

UNA MIRADA HACIA LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS: EVALUACIÓN, CULTURA E INCLUSIÓN

Coordinadora:

Vivian Gabriela Mazariegos Lima





UNA MIRADA HACIA LA DIDÁCTICA
DE LAS LENGUAS:
EVALUACIÓN, CULTURA E INCLUSIÓN





UNA MIRADA HACIA LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS: EVALUACIÓN, CULTURA E INCLUSIÓN



UNA MIRADA HACIA LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS: EVALUACIÓN, CULTURA E INCLUSIÓN

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: 978-607-561-384-0

Primera edición, 2025

Dra. Vivian Gabriela Mazariegos Lima (coordinadora)

D.R. © Karen Pamela Vicente López, Ana María Candelaria Domínguez Aguilar,

Antonieta Cal y Mayor Turnbull, Diana Laura Gutiérrez Champo,

Vivian Gabriela Mazariegos Lima, Armando Lozano Rodríguez,

Jorge Luis Sánchez Pérez, Mónica Miranda Megchún,

Ángel René Meneses Guillén, Maricela Alfaro Merchantd,

María del Carmen Gómez Pezuela Reyes, Sophia Montserrat Trujillo Alias,

María de Lourdes Gutiérrez Aceves, Pauline Moore,

Guadalupe Balbuena Vázquez, María Beatriz de Ibarrola y Nicolás,

Edgar Emmanuell García Ponce, Henry William Rincón Chandomi,

Elizabeth Us Grajales, Gloria del Carmen Corzo Arévalo,

Mario Sántiz Hernández, Esther Gómez Morales, Ana Karina Gómez Ochoa,

Ana María Elisa Díaz de la Garza, Alejandra Penagos Gordillo,

Anastacio Gerardo Chávez Gómez, Alejandro Velázquez Treviño,

Fernanda Del Carmen Mendoza Besares,

Cristell Guadalupe Hernández Alegría, María Eugenia Culebro Mandujano.

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.

Made in Mexico.

**UNA MIRADA HACIA LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS:
EVALUACIÓN, CULTURA E INCLUSIÓN**

Coordinadora de la obra:

Dra. Vivian Gabriela Mazariegos Lima

Autores

Karen Pamela Vicente López
Ana María Candelaria Domínguez Aguilar
Antonietta Cal y Mayor Turnbull
Diana Laura Gutiérrez Champo
Vivian Gabriela Mazariegos Lima
Armando Lozano Rodríguez
Jorge Luis Sánchez Pérez
Mónica Miranda Megchún
Ángel René Meneses Guillén
Maricela Alfaro Merchantd
María del Carmen Gómez Pezuela Reyes
Sophia Montserrat Trujillo Alias
María de Lourdes Gutiérrez Aceves
Pauline Moore
Guadalupe Balbuena Vázquez
María Beatriz de Ibarrola y Nicolín
Edgar Emmanuell García Ponce
Henry William Rincón Chandomi
Elizabeth Us Grajales
Gloria del Carmen Corzo Arévalo



Mario Sántiz Hernández
Esther Gómez Morales
Ana Karina Gómez Ochoa.
Ana María Elisa Díaz de la Garza
Alejandra Penagos Gordillo
Anastacio Gerardo Chávez Gómez
Alejandro Velázquez Treviño
Fernanda Del Carmen Mendoza Besares
Cristell Guadalupe Hernández Alegría
María Eugenia Culebro Mandujano

2025

Índice

PRÓLOGO	15
----------------	-----------

PRESENTACIÓN

SECCIÓN I

DIDÁCTICA: Innovación y motivación en la enseñanza de lenguas

CAPÍTULO 1

El ABP y la Motivación de Alumnos Aprendientes de Inglés	27
--	----

Karen Pamela Vicente López

Ana María Candelaria Domínguez Aguilar

Antonieta Cal y Mayor Turnbull

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)	29
--	----

La Motivación en el Aprendizaje	31
---------------------------------	----

Enseñanza del Inglés	32
----------------------	----

CAPÍTULO 2

Experiencias didácticas de acuerdo con los estilos de aprendizaje	45
---	----

Diana Laura Gutiérrez Champo

Vivian Gabriela Mazariegos Lima

Armando Lozano Rodríguez

Estilos de aprendizaje	47
------------------------	----

Dispositivos para identificar los estilos de aprendizaje	49
--	----

Modelo Vark (Visual, Aural, Reading And Writing, Kinesthetic)	50
---	----

Estrategias de enseñanza creativas	51
------------------------------------	----

CAPÍTULO 3

Autoconfianza y Oralidad: estrategias dramáticas en el aula de inglés	65
---	----

