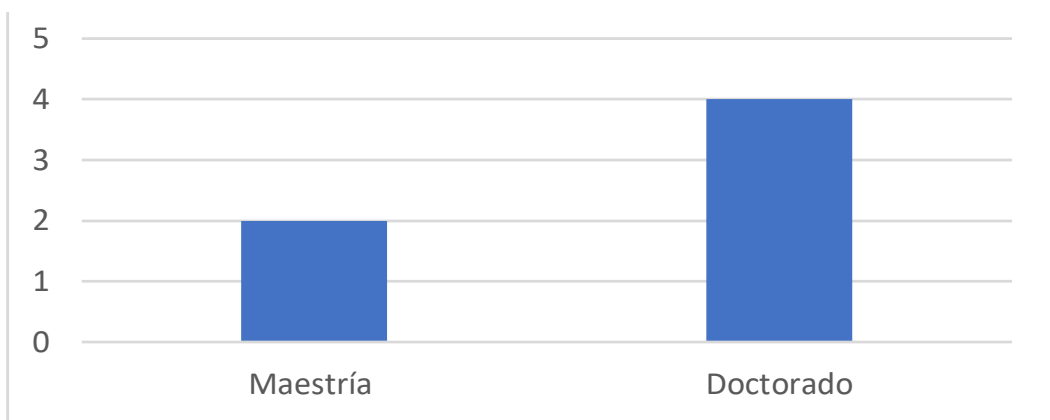
Cursos impartidos por el personal docente



En relación con esta figura se subraya una mayor experiencia por parte los docentes en curso de contenido en lengua extranjera entre los cuales se encuentran materias relacionados a la lingüística y traducción.

Figura 3

Grado de estudios de las y los docentes participantes

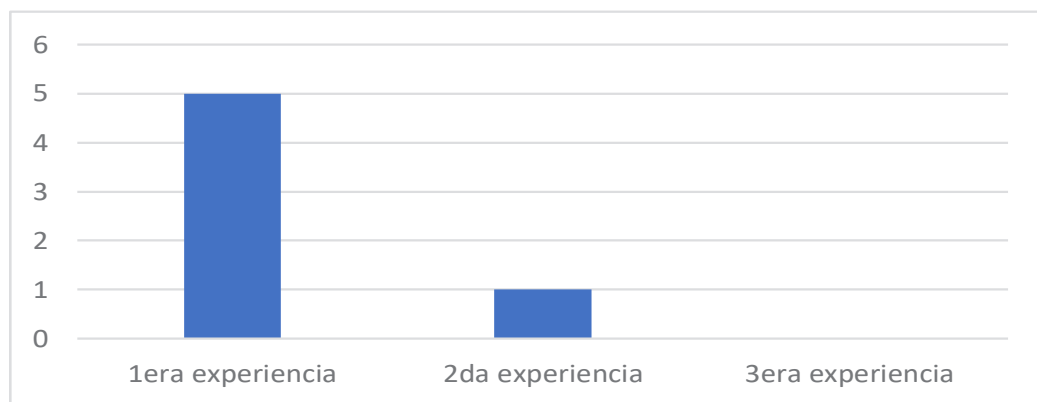


Nota. Representación del grado de estudios de los participantes

Es importante señalar que tres de los profesores con grado de doctorado impartieron una materia de contenido a un grupo compuesto por estudiantes regulares y con discapacidad visual. Por otro lado, los profesores con grado de maestría, uno de ellos experimentó impartir un curso de inglés como lengua extranjera, mientras que otro dictó un curso de traducción a un grupo conformado por estudiantes regulares y con discapacidad visual.

Figura 4

Experiencia en la integración de un estudiante con discapacidad visual



Nota. Representación de las experiencias que poseen los docentes participantes frente a un grupo conformado por estudiantes regulares y con discapacidad visual.

La gráfica muestra que la mayoría de los participantes enfrentaron por primera vez a la experiencia de enseñar a un grupo compuesto por estudiantes regulares y con discapacidad visual. Esta situación resalta la importancia y la necesidad de abordar la inclusión en el ámbito educativo, ya que la mayoría de los docentes aún están en su primer encuentro con esta realidad diversa. Por otro lado, un docente ha tenido la experiencia de enseñar en dos ocasiones a este tipo de grupos, una vez de manera presencial y otra virtual, lo que refleja un enfoque integral en la investigación y en la aplicación de estrategias así como herramientas digitales inclusivas tanto en entornos físicos como virtuales.

Instrumentos para Recolección de Datos

En relación con la índole de esta investigación, se esbozaron e implementaron instrumentos de recolección de datos cualitativos con el propósito de abordar los primeros dos objetivos específicos, los cuales implican conocer las dificultades que enfrentan un estudiante con ceguera durante su integración a un curso de lengua extranjera. Asimismo, se deseaba describir las estrategias que emplean los docentes para la integración e inclusión de un alumno con discapacidad visual en un curso de lengua extranjera.

Con el fin de sustentar la problemática detectada dentro de este ámbito educativo en lenguas extranjeras se diseñó una entrevista de tipo semiestructurada dirigida a la estudiante y otra orientada al personal docente. En relación con el diseño de primer entrevista dirigida a la estudiante con discapacidad visual, se consideró como base el instrumento diseñado por Carrera-Freire (2017), no obstante, se efectuaron modificaciones para ahondar en las diferentes habilidades lingüísticas implicadas en el aprendizaje de una lengua extranjera. Esta primera entrevista se compuso por 23 preguntas relacionadas a su experiencia, dificultades en la expresión oral y escrita así como expresión oral y escrita.

En relación con la segunda entrevista, dirigida a seis docentes con experiencia en la integración de un estudiante con discapacidad visual, se estructuraron 17 ítems relacionados a la experiencia, planeación e implementación de recursos pedagógicos durante el desarrollo de un curso de lengua extranjera conformado por estudiantes regulares y con discapacidad visual. Asimismo, estas preguntas parten del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (CAPÍTULO 6: *El aprendizaje y enseñanza de la lengua*), en el cual se ahonda sobre el papel de los profesores, alumnos y medios para el desarrollo de una lengua extranjera.

La aplicación de estas entrevistas se efectuó mediante dos modalidades presencia y virtual por la plataforma Microsoft Teams. Es necesario resaltar que previo a la implementación de cada uno de los instrumentos se hizo lectura de un informe de consentimiento donde los participantes fueron informados acerca de las razones, objetivos, manejo de la información y datos de contacto en caso de dudas u aclaraciones.

Resultados

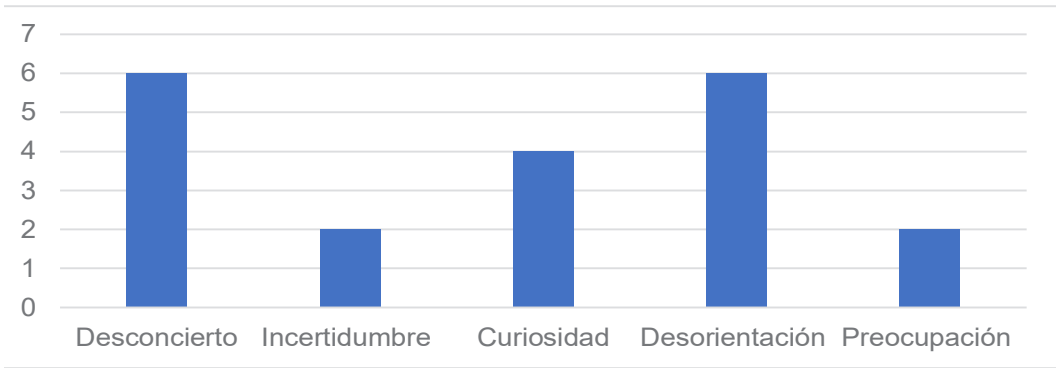
Para llevar a cabo un análisis de la información proporcionada por los participantes se presenta una tabla de categorización, esbozada a partir de la frecuencia de las situaciones expuestas por el personal docente y el estudiante con discapacidad visual en un curso de lengua extranjera. Aunque este estudio comprende una metodología cualitativa, e implica un análisis textual, se brinda a continuación una serie de gráficos para una interpretación precisa y comprensible de los datos encontrados.

TABLA 1
CATEGORIA PARA EL ANALISIS DE RESULTADOS

N.º de Categoría	Categoría
1	Impresiones durante la integración de un estudiante con discapacidad visual
2	Estrategias de enseñanza para la integración de un estudiante con discapacidad visual
3	Dificultades en la integración de un estudiante con discapacidad visual
4	Uso del sistema de lecto-escritura braille
5	Inclusión del estudiante con discapacidad visual

De acuerdo con la tabla presentada, el análisis se inicia con la categoría de “Impresiones durante la integración de un estudiante con discapacidad visual” y tres categorías precedentes donde se exploran las experiencias que los profesores han tenido sobre los alumnos con ceguera en un curso de lengua extranjera.

Figura 5
Impresiones durante la integración de un estudiante con discapacidad visual



Nota. Representación de las estrategias empleadas por el personal docente para la integración de un estudiante con discapacidad visual en un curso de lengua extranjera

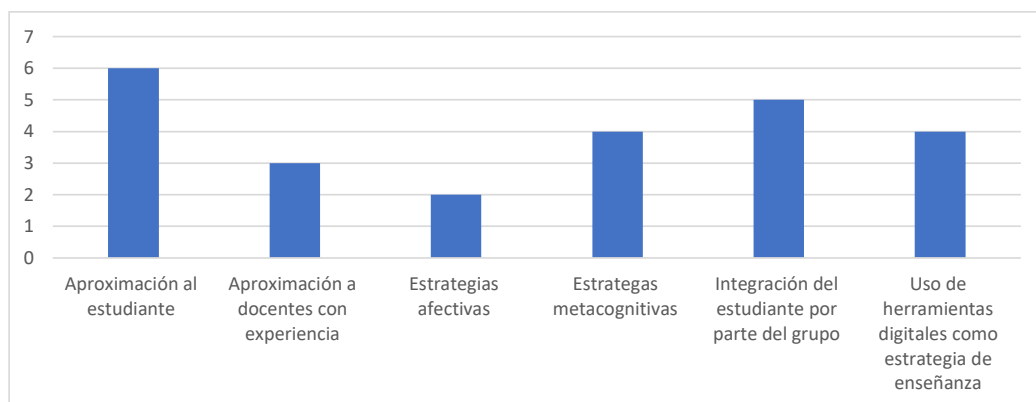
La gráfica revela las impresiones de los profesores que han experimentado la integración de un estudiante con discapacidad visual. De los datos presentados, se observa que el 6% de los docentes reporta sentir desconcierto ante esta experiencia, indicando una reacción inicial de sorpresa o confusión. Un 2% de los profesores experimenta incertidumbre, lo que refleja dudas sobre cómo abordar adecuadamente las necesidades del estudiante. Asimismo, un 4% manifiesta curiosidad, lo que sugiere un interés en aprender y adaptarse a la

nueva situación. Estos resultados destacan la variedad de reacciones emocionales y la necesidad de una aproximación para los docentes en el contexto de la inclusión educativa.

En los párrafos anteriores, se exploraron las primeras impresiones de los docentes en relación con la llegada de un estudiante con discapacidad visual a un curso de lengua extranjera, abordando aspectos como emociones y pensamientos. Ahora, es fundamental comprender las intervenciones que realizaron los profesores ante esta situación, con el fin de crear un ambiente propicio para el desarrollo del idioma por parte del estudiante.

Figura 6

Recursos didácticos para la integración de una estudiante con discapacidad visual



Nota. Recursos didácticos implementados por el personal docente para la integración de una estudiante con discapacidad visual.

El análisis de las perspectivas docentes con experiencia en la enseñanza de estudiantes con discapacidad visual destaca la importancia de conocer tanto los recursos que los propios estudiantes utilizan como las estrategias que los docentes han desarrollado a lo largo del tiempo. Uno de los enfoques más frecuentes empleados por los docentes es proporcionar descripciones detalladas de las presentaciones digitales para asegurar que el estudiante con discapacidad visual comprenda el contenido.

El personal docente destaca el uso de recursos digitales como una de las principales estrategias para apoyar al estudiante con discapacidad visual. La mayoría de los recursos didácticos se encuentran digitalizados, lo que facilita la igualdad de acceso a la información entre los estudiantes con discapacidad visual y los estudiantes regulares. Sin embargo, se reconoce que existen algunas

actividades que requieren la asistencia del docente para describir imágenes, tablas o gráficos de manera precisa.

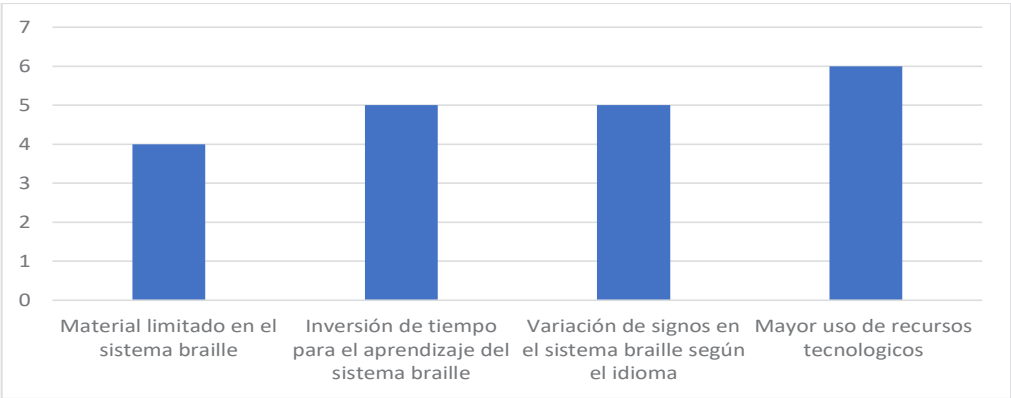
A través de esta categoría, se han presentado las dificultades relacionadas con las habilidades lingüísticas clave en el aprendizaje de una lengua extranjera. Entre estas, se destaca un mayor impacto de los desafíos en lo que respecta a la comprensión escrita. A pesar de que la tecnología ha logrado proporcionar herramientas a las y los estudiantes con ceguera, aún existen áreas de oportunidad, ya que los lectores digitales no pueden describir gráficos, mapas, imágenes o fotografías que a menudo son fundamentales para llevar a cabo diversas actividades.