Jorge Luis Sánchez Pérez

Mónica Miranda Megchún

El género dramático	67
El juego dramático	68
Funciones del juego dramático	70
Las estrategias de enseñanza	71
Estrategias de enseñanza que favorecen la habilidad oral	72

CAPÍTULO 4

Enseñanza de vocabulario para la comprensión de textos específicos	85
--	----

Ángel René Meneses Guillén

Maricela Alfaro Merchantd

María del Carmen Gómez Pezuela Reyes

Enseñanza de lenguas	90
Habilidad lectora	91

SECCIÓN II

EVALUACIÓN: Hacia modelos auténticos y reflexivos

CAPÍTULO 5

La rúbrica: Herramienta didáctica para desarrollar la escritura en inglés	107
---	-----

Sophia Montserrat Trujillo Alias

María de Lourdes Gutiérrez Aceves

Pauline Moore

Hacia una didáctica de la escritura basada en el proceso	110
Guiando al estudiante hacia una autoevaluación	111
Las rúbricas como herramientas de autoevaluación	112

CAPÍTULO 6

El portafolio como evaluación de la habilidad escrita en inglés

127

Guadalupe Balbuena Vázquez

María Beatriz de Ibarrola y Nicolín

Edgar Emmanuell García Ponce

Características del portafolio	129
La construcción del portafolio	131
La reflexión como base central del portafolio	132
La evaluación alternativa	133
Formas de evaluar el portafolio	135
La habilidad escrita como proceso	136

SECCIÓN III

CULTURA: Enseñar lenguas desde la interculturalidad

CAPÍTULO 7

Una Propuesta Didáctica a Través de la Competencia Sociocultural

149

Henry William Rincón Chandomi

Elizabeth Us Grajales

Gloria del Carmen Corzo Arévalo

Competencia comunicativa	150
Competencia sociocultural	150
La enseñanza del inglés como lengua extranjera	151
La cultura dentro de los enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas	151
Los materiales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera	152
Las actividades comunicativas en los materiales didácticos	152

CAPÍTULO 8

Exploración de estrategias de lectura en estudiantes tsotsiles en primaria 171

Mario Sántiz Hernández

Esther Gómez Morales

Elizabeth Us Grajales

Lengua-cultura 173

La narrativa tsotsil 174

La enseñanza de lectura en nivel primaria 175

Las estrategias comprensión lectora 177

SECCIÓN IV

INCLUSIÓN: Diversidad, equidad y justicia educativa

CAPÍTULO 9

Enseñanza del inglés para estudiantes con sordera en Chiapas 193

Ana Karina Gómez Ochoa

Ana María Elisa Díaz de la Garza

María de Lourdes Gutiérrez Aceves

Enseñanza Inclusiva 195

Barreras Para el Aprendizaje y La Participación 196

Deficiencia Auditiva 197

Estrategias de enseñanza 198

Adaptaciones No significativas 200

Material Didáctico-Visual 201

CAPÍTULO 10

El TEA y el inglés: Creación de herramientas digitales especializadas 215

Alejandra Penagos Gordillo

Anastacio Gerardo Chávez Gómez

Alejandro Velázquez Treviño

Tecnología educativa 217

¿Qué es el TEA? 217

Grados de autismo 218

Políticas educativas	219
Ley General de Educación	219
Educación inclusiva	219
La enseñanza a públicos específicos	219
El uso de la tecnología como apoyo a la enseñanza a estudiantes con capacidades diferentes	220

CAPÍTULO 11

Integración de migrantes no hispanohablantes mediante el español de emergencia	237
--	-----

Fernanda Del Carmen Mendoza Besares

Antonieta Cal y Mayor Turnbull

El español de emergencia en el contexto migratorio	237
El contexto migratorio de México en la actualidad	239
Movilidad Humana en Chiapas, México	240

CAPÍTULO 12

Efectos de una IBM en estudiantes universitarios con ansiedad en FLL	253
--	-----

Anastacio Gerardo Chávez Gómez

Cristell Guadalupe Hernández Alegría

María Eugenia Culebro Mandujano

El estrés en el aprendizaje de una lengua extranjera y algunos efectos	253
Intervenciones basadas en Mindfulness (IBM) como alternativa	255
Mindfulness en la educación en México	256



PRÓLOGO

La enseñanza de lenguas es un campo en el que todos tenemos experiencia, algunos como estudiantes, otros como docentes, pero lo que podemos pasar por alto es que se trata de un área estratégica a nivel nacional. Profundizar en el conocimiento de las lenguas representa una forma privilegiada para comprender los distintos grupos lingüístico-culturales en nuestro país y su lugar en el mundo. A través de cada participación en este libro, los autores ofrecen herramientas y reflexiones que fortalecen nuestra comprensión de lo que distingue cada grupo lingüístico, así como lo que tenemos en común. Esto promueve una didáctica de las lenguas consciente, inclusiva y transformadora, que favorece un aprendizaje más consistente de las lenguas, pero al mismo tiempo fortalece el diálogo entre comunidades ofreciendo la posibilidad de comprender las diversas realidades sociales existentes.