Si bien el uso de un lector digital es un recurso valioso para el estudiante con discapacidad visual, es importante considerar otros factores, como la realización de actividades que comprenden soportes visual y que además que tienen un tiempo limitado para responder a una serie de preguntas. Es necesario evaluar la viabilidad de esta herramienta, especialmente en asignaciones con ciertas características.

En la categoría «Impresiones en la integración de un estudiante con discapacidad visual» se han presentado una diversidad de métodos y recursos educativos. Sin embargo, también es relevante conocer el papel que ha desempeñado el sistema de lectoescritura Braille. Aunque es una de las principales alternativas ofrecidas para el desarrollo de las habilidades de comprensión y expresión escrita, es necesario comprender los desafíos que surgen al utilizarlo.

Figura 7

Uso del sistema braille para la integración de una estudiante con discapacidad visual

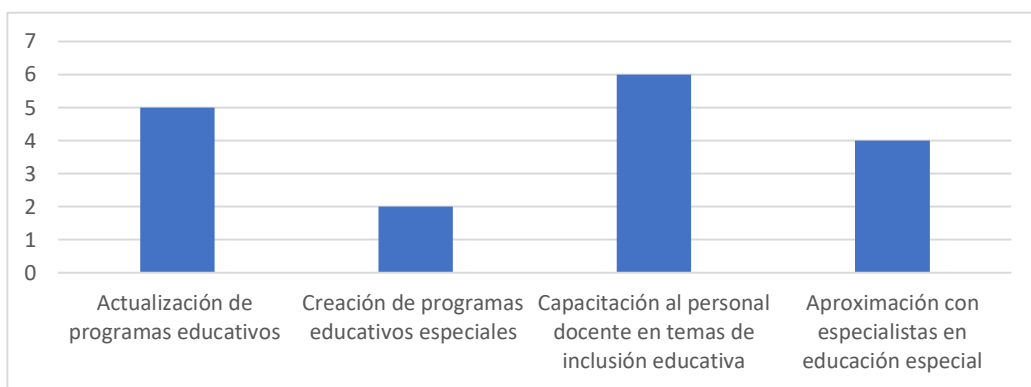


Nota. Representación acerca del sistema de lectoescritura braille para la integración de un estudiante con discapacidad visual en un curso de lengua extranjera

El uso del sistema Braille, si bien ha contribuido al proceso de enseñanza en lenguas extranjeras para estudiantes con ceguera, también conlleva la adaptación del alfabeto, así como los signos, acentos y puntuación al idioma que se está aprendiendo. Esto implica un tiempo adicional así como ajustes en la planificación por parte del personal docente. De igual manera, es necesario conocer cuáles son los recursos pedagógicos que desearía implementar el personal docente para la integración e inclusión la o el estudiante con discapacidad visual dentro de un curso de lengua extranjera, como se llevaría a dicho proceso, así como la percepción del estudiante y personal docente.

Figura 8

Inclusión del estudiante con discapacidad visual en un curso de lengua extranjera



nota. El grafico representa las diversas alternativas propuestas por el personal docente para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual en un curso de lengua extranjera

Tal como se subraya la integración de un estudiante con discapacidad dentro de una clase lengua extranjera ha jugado un rol fundamental por lo que el personal docente acentúa la necesidad de ahondar más en dicho contexto, con el fin de conocer los recursos óptimos para la construcción de un entorno inclusivo. A través de las respuestas proporcionadas por parte del personal docente, así como de la estudiante entrevistada, se concluye que un elemento clave durante el desarrollo de un curso de lengua extranjera o contenido, es la autonomía por parte del propio estudiante con discapacidad visual, quien a través de sugerencias y desenvolvimiento en clase demuestra un gran interés por efectuar las actividades de la misma manera que los estudiantes regulares.

Discusión

En esta investigación, se exploraron las impresiones y estrategias de enseñanza utilizadas por docentes para la integración de estudiantes con discapacidad visual en cursos de lenguas extranjeras. Los hallazgos principales revelaron que las primeras impresiones de los docentes incluyen sentimientos de desconcierto (6%), incertidumbre (2%), curiosidad (4%), desorientación (6%) y preocupación (2%). Estas emociones iniciales reflejan un área de oportunidad de aproximar al profesorado a estrategias y herramientas digitales para manejar la inclusión de estudiantes con discapacidades visuales en el aula.

Al comparar estos los resultados con las investigaciones previas, se observaciones diversas similitudes y diferencias. Por ejemplo el estudio realizado por Hernández y Rodríguez (2020) resalta que la formación continua en herramientas digitales es fundamental para la inclusión de estudiantes con discapacidad visual. Por otro lado, Carpenter (2020) encuentra que la adaptación de materiales didácticos es uno de los mayores desafíos, factor que también se refleja en los resultados de este estudio. Asimismo, Hernández-Rodríguez (2019), indican que el uso de lectores digitales es una herramienta digital eficaz ampliamente aceptada para la construcción de entornos equitativos. Aunque el presente proyecto de investigación revela que, a pesar de su utilidad, sigue siendo necesario indagar sobre nuevas tecnologías para cubrir las necesidades de las y los alumnos con discapacidad visual.

Uno de los hallazgos significativos de este estudio es la identificación de la necesidad de herramientas adicionales que ayuden a describir actividades que implican soportes visuales. Aunque el uso de lectores digitales ha demostrado ser una estrategia valiosa, las y los profesores encuestados indicó que estos no son suficientes para actividades complejas como la interpretación de gráficos, tablas e imágenes.

Además, este estudio destaca la percepción de las y los docentes sobre la necesidad de una formación más especializada y continua en el uso de estrategias y tecnologías accesibles. De igual manera se resalta la necesidad de una mayor aproximación a temas inclusión educativa en cursos de lengua extranjera este aspecto se vuelve crucial para la creación de entornos inclusivos, donde el alumno puede acceder de manera equitativa al aprendizaje de un nuevo idioma. De igual manera, es imperativo que las instituciones educativas proporcionen programas de formación continua y recursos adecuados para superar este desafío.

Conclusiones

A través de este estudio identificó las estrategias de enseñanza así como herramientas digitales utilizadas por las y los docentes para la integración y la inclu-

sión de estudiantes con discapacidad visual en cursos de lengua extranjera. A través de un análisis detallado, se ha puesto de manifiesto que, si bien el personal docente emplea diversas tecnologías, como lectores digitales y softwares de accesibilidad, estas herramientas no siempre son suficientes para abordar todas las necesidades educativas de estos estudiantes. Los resultados subrayan la importancia de continuar investigando y desarrollando nuevas herramientas que complementen las ya existentes, con el objetivo de proporcionar un mayor entorno inclusivo.

Esta investigación muestra la percepción y experiencias de las y los docentes, lo que ofrece una visión práctica y realista de los desafíos así como éxitos en la integración de estudiantes con discapacidad visual. Esto permite no solo identificar las herramientas utilizadas, sino también comprender las dificultades y limitaciones que enfrentan los profesores en su implementación.

No obstante, se detectó una necesidad apremiante de una mayor aproximación a temas de inclusión, la formación continua y especializada en tecnologías accesibles es fundamental para mejorar la competencia de las maestras y maestros. Es apremiante la necesidad de programas de desarrollo profesional específicos que aborden la discapacidad visual y que estén diseñados para capacitar a las y los docentes en el uso efectivo de estrategias al igual que de herramientas digitales inclusivas.

Este trabajo aporta una contribución significativa al campo de la educación inclusiva al resaltar la importancia de las herramientas digitales y la formación docente. Los hallazgos proporcionan una base sólida para futuras investigaciones y desarrollos, subrayando la necesidad de un enfoque multifacético que combine tecnología, formación docente e infraestructura.

A partir de los desafíos manifestados por las y los maestros, se detectó la necesidad de crear un curso sobre temas de inclusión educativa en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este curso debe enfocarse en proporcionar a los docentes estrategias prácticas y herramientas digitales para crear entornos de aprendizaje más inclusivos y equitativos

Referencias

- Carpenter, J. (2020). EFL Education for the Visually Impaired in Japan: Data from Five Interviews. *Latin American Journal Of Content & Language Integrated Learning*, 13(1), 57-77.
- Ciano, G., Dimitri, G., & Bonechi, S. (2021). SLAide2Voice: a new educational tool for students with visual disabilities. *CEUR Workshop*, 1-10.
- Cruz, V. B., Rojas, P., & Maldonado, J. Y. (2016). Experiencias y desafíos de la enseñanza de una lengua extranjera a personas ciegas. Caso DAEA-UJAT. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 8(16), 1-13.
- Hernández, C. I. (2019). How teachers face the challenge of teaching students with visual impairment at the Licenciatura en la Enseñanza de Inglés-BUAP [Tesis de Licenciatura]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021, 3 diciembre). Estadísticas a propósito del día internacional de las personas con discapacidad [Comunicado de prensa].
- McMillan, J., & Schumacher, J. H. (2005). *INVESTIGACION EDUCATIVA* (5.a ed.). PEARSON EDUCACIÓN.
- Montilla, A. I. (2016). Consideraciones sobre las estrategias de enseñanza más efectivas. *Revista Científica Electrónica de Ciencias Gerenciales*, 34, 23-57.
- Mostrerio, M. J., & Porto, A. M. (2017). *La investigación en la educación* (1.a ed.). Editora Editus.
- Pamplona, J. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: Una mirada al aprendizaje escolar. *Eleuthera*, 21, 13-33.
- Pizarro, G., & Cordero, D. (s. f.). La enseñanza del inglés como segunda lengua a estudiantes universitarios con discapacidad y necesidades educativas especiales: un reto académico. *Repertorio Americano*, 25, 165-178.
- Quiroz, M. L., & Palmeros, G. (2016). Estrategias de aprendizaje en la adquisición de una segunda lengua de alumnos de discapacidad visual. *Espectros*, 61, 19-27.
- Reichardt, C. H., & Cook, T. D. (1979). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. (1.a ed.). Sage.
- Salazar, L. (2020, diciembre). Tiene UANL modelo de atención a personas con discapacidad. *Vida Universitaria (UANL)*.

Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años métodos y enfoques*. Madrid, SGEL.

Biodatas

Irma Itzel Vargas Ramos

Itzel Vargas es estudiante de posgrado por parte de la Universidad Autónoma de Nuevo León, del programa Lingüística Aplicada, de igual forma es parte del programa de becarios CONAHCYT desde el año 2022. Actualmente ejerce como docente de Francés Lengua Extranjera en la Escuela Normal Superior Miguel F. Martínez en Nuevo León. Su principal línea de investigación se encuentra relacionada a la enseñanza de lenguas extranjeras en un ámbito de inclusión educativa. De la misma forma ha tomado talleres sobre el aprendizaje inclusivo y un curso básico de lecto-escritura braille. itzel_ramos98@outlook.com

Orlando Valdez Vega

El Dr. Valdez Vega es líder del CA UANL-465: Estudios de la lengua francesa, corresponsable de un proyecto de investigación relacionado con las dificultades en la traducción inversa español-francés de textos de crítica literaria. Es colaborador en proyectos de investigación con los CA UANL-245 y UABC-181 y, a nivel internacional, con la U. Internacional de Valencia, España. Asimismo cuenta con la certificación DALF C2, el más alto grado de certificación de francés como lengua extranjera del Ministerio de la Educación Nacional de la República Francesa. orlando.valdezvg@uanl.edu.mx.

CAPÍTULO 10

HOW TO DESIGN APPROPRIATE TEST ITEMS TO ASSESS GRAMMAR IN THE COMMUNICATIVE CLASSROOM



How to design appropriate test items to assess grammar in the communicative classroom

TANYA STEPHANIE IRAÍS MORALES-ROCHA

KRYSTEL DANIELA MORALES-ROCHA

NORBY MÉNDEZ-AGUILAR

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS. FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS
TUXTLA.

Abstract

We have observed that grammar plays an important role in English language teaching and assessment in many Mexican classrooms. Even in classrooms where the Communicative Approach has a great influence, grammar tests tend to present isolated items that do not represent real-life communicative situations. In some cases, we have identified that teachers from different institutions think they are using grammar test items that seem to incorporate a communicative purpose for the task, but that is not completely true. Instead, in order to avoid this issue, other institutions and teachers decide not to use grammar tests, and to assess grammar implicitly through speaking communicative tasks that actually focus on fluency and not on grammar accuracy. Unfortunately, this leads to the neglect of the development of the students' grammatical competence most of the time. Therefore, in this paper we provide some pointers on how grammar test items should be designed in a communicative classroom by applying a theoretical framework from experts in the field. This will equip English teachers with a set of guidelines they can follow to ensure their grammar tests focus on assessing how well their students use grammar for communication.

Keywords: Grammar, language assessment, grammar test design, Communicative Language Teaching, grammatical test tasks.

Resumen

Hemos observado que la gramática tiene un papel importante en la enseñanza y evaluación de la lengua inglesa en México. Inclusive en aulas con gran influencia del Enfoque Comunicativo, los exámenes de gramática suelen presentar elementos aislados de la lengua que no representan situaciones reales de comunicación. En algunos casos, hemos identificado que las y los docentes de diferentes instituciones creen erróneamente estar usando reactivos del examen de gramática que le incorporan un propósito comunicativo, cuando no es así.