Con frecuencia se dice que la didáctica de lenguas es un área muy diversa, y esta obra colectiva ofrece una efectiva muestra de esta diversidad. Entre sus capítulos aborda temáticas tan divergentes como las lenguas extranjeras y las indígenas, el desarrollo de la lectoescritura y las técnicas de dramatización, o la escritura creativa y la académica. Con todo y la amplia variedad de temas cubiertos apenas empieza a tocar la superficie del universo complejo que representa la didáctica de lenguas. Por ello, debo destacar que la enseñanza y aprendizaje de lenguas depende fundamentalmente del contexto en el que se lleva a cabo. La enseñanza y aprendizaje de lenguas varía si comparamos Japón con Inglaterra o México. Varía sustancialmente incluso dentro de México, donde cada región – desde Chihuahua hasta Chiapas – plantea realidades y retos distintos. Las lenguas que nos interesan, los motivos que tenemos por aprenderlos, nuestras actitudes hacia estas lenguas, las condiciones bajo las que se utilizarán, y las estrategias que podamos emplear para facilitar su adquisición cambian de un lugar a otro. Las estrategias didácticas idóneas cambian también de acuerdo con el nivel educativo en el que nos encontramos, con el nivel de dominio que tenemos como estudiantes o profesores, con las oportunidades (o falta de oportunidades) que se nos presentan para practicar la lengua que deseamos aprender.

Debido a la variedad de entornos de docencia y su impacto sobre las prácticas más adecuadas en uno u otro contexto, hace falta una investigación sistemática, rigurosa y contextualizada de la didáctica de lenguas como objeto de conocimiento llevado a cabo en el marco socioeducativo de su aplicación y por los mismos profesionales que se encargan de enseñar las lenguas. Los

capítulos que conforman esta obra dan muestra de lo multifacético que es la didáctica de lenguas, así como presentan métodos y técnicas de investigación que nos permiten reflexionar sobre nuestra aproximación a problemáticas similares que enfrentamos en nuestra práctica docente. Esto resalta la importancia de no solamente de investigar, sino también de comunicar los resultados de esta investigación para abrir debate en torno a las prácticas didácticas que mejor se ajustan a cada entorno específico. Los estudios incluidos en este volumen rinden cuenta del enorme potencial presentado por la metodología de investigación-acción como forma de actuar sobre las prácticas profesionales. La investigación-acción es una metodología rigurosa pero altamente contextualizada en la que un investigador profesional (en este caso, docentes, aunque puede aplicarse en cualquier profesión) examina su práctica para identificar actividades, experiencias y procesos que pueden mejorarse. Una vez identificada la problemática que se investigará, las y los profesionales leen publicaciones científicas para informarse acerca de las experiencias y conocimientos de otros profesionales para diseñar una intervención didáctica que pretende modificar este aspecto de su práctica. Las y los practicantes observan el impacto de sus acciones planeadas para evaluar los resultados y ajustar sus prácticas. La mayoría de las investigaciones que se reportan abordan la experiencia docente a través de una metodología diseñada en dos ciclos lo que permite ajustes y mejoras a la estrategia aplicada en tiempo real.

Este modelo de investigación-acción presenta fortalezas importantes con respecto a otras formas de intervenir en las prácticas didácticas. Por un lado, el investigador forma parte central de la práctica que se pretende mejorar, por lo que no hay una brecha entre la que genera el conocimiento y quien lo debe aplicar. Esto favorece el diseño de respuestas altamente contextualizadas con mayores posibilidades de éxito. Por otro lado, la aplicación de los conocimientos científicos en la propia práctica es una experiencia empoderadora que reposiciona al docente como agente de transformación en su espacio educativo.