Para evitarlo, otras instituciones y docentes no utilizan exámenes de gramática y, en su lugar, evalúan el uso de la gramática de manera implícita a través de actividades comunicativas orales que se enfocan en la fluidez y no en la precisión gramatical. Lamentablemente, esto a menudo resulta en la falta de desarrollo de la competencia gramatical de las y los estudiantes. Debido a ello, aquí presentamos algunos consejos sobre cómo diseñar reactivos de un examen de gramática para aulas con enfoque comunicativo aplicando un marco teórico proporcionado por expertos en esta área. Esto proporcionará a las y los docentes de inglés las directrices para asegurarse de que sus exámenes evalúen qué tan bien sus estudiantes utilizan la gramática para comunicarse.

Palabras clave: Gramática, evaluación de idiomas, diseño de exámenes de gramática, enseñanza con el enfoque comunicativo de la lengua, actividades para evaluar gramática.

Introduction

Throughout the history of language teaching, there has always been a debate about the importance of grammar or whether it is even necessary to teach grammar. From this debate, many different teaching approaches and methods have emerged. One of these approaches is the Communicative Language Teaching (CLT) which emphasizes communication as the purpose of learning a language.

According to Jack. C. Richards (2006), the main goal of CLT is to develop the students' communicative competence, which is integrated by different components, one of them being the grammatical competence which is concerned with the knowledge of grammar rules that allow us to produce sentences in the target language (p. 2). It has been agreed by many experts that we need knowledge of the rules of the language system in order to produce and understand language. Hence, current discussions of communicative language pedagogy point out the need for classroom language learners to focus on form as well as meaning. Jeremy Harmer (2015) states that students need to focus on form in order to learn the rules of the language system (p. 43). Therefore, in CLT grammar is taught inductively with the purpose of communication.

Even in the post-method era where most institutions and teachers usually choose an eclectic teaching approach, the CLT continues to influence their teaching practice by having communicative competence as the main goal for language teaching and learning. In this context, when grammar is taught inductively with the purpose of communication, assessing students' grammatical competence should follow accordingly. That is, assessing grammar

communicatively should involve evaluating language proficiency in real-life contexts rather than relying solely on isolated language rules (Purpura, 2004, p. 82). In the classroom, this approach should translate into language tests that simulate real-world communication scenarios (Carol, 1968, as cited in Purpura, 2004, p. 51). However, this is not the case in most communicative classrooms. Instead of rote memorization, students should be encouraged to apply grammar rules organically to express themselves coherently, using their communicative competence. Hence the importance of our suggestions driven from our reflections on the way in which language teachers should design test items when assessing the grammatical component of language in students.

Grammar in classrooms nowadays

These days, many teachers and institutions use an eclectic approach to teach and assess the target language. But even then, most of them rely on the main features of the communicative approach. According to Richards (2006), in communicative language teaching the main focus is developing the students' communicative competence which includes four components: grammatical competence, strategic competence, sociolinguistic competence, and discourse competence. As we can see, grammar plays an important role in language communication, which is the reason why, even in communicative classrooms, it is included in the syllabus.

Teachers and students' perceptions

When talking to fellow teachers and language students about the way in which grammar looked like in class as well as how grammar tests were in their language classroom, there was a common belief that grammar has a major role of importance to their learning. Moreover, they stated that in their English courses, grammar makes up about 40% of the content. The textbooks are filled with grammatical activities, and exams always include an explicit part of grammar in the activities which most of them had a controlled aspect which is not the focus and approach grammar should have in a communicative classroom.

Therefore, the issue in most classrooms is not that grammar is taught or assessed. As we have stated at the beginning of this paper, the knowledge students acquire about grammar is actually necessary so that they can communicate effectively in the target language. The problem lies on the types of test items that are designed and used to test it.

Regarding the types of test items used for assessing grammar, teachers and students in our institution claim that the most common ones they find in grammar tests are multiple-choice questions, fill-in-the-blank exercises, as well

as items requiring matching and ordering sentences that involve isolated items to be completed with a specific grammar structure which is provided in the instructions. And if we look at most teacher training books about grammar test design, we will probably find the same types of test items. In most cases, these items have no communicative purpose or relation to real-life situations, though.

Regarding this matter, John M. Norris (2009, as cited in Keck & Kim, 2014) explained that any grammar task or activity we use in the classroom should allow students to create a connection between the grammar structure, its meaning, and the real-life situation in which it can be used in order to enable them to use these structures for communicative purposes outside the classroom (p. 171). This is why the types of test items we usually design for grammar tests become problematic.

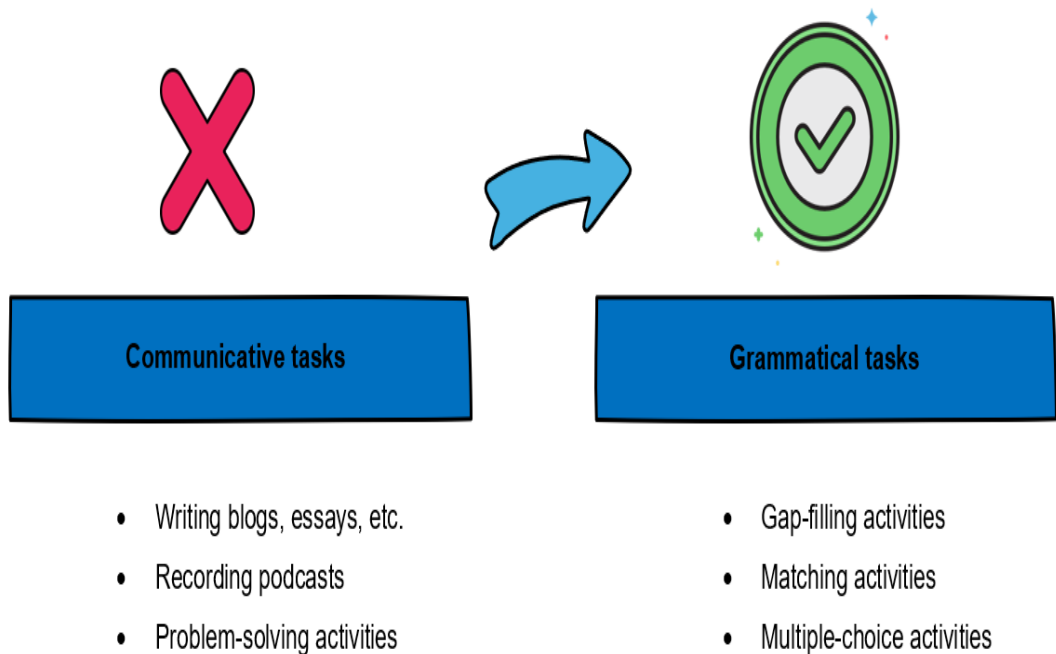
What can teachers do then?