Finalmente, no debemos subestimar la importancia de la innovación en la práctica docente que es facilitada por los procesos investigativos. A lo largo del libro se describen prácticas innovadoras diseñadas en respuesta a problemas reales y contextualizadas. Introducir cambios en la labor educativa es un reto para las y los docentes, quienes deben dominar nuevas técnicas y salir de su área de confort. De la misma manera, representa un reto para las y los estudiantes quienes provienen de distintas carreras, algunos más conservadores que otros, con distintas actitudes hacia el aprendizaje y expectativas acerca de lo que experimentarán en el aula de lenguas. Introducir cambios

significativos en el campo de la docencia exige transformar las y los docentes de lenguas en docentes-investigadores para aprovechar el estado del arte en el área, siempre ajustado para nuestro contexto de uso. Considero que este libro demuestra que la Maestría en Didáctica de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas lleva grandes avances en este sentido.

Pauline Moore



PRESENTACIÓN

La obra colectiva *Una mirada hacia la didáctica de las lenguas: evaluación, cultura e inclusión*, coordinada por la Dra. Vivian Gabriela Mazariegos Lima, representa una aportación importante a la Didáctica de las Lenguas, a la reflexión crítica, inclusiva, humanista y transformadora de las prácticas docentes en el contexto actual. Este libro reúne a más de treinta autoras y autores —docentes-investigadores en activo del norte, centro y sur de México— que dan testimonio del compromiso académico y social con la enseñanza de lenguas y la investigación.

Dividido en cuatro ejes fundamentales —Didáctica, Evaluación, Cultura e Inclusión—, el libro ofrece no solo una panorámica del estado actual de la enseñanza de lenguas, sino también propuestas, experiencias y herramientas que colocan a la persona estudiante en el centro del proceso educativo, en sintonía con los principios de la Nueva Escuela Mexicana y la educación con sentido humano.

I. Didáctica: Innovación y motivación en la enseñanza de Lenguas

La primera sección del libro se sumerge en el ámbito de la didáctica, donde el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es analizado por Karen Pamela Vicente, Ana María Candelaria y Antonieta Cal y Mayor como una estrategia para fomentar la motivación en estudiantes del idioma inglés. A través de este enfoque, se rompe con las estructuras tradicionales y se fomenta la autonomía y la creatividad del estudiantado.

Diana Laura Gutiérrez, Vivian Mazariegos y Armando Lozano, por su parte, se adentran en los estilos de aprendizaje, especialmente mediante el modelo VARK, y presentan experiencias didácticas personalizadas, demostrando cómo la enseñanza puede adaptarse a las diversas formas en que las y los estudiantes procesan la información.

La dimensión expresiva también tiene su lugar en el capítulo de Jorge Luis Sánchez y Mónica Miranda, quienes exploran la oralidad mediante el uso de estrategias dramáticas en el aula. El juego dramático y la expresión oral se convierten en recursos importantes para fortalecer la autoconfianza de los aprendientes del idioma inglés.

Asimismo, el capítulo de Ángel René Meneses, Maricela Alfaro Merchantd y María del Carmen Gómez Pezuela aborda la enseñanza de vocabulario con

fines específicos. Se plantea que comprender textos técnicos no solo requiere dominio léxico, sino también estrategias lectoras contextualizadas.

II. Evaluación: Hacia modelos auténticos y reflexivos

La segunda sección se enfoca en la evaluación, revalorada como un proceso formativo y no punitivo. Sophia Montserrat Trujillo, María de Lourdes Gutiérrez y Pauline Moore analizan el uso de rúbricas para el desarrollo de la escritura en inglés, destacando su papel en la autoevaluación y la autonomía de las y los estudiantes.

En la misma línea, Guadalupe Balbuena, María Beatriz de Ibarrola y Edgar Emmanuell García examinan el portafolio como instrumento de evaluación alternativa, con énfasis en la escritura como proceso. La reflexión, aquí, se convierte en una herramienta crítica que permite a la persona estudiante reconocerse como autor de su propio aprendizaje.

III. Cultura: Enseñar lenguas desde la interculturalidad

La tercera parte del libro presenta el enfoque intercultural como eje de la enseñanza de lenguas. Henry Rincón, Elizabeth Us y Gloria Corzo proponen una estrategia didáctica que integra la competencia sociocultural, fundamental para una educación lingüística significativa y contextualizada.

El capítulo de Mario Sántiz, Esther Gómez y Elizabeth Us constituye una valiosa aportación desde la educación indígena: se analizan las estrategias de lectura en lengua tsotsil en contextos de primaria, resaltando la riqueza de la narrativa tsotsil y la importancia de una pedagogía intercultural crítica y situada.