The best way to assess the communicative competence as a whole is by using communicative tasks that involve communicating through speaking or writing in the target language. In English courses where teachers assess the students' performance through speaking communicative tasks, they usually focus on fluency and the ability to communicate effectively using their strategic competence to avoid communication breakdowns. They do not focus on the correct use of language (Richards, 2006, p. 14). This is the reason why students from this type of courses do not pay attention to the accurate use of grammatical structures, consequently, they do not develop their grammatical competence well enough.

According to Harmer (2015), many experts claim that it is important to focus on form to enable students to use the language accurately and fluently (p. 43). Therefore, many institutions require teachers to assess grammar as a separate component. In this context, common communicative tasks are not the best option if we want to assess the use of specific grammar structures since they usually involve students using the language freely in a situation they are likely to encounter in real life outside the classroom. As we know, one meaning in English can be conveyed by using different forms or grammatical structures. This makes it difficult for teachers to narrow grammar assessment to just one specific grammar structure.

Figure 1

Communicative Tasks vs. Grammatical Test Tasks



Note. Own work. Adapted from *Assessing grammar* (p. 127) by J. E. Purpura, 2004, Cambridge University Press.

For this matter, James Purpura suggests using grammatical test tasks that can provide scorable grammatical performance from students. Some examples of this type of task are multiple-choice, transformation, or fill-in-the-blank activities.

Table 1
Types of Grammatical Test Tasks

Selected-response tasks	Limited-production tasks
Multiple-choice activities True/false activities Matching activities Discrimination activities Lexical list activities Grammaticality judgement activities Noticing activities	Gap-filling activities Cloze activities Short-answers activities Dictation activities Information-transfer activities Some information-gap activities Dialogue (or discourse) completion activities

Note. From *Assessing grammar* (p. 127) by J. E. Purpura, 2004, Cambridge University Press.

Now you might be thinking that these are the same types of grammar items most teachers usually use in the design of grammar tests, which we have previously identified as non-communicative tasks. However, let’s look at the criteria we need to consider and apply when designing these tasks to assess how well students use grammar to communicate.

First, we need to define the purpose of the assessment, whether it is a diagnostic test, or summative assessment, for example. The type of assessment you need can change some characteristics of the test items, for instance, how much scaffolding you need to provide in the instructions or test design. In a diagnostic test, you may want to provide examples or some hints about the grammatical structures included in your test, whereas you might not provide that much support while designing an achievement or proficiency test.

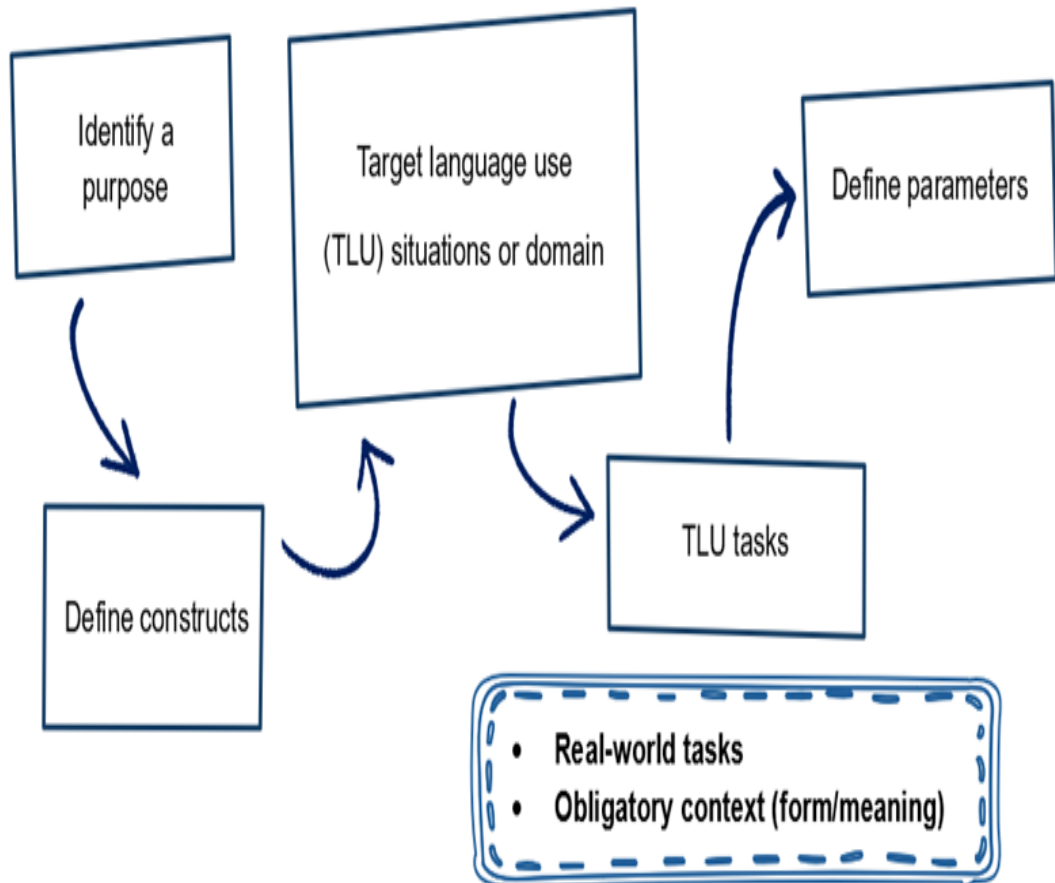
Then, we should define the constructs, that is, the grammar structures we want to assess, for example, simple present, simple past, modal verbs, or any other structure. Next, it is necessary to define the context or communicative situation in which the grammar structure can be used, what Purpura calls the target language use (TLU) domain. These choices should be guided by your students’ and course’s characteristics and needs. We should select a context that relates to the objectives of our syllabus and is meaningful for our students.

As a next step, we need to define what target language use (TLU) task students should be able to perform with that structure, that is, we have to define the communicative function of the language. If we want to assess simple present, for instance, the task could be to describe a daily routine. These tasks should, of course, be associated to the communicative context we have

previously defined. No matter what the communicative context is, we need to keep in mind that the task should be related to a real-world situation and must be directly connected to the grammar structure, so that students are “forced” to use the grammar structure we want to assess to complete the task.

Figure 2

Criteria for Designing Grammatical Test Tasks



Note. Own work. Adapted from *Pedagogical Grammar* (p. 205) by C. Keck & Y. Kim, 2014, John Benjamins Publishing Company.

When designing the grammatical test task, teachers also need to define the parameters regarding the level of difficulty, as well as the meaning and use of the structures. For example, if the grammatical structure we want to assess has different uses or functions, but we just want to assess only one of them in a specific context, we must make sure that the test items we design are about that specific function and context. For example, if we want to assess the use of “can / can’t” to describe skills, but we choose a task that requires students to use “can” to talk about permission, that is not an appropriate task. The same

thing goes for the assessment of present continuous since it can be used to express ongoing, temporary, or future situations among other meanings.

Figure 3

Present Continuous (Form, Meaning & Use)

Circle the correct words.

Conversation 1:

A: Are **this** / **these** ¹ your sunglasses?

B: No, **it's** / **they're** ² Jun's sunglasses.

Conversation 2:

A: Is **this** / **these** ³ David's umbrella?

B: No, I think **it's** / **they're** ⁴ the teacher's umbrella.

Conversation 3:

A: What's **this** / **these**? ⁵

B: **It's** / **They're** ⁶ an eraser.

A: Are **this** / **these** ⁷ your pens?

B: Yeah, **it is** / **they are**. ⁸ Thanks.

Besides these criteria, it is important to remember that validity, reliability, and feasibility should always guide us through the test design process.

What does this approach look like in a test item?

As previously mentioned, you can continue using the same kinds of activities keeping in mind the communicative aspect of language. In order to have a clear understanding of how a communicative grammar test item should look like, it is essential to analyze the way in which we are currently designing our grammar test items. They might look like this now:

Figure 4

Example of a Multiple-Choice Test Item



David: Hey Sarah! Are this/these your pens?

Sarah: Uh, no, they're / it's not.

David: Oh, okay.

And what's this / these?

Is it / Are they a candy?

Sarah: No, it's / they're my eraser.

David: Oh. Look! The teacher is coming.

Let's get ready for class.

Note. Adapted from *Touchstone 1 Unit 2 Written quiz* by M. McCarthy, J. McCarten, & H. Sandiford, 2014, Cambridge University Press.

Many teachers believe the example of a multiple-choice test item shown in Figure 4 to be a communicative task just because it is developed in a pseudo-conversation format. However, if we analyze the exercise again, but now from a communicative perspective, we should be able to see that the exercise just includes isolated items produced by the so-called person A and person B, who do not actually represent real-life people since no one has “A” or “B” as a first name.

So we need to readapt them and turn them into a communicative test task by providing a more realistic context and situation, as well as showing real-life-like people having real-life conversations. An adaptation of the previous activity as a communicative test task would look like this:

Figure 5

Example of a Multiple-Choice Communicative Test Task

Example:

Direct Speech: "I am tired," he said.

Reported Speech: He said that he was tired.

Direct Speech: "We will go to the cinema tomorrow," they said.

Reported Speech: _____

Direct Speech: "She has finished her homework," Mary told me.

Reported Speech: _____

Direct Speech: "I can meet you at the café in one hour," Peter said to John.

Reported Speech: _____

Direct Speech: "You should bring a jacket," my mother warned me.

Reported Speech: _____

Direct Speech: "I didn't see that movie," he admitted.

Reported Speech: _____

Direct Speech: "We have been waiting here since three o'clock," the girls explained.

Reported Speech: _____

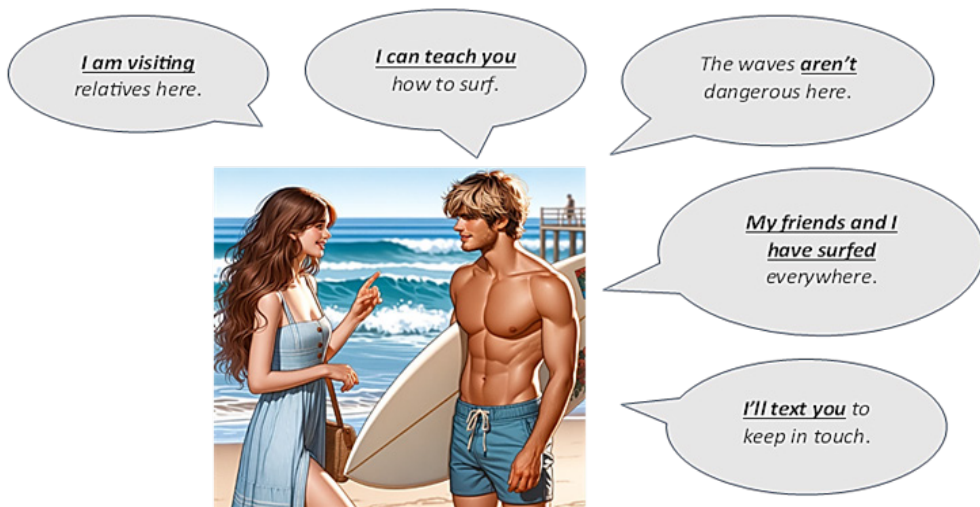
Note. Own work. Adapted from *Touchstone 1 Unit 2 Written quiz* by M. McCarthy, J. McCarten, & H. Sandiford, 2014, Cambridge University Press.

As shown in Figure 5, communicative test tasks should represent situations that students may face in real life involving real-life-like people like Sarah and David, instead of person A and person B. Situations may vary from class to class depending on your students' characteristics and needs. Pictures might be included to provide more context for students to picture a real-life situation. Nowadays, it is easier to create this type of resource using Artificial Intelligence. We can provide as many details as we need in order to give the appropriate setting, as well as the necessary scaffolding to students as it is shown in Figure 6.

Figure 6

Example of a Transformation Grammatical Test Task

Last summer, Emma met a surfer on her vacation in Hawaii.



Now she's telling her best friend about a conversation they had.

Change the comments using reported speech.



Emma: Hey Helen! Guess what! I met a surfer at the beach last summer.

Helen: Really? A surfer?

Emma: Yeah. He said _____ relatives there.
And he told me _____ how to surf.

Helen: Wow, did he teach you?

Emma: Actually, no. He said _____
dangerous there, but I was afraid.

Helen: That's too bad!

Emma: He said he and _____
everywhere.

Helen: Wow! That's amazing!

Emma: I know. He told me _____
to keep in touch.

Helen: Cool. Take me with you next time.

As it is stated in the instructions, the focus of assessment of the previous example is reported speech. Now let's take the time to compare that task with a regular grammar exercise we could find in any grammar test to assess the same structure in order to appreciate the benefits of using grammatical test tasks designed with a communicative perspective.

Figure 7
Example of a Typical Transformation Grammar Activity

Second conditional – unreal situations.

Fill in the blanks with the correct form of the verbs in parentheses to complete the sentences below.

1. I'd give you her number if I _____ (have) it.
2. If I won the lottery, I think I _____ (quit) my job.
3. Who _____ you _____ (date) if you could date anyone in the world?
4. If everybody in the world _____ (donate) 1 dollar, we'd finish the world's problems.
5. If you _____ (be) my wife, I'd make you the happiest woman on earth.
6. I _____ (not worry) about that if I were you.
7. If you told grandpa the truth, he _____ (have) a heart attack.
8. I wouldn't call unless I _____ (have) a real emergency.
9. You _____ (have) to spend so much time tidying your house if you didn't have so much stuff.
10. If you _____ (not make) so much noise, I could concentrate.

Transform the following sentences from direct to reported speech.

In Figure 7 we can see that the items are isolated, the activity does not provide a real-life context where this language is produced by real people, whereas a typical real-life situation is provided in the grammatical task shown in Figure 6. The example in Figure 6 clearly provides a purpose for using the language for communication. In addition, talking to a friend about something that happened to us on our last vacation is a situation that most people can relate to, especially if we are teaching teenagers or young adults. This way, students can find a meaningful connection between the grammatical structure and how they can use it in real life. Hence, it is important to tailor the design of grammatical test tasks according to our students' interests and needs.