IV. Inclusión: Diversidad, equidad y justicia educativa

Por último, la sección dedicada a la inclusión presenta experiencias y propuestas innovadoras para una enseñanza verdaderamente accesible. Ana Karina Gómez, Ana María Elisa Díaz y María de Lourdes Gutiérrez analizan los desafíos y estrategias para la enseñanza del inglés a estudiantes con sordera en Chiapas, demostrando que es posible adaptar materiales y métodos para garantizar la participación con equidad.

Por su parte, Alejandra Penagos, Gerardo Chávez y Alejandro Velázquez abordan el uso de herramientas digitales especializadas para las personas estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), que demuestra el potencial de la tecnología educativa como aliada de la equidad.

La dimensión social y humana se amplía con el capítulo de Fernanda Mendoza y Antonieta Cal y Mayor, quienes abordan la enseñanza del español de emergencia a migrantes no hispanohablantes. En un contexto de creciente movilidad humana, esta propuesta responde a la necesidad ética de garantizar el derecho a la comunicación y la integración.

Finalmente, Gerardo Chávez, Cristell Hernández y María Eugenia Culebro abordan una problemática muy actual: la ansiedad en el aprendizaje de lenguas. Su propuesta de intervención basada en mindfulness (IBM) en contextos universitarios abre nuevas posibilidades para el bienestar emocional de la comunidad estudiantil.

Una mirada hacia la didáctica de las lenguas: evaluación, cultura e inclusión no es solo un libro: es una declaración de principios. Es una obra que invita al diálogo, al pensamiento crítico y a la acción pedagógica comprometida con la transformación social. Desde Chiapas, esta publicación proyecta la voz de quienes creen en una enseñanza de lenguas más justa, inclusiva y contextualizada. Como personas docentes e investigadoras celebramos esta obra como un fruto colectivo del conocimiento, el compromiso y la esperanza.



SECCIÓN I

DIDÁCTICA: INNOVACIÓN Y MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS





CAPÍTULO I

EL ABP Y LA MOTIVACIÓN DE ALUMNOS APRENDIENTES DE INGLÉS



El ABP y la Motivación de Alumnos Aprendientes de Inglés

KAREN PAMELA VICENTE LÓPEZ
ANA MARÍA CANDELARIA DOMÍNGUEZ AGUILAR
ANTONIETA CAL Y MAYOR TURNBULL
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

RESUMEN

El siguiente capítulo es resultado de un proyecto de investigación titulado “El aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la enseñanza del inglés para fomentar la motivación” cuyo objetivo fue el implementar y analizar el método ABP en la enseñanza del inglés para fomentar la motivación en los estudiantes universitarios. Dicha investigación se realizó con un enfoque cualitativo, utilizando el método de investigación acción. Para recolectar y analizar la información se hizo uso de diarios del docente y estudiante, cuestionarios, escalas y entrevistas a los estudiantes, los cuales arrojaron resultados favorables como la presencia de interés, factores afectivos positivos y aprendizajes. Estos resultados respondieron y enriquecieron la pregunta que sostuvo y dirigió esta investigación puesto que se buscaba conocer de qué manera se podía lograr la motivación de las y los estudiantes por aprender inglés dentro del aula de clases por medio de la aplicación de la metodología del ABP.

Palabras clave: ABP, Motivación, Enseñanza, Inglés, Investigación Acción.

INTRODUCCIÓN

Las y los estudiantes universitarios que deciden formarse para docentes en enseñanza del inglés tienen diversas razones para elegir estudiar una Licenciatura en Enseñanza de Inglés. Se espera que las y los estudiantes que deciden cursarla, tengan como perfil de ingreso ciertas competencias lingüísticas en inglés de acuerdo al nivel que cada universidad solicita; también, que tengan el interés por abonar a los problemas educativos y sociales existentes en su lugar de origen; asimismo, que mantengan el deseo de seguir aprendiendo inglés para lograr un nivel alto que les permita obtener un certificado como los que expide la Universidad de Cambridge para complementar su formación

de docente de inglés (Universidad Autónoma de Baja California; Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca).

Sin embargo, como estudiante de posgrado haciendo mis prácticas, he observado que hay estudiantes dentro de la Licenciatura en Enseñanza de Inglés (LEI) que no manifiestan interés por la clase de inglés, y que, por el contrario, opinan que es aburrida o monótona, así también muestran una opinión desfavorable sobre el o la docente.

La problemática anterior me lleva a una serie de cuestionamientos como ¿qué ocurre con el interés del estudiantado por la clase de inglés?, ¿Cuál es la situación motivacional con respecto a su aprendizaje del inglés? ¿Cómo podemos mejorar como docentes para mantener o aumentar su motivación?