It is also important to highlight that this kind of test task can be used in classrooms using a deductive or inductive approach. In the example shown in Figure 6, you can see how the grammatical structure is stated in the instructions

of the task, but it could be left out from the instructions and, still, students should be able to complete the task using that grammatical structure because of the way the task was designed.

Figure 8 shows a typical fill-in-the-blank exercise most teachers use to assess grammar. Now that we have compared different activities, it is probably more evident the absence of the communicative component in this activity.

Figure 8

Example of a Typical Fill-in-the-Blank Exercise

Second conditional – unreal situations.

Fill in the blanks with the correct form of the verbs in parentheses to complete the sentences below.

1. I'd give you her number if I _____ (have) it.
2. If I won the lottery, I think I _____ (quit) my job.
3. Who _____ you _____ (date) if you could date anyone in the world?
4. If everybody in the world _____ (donate) 1 dollar, we'd finish the world's problems.
5. If you _____ (be) my wife, I'd make you the happiest woman on earth.
6. I _____ (not worry) about that if I were you.
7. If you told grandpa the truth, he _____ (have) a heart attack.
8. I wouldn't call unless I _____ (have) a real emergency.
9. You _____ (have) to spend so much time tidying your house if you didn't have so much stuff.
10. If you _____ (not make) so much noise, I could concentrate.

Note. From *Second conditional – unreal situations Exercise 1* by Test-English, n.d. (<https://test-english.com/grammar-points/b1/second-conditional-unreal-situations/>).

In the communicative version of this type of activity shown in Figure 9, we can see that, as long as we create the appropriate situation, students are forced to use only one grammatical structure without the need to mention the grammatical structure explicitly. This helps to assess how well students can recognize language use and not just use it mechanically without knowing its communicative purpose.

Figure 9

Example of a Fill-in-the-Blank Grammatical Test Task

Peter is stressed out about some events in his life he can't change.

Complete his thoughts with the correct form of the verbs in parentheses.

My birthday is coming soon, so I'd like to have a big party with my friends. However, I have a chemistry exam tomorrow which is really difficult. If I _____¹ (**be**) good at chemistry, I _____² (**be able**) to pass the exam. But it's just too hard for me. I wish my best friend _____³ (**help**) me study, but he's not in the city right now. He's visiting some relatives in the seaside, and he said he'll probably be back next month. I wish he _____⁴ (**can be**) back sooner.

He said he's having a great time at the beach. I wish we _____⁵ (**not live**) in the city, but the beach. We _____⁶ (**have**) a great time at the beach if we _____⁷ (**move**) there. Life in the city is too stressful!



All the examples provided in this paper should give you an idea of different ways teachers can design test items to assess grammar with a communicative perspective. Even though teachers' creativity plays an important role in designing grammatical test tasks, Table 2 provides a checklist with some guidelines teachers can follow to make sure they are including the communicative component in their grammar tests.

Table 2
Checklist

Criteria for a Communicative Grammatical Test Task	Yes	No
Define Constructs		
It clearly articulates what grammatical constructs will be assessed (e.g., tense usage, clause structure).		
Constructs are aligned with the curriculum and learning outcomes.		
Target Language Use (TLU) Situations or Domain		
There is a context for the test items that mirror where the target language is used (e.g., academic settings, everyday communication).		
Grammar is assessed within the contexts that are relevant to the students' needs or syllabus.		
TLU Tasks		
The tasks require the use of the target language in authentic situations.		
The TLU tasks force students to use the defined constructs to be assessed.		
The task doesn't allow the use of a different structure from the test constructs.		
Define Parameters		
The parameters such as the difficulty level, length, and format of test items are appropriate.		
The form (grammatical structure) and meaning (semantic content) to be assessed are both addressed in the test items.		

Note. Own work. Adapted from *Pedagogical Grammar* (p. 204) by C. Keck & Y. Kim, 2014, John Benjamins Publishing Company.

Conclusion

In conclusion, the communicative approach aligns with the principles of linguists who view language as a means of communication rather than a set of rigid rules. Consequently, assessing grammar communicatively should consider how effectively individuals can convey meaning in real life context. It emphasizes the integration of grammar into meaningful communication, recognizing that effective language use goes beyond mere adherence to rules. Therefore, this approach should be applied to the communicative language classroom through language teachers by reflecting on our own teaching practice and pro-



viding grammar assessments that reflect the view in which language should be used by students in real life, and not relying on traditional practices and assessment techniques that are presumably communicative but keep on the same old view of grammar as an isolated part of language.

References

- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Pearson Education Limited. Longman.
- Keck, C. & Kim, Y. (2014). *Pedagogical Grammar*. John Benjamins Publishing Company.
- McCarthy M., McCarten J., & Sandiford H. (2014). *Touchstone 1 Assessment - Photocopiable Quizzes* (2nd ed.). New York, USA: Cambridge University Press.
- Perfect English Grammar (n.d.). *Present Continuous Exercise 1*. <https://www.perfect-english-grammar.com/present-continuous-exercise-1.html>
- Purpura, J. E. (2004). *Assessing grammar*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and classroom practice*. Addison-Wesley Publishing Company
- Test-English (n.d.). *Second conditional – unreal situations Exercise 1*. <https://test-english.com/grammar-points/b1/second-conditional-unreal-situations/>
- Thornbury, S. (1999). *How to teach grammar*. Pearson Education.

Biodata

Mtra. Tanya Stephanie Iraís Morales Rocha, egresada de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas en el 2005, es egresada de la Maestría en Ciencias de la Educación con formación en Docencia e Investigación de la Universidad Valle del Grijalva.

Se ha desempeñado como docente de inglés por más de 16 años y docente en la Licenciatura en la Enseñanza del inglés en la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la UNACH. Actualmente es Coordinadora de Exámenes de los Cursos de Inglés de la Facultad de Lenguas. Contacto: tanya.morales@unach.mx

Mtra. Krystel Daniela Morales Rocha originaria de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas es egresada de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Facultad de Lenguas en la Universidad Autónoma de Chiapas y egresada de la Maestría en Ciencias de la Educación con formación en docencia e investigación de la Universidad Valle del Grijalva. Actualmente es docente de inglés en las licenciaturas de la Facultad de Humanidades Campus VI y formadora de futuros docentes de inglés al ser parte del cuerpo docente de la Licenciatura en la enseñanza del inglés de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla.

Contacto: krystel.morales@unach.mx

Mtra. Norby Méndez Aguilar, residente de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, es Lic. en la Enseñanza del inglés y Maestra en Pedagogía. Docente de inglés en la Universidad Autónoma de Chiapas desde 2015. Experta en la enseñanza de inglés en diferentes niveles escolares, y para niños en el programa EFYL de la Universidad Autónoma de Chiapas. Docente en la Maestría en la Enseñanza del Inglés en la Universidad IEXPRO en 2018.

Contacto: norby.mendez@unach.mx