Por lo anterior, surge el interés por conocer si a partir de implementar proyectos en el aula, las y los estudiantes despiertan su interés por aprender inglés al trabajar y participar en equipo, buscando información para elaborar un producto que presentarán en clase a sus compañeros. De tal manera que este trabajo de investigación busca fomentar la motivación en las y los estudiantes de la licenciatura en enseñanza del inglés de la Facultad de Lenguas de la UNACH por medio del método del aprendizaje basado en proyectos (ABP). Dicho método “es una metodología que se desarrolla de manera colaborativa que enfrenta a los estudiantes a situaciones que los lleven a plantear propuestas ante una determinada problemática” (Cobo y Valdivia, 2017, p.5).

Se consideró usar el método ABP ya que este método cuenta con ciertos aspectos que fomentan la motivación de las y los estudiantes que se preparan para ser docentes de inglés. Una de esas características es que “propone una ruta de aprendizaje atractiva, que se enfoca en una cultura positiva para el éxito, que incorpora la voz de los estudiantes y que desarrolla la autenticidad conectando sus aprendizajes con situaciones reales o más allá del aula” (Sotomayor et al, 2021, pág. 36).

Por lo anterior, el objetivo general de esta investigación fue implementar y analizar el método del aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera con el fin de fomentar la motivación en los estudiantes universitarios LEI. La pregunta que guio la investigación fue: 1) ¿Cómo es la relación entre el método del aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza del inglés y la motivación de los estudiantes universitarios? Por consecuencia a la pregunta de investigación, el objetivo específico es: a) analizar la relación entre el método del aprendizaje basado en proyectos en las clases de inglés y la motivación de los estudiantes universitarios.

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

El método del aprendizaje basado en proyectos consiste en la elaboración de un proyecto a partir de una pregunta o cuestionamiento que desafía a las y los estudiantes a resolver o solucionar por medio de la elaboración tangible o intangible de un proyecto. Asimismo, el método busca que las y los estudiantes desarrollen tanto habilidades y actitudes como su conocimiento (Estalayo et al, 2021).

Por su parte, Fernández (2017) alude que el ABP es una metodología que busca que las y los estudiantes obtengan conocimientos y habilidades competentes al siglo XXI por medio de proyectos que los adentre a la resolución de problemas reales. También, considera que este método conlleva a un aprendizaje activo al relacionar la enseñanza con ABP y el aprendizaje.

De acuerdo con lo citado anteriormente, el método del ABP es una estrategia de enseñanza aprendizaje en donde la o el docente se encarga de guiar a los dicentes durante su camino en la elaboración de proyectos para que desarrollen sus habilidades y adquieran conocimientos.

Con respecto a las características que destacan al método del ABP entre otras metodologías, se rescatan los roles del docente y del estudiante:

- El estudiante es un ser activo que construye su conocimiento a través de la búsqueda de información (Fernández, 2017).
- El estudiante se encarga de recolectar información, comprende e interpreta los datos, concluye, etc. (Fernández, 2017).
- El estudiante trabaja colaborativamente en un equipo para cumplir objetivos (Martí et al, 2010).
- El estudiante realiza mejoras en sus tareas o productos (Martí et al, 2010).
- El docente tiene la función del guía que se encarga de crear una situación, busca materiales, contenidos, gestiona el trabajo en equipo y ayuda a las y los estudiantes durante su búsqueda de respuestas (Fernández, 2017).
- El docente promueve las evaluaciones reflexivas como la autoevaluación, la coevaluación, etcétera (Martí et al, 2010).
- El docente crea metas educativas posibles para las y los estudiantes y crea objetivos auténticos (Martí et al, 2010).

Por su parte, Martí et al (2010) considera ciertos objetivos que se alcanzan por medio del aprendizaje basado en proyectos tales como:

- Mejorar la habilidad de resolución de problemas y el desarrollo de tareas complicadas.
- Mejorar la habilidad del trabajo en equipo.
- Desarrollar las capacidades mentales de orden superior.
- Incrementar el conocimiento y uso de las TIC en la realización de proyectos.
- Fomentar el sentido de responsabilidad del propio aprendizaje.

La característica que destaca a este método es la distribución de las fases para llevar a cabo el proceso de la metodología. Autores como Cobo y Valdivia (2017) proponen un cierto número de fases:

Fase 1: Planteamiento del proyecto y organización: En este primer paso se discute sobre la problemática existente vinculado al contenido del curso. Se organizan los equipos y se delegan responsabilidades. El docente tiene el papel de guiar a las y los estudiantes en la elaboración de ideas con el fin de que las y los estudiantes tengan claro su trabajo (Cobo y Valdivia, 2017).

Fase 2: Investigación sobre el tema: las y los estudiantes adquieren el rol protagónico del proceso al encargarse de investigar y profundizar en el tema referente al proyecto. Toman decisiones con respecto a cómo avanzar hacia los objetivos (Sotomayor et al, 2021). La o el docente brinda preguntas guía para orientar a los alumnos en el trabajo de investigación y tengan más claro su enfoque. (Cobo y Valdivia, 2017).

Fase 3: Definición de los objetivos y plan de trabajo: Se define el tipo de producto a realizar, se definen objetivos por equipos, se establecen los recursos con lo que las y los estudiantes cuentan. Asimismo, en esta fase se espera que se vayan construyendo aprendizajes durante el proceso.

Fase 4: Implementación: En esta fase la o el docente monitorea los equipos de trabajo en caso de dudas o dificultades. Se reajusta el plan de trabajo de cada equipo en caso de necesitarlo para garantizar el éxito en la presentación final (Cobo y Valdivia, 2017). Las fases 3 y 4 toman más tiempo en realizarse por lo que se reafirma la contemplación de la medición del tiempo de las y los estudiantes y del proyecto.

Fase 5: Presentación y evaluación de los resultados: por último, se presentan los resultados finales y los proyectos elaborados. Se sugiere que para la evaluación el docente implemente la coevaluación y la autoevaluación.

Este método continúa una sucesión de fases que le permite al docente una mejor organización y planeación de las actividades para llegar a elaborar un producto final. De igual manera, tanto el docente como las y los estudiantes obtienen una serie de aprendizajes a través de las propuestas de trabajo que cada fase brinda.

LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE

Aguado (2019) menciona que la motivación “tiene que ver con la iniciación de la acción” (p. 290). Para el autor, la motivación es un estado interno inobservable pero que se puede reflejar en la alteración de la conducta. Por su parte, Tengku y Moghaddas (2012) la motivación puede ser definida como “una necesidad física, psicológica o social la cual motiva al individuo a alcanzar su objetivo, cubrir su necesidad y sentirse satisfecho” (p. 233).

En el aprendizaje de una lengua, la motivación se define como “el grado el cual un individuo trabaja o se esfuerza para aprender el idioma porque tiene un deseo de hacerlo y hay una satisfacción experiencial en esta actividad” (Gardner, 1985, p.10). De igual forma, teorías como la de la hipótesis del filtro afectivo de Krashen aluden a que factores emocionales y la motivación son elementos clave para definir la adquisición de una lengua extranjera (Dulay, Burt, y Krashen, 1982 citados en Madrid y Pérez, 2001).

Por su parte, Gardner (2007) hace mención de una serie de aspectos que caracterizan a un estudiante motivado como el “estar orientado al logro de metas, invierte esfuerzos, es persistente, es atento, tiene deseos, muestra afecto positivo, está emocionado, tiene expectativas, demuestra auto confianza, y tiene motivos” (p. 15). Por otro lado, Madrid y Pérez (2001) mencionan ciertos factores que indican motivación en las y los estudiantes como:

- La atención a las explicaciones de la clase.
- El esfuerzo, constancia, persistencia y dedicación para el logro de objetivos.
- La responsabilidad y el compromiso ante el proceso de aprendizaje
- La autorregulación del aprendizaje y el comportamiento

Estos autores también resaltan el deseo, esfuerzo e interés como elementos que ayudan a que se alcance el objetivo del aprendizaje de un idioma al mencionar que:

El deseo por alcanzar un objetivo actúa como una fuerza propulsora e incide en el trabajo del individuo, su perseverancia y su poder de lucha. Un sujeto motivado para aprender un segundo idioma trabaja, batalla y hace un esfuerzo para hacerlo” (Madrid y Pérez 2001, p. 337).

En cuanto a la motivación del estudiante universitario, Montico (2004) dice que el interés se genera a raíz de la existencia de una necesidad la cual dirige al individuo a realizar una acción. Por lo tanto, el autor concluye que la motivación dirige el interés del estudiante para aprender disciplinas de áreas concretas dirigiendo sus estudios hacia metas objetivas por medio de la persistencia y dedicación.

Polanco (2005) dice que “la verdadera motivación del estudiante universitario es aprender en un ambiente de universalidad del conocimiento, pues cada aprendizaje logrado le permite diversificarse en la carrera escogida y le ofrece un escalón más en la meta hacia su logro académico” (p.6). Es decir, fomentar la motivación en los estudiantes universitarios implica que se les ofrezca oportunidades para que desenvuelvan su competencia y adquieran conocimientos que les ayude en su desenvolvimiento laboral.

Asimismo, Sotomayor et al (2021, p.36) mencionan que la motivación es un eje para realizar proyectos pues impulsa a las y los estudiantes durante todo el proceso del ABP. Si bien mantener la motivación es una tarea complicada, tanto la participación activa del docente como del estudiante se consideran vitales durante el recorrido de la creación de proyectos.

ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Carvajal-Portuguez (2013) menciona que el enseñar un idioma extranjero es más complicado que enseñar el materno ya que se debe enseñar a comunicarse de manera eficaz para que se pueda desarrollar la habilidad comunicativa y expandir relaciones interpersonales al mismo tiempo que se expande el conocimiento.

Por otro lado, la enseñanza del inglés se centra en el desarrollo de la lengua extranjera a través de ciertas estrategias, métodos y recursos didácticos que faciliten al docente la transmisión del conocimiento y guíe al estudiantado

en su camino de la práctica y comprensión del idioma. El docente también debe ser competente en los aspectos lingüísticos, culturales, sociales y pedagógicos (Medina, 2008).

La enseñanza del inglés también implica la labor del docente durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Arias et al (2010) menciona que un docente siempre está en constante contacto con los conocimientos y las y los estudiantes, por lo que es importante que sepa cómo transmitir dichos conocimientos y qué instrumentos utilizará para hacerlo.

Páez (2001) recaba un nuevo concepto enfocado en la enseñanza de lenguas el cual se refiere a la competencia comunicativa del profesor de idiomas. Ésta se define como:

La serie de conocimientos lingüísticos, psicológicos, culturales, pedagógicos y sociales que le permiten al profesor desarrollar la habilidad para comunicarse en la lengua extranjera de forma funcional e interactiva de acuerdo con la situación, el propósito y los roles de los participantes, en un proceso en el que se negocia un significado (p.5).

Esto quiere decir que el docente debe desarrollar competencia comunicativa para desenvolverse entre las y los estudiantes y lograr transmitir todo lo que conoce de la lengua extranjera. Es responsable de los conocimientos de las y los estudiantes por lo que es necesario sea competente de acuerdo a lo que se le pide.

Con respecto a la metodología del ABP en la enseñanza del inglés, se ha demostrado que es “un proceso de enseñanza cuyo objetivo principal, es la adquisición de las competencias básicas y el desarrollo de habilidades esenciales para poner en práctica en la vida real” (Segura, 2021, p.8). Este método busca que las y los estudiantes dirijan su propio aprendizaje a través de la realización de proyectos.

METODOLOGÍA

Esta investigación se basó en el paradigma cualitativo bajo el método de investigación acción la cual se define como “una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social” (Latorre, 2005, p.23). Para Lomax (1990, citado en Latorre, 2005) la investigación acción es “una intervención en la práctica profesional con la intención de ocasionar una mejora”. Es decir, el docente busca mejorar su práctica por medio de estrategias que mejoren la calidad educativa.

Dicha investigación se guio del modelo propuesto por Kemmis (1989) el cual consta de 4 fases de investigación: fase de planificación, fase de acción, fase de observación y fase de reflexión. Este modelo fue aplicado en dos ciclos que abarcaron en agosto-diciembre 2023 y enero-abril 2024.

Sobre el contexto, la investigación se llevó a cabo en la licenciatura en enseñanza del inglés de la facultad de lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas la cual se encuentra en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Dicha licenciatura tiene una duración de 9 semestres de los cuales la materia de inglés es impartida en los primeros 6 semestres. El nivel de requerimiento de inglés para ingresar a la licenciatura es nivel A2 de acuerdo con el MCER.

Las y los participantes fueron para ambos ciclos estudiantes de cuarto semestre de la licenciatura. En el primer ciclo se tuvo un total de 13 participantes de entre 19 a 21 años de edad. Las y los estudiantes participaban en su horario correspondiente a la clase de inglés alrededor de dos veces o dos horas a la semana.

Para el segundo ciclo, el número de participantes fue de 17 estudiantes de entre 19 a 24 años de edad. Para este nuevo ciclo hubo un aumento de tiempo por lo que las y los estudiantes participaban al menos 1 hora en cada clase de inglés la cual tenían 3 días a la semana.

Para la recolección de información se aplicaron los siguientes dispositivos:

- Diario del estudiante: el objetivo de su aplicación en los ciclos 1 y 2 fue el conocer los pensamientos e intereses de las y los estudiantes por las actividades que realizaron en clase, sus dificultades y sus aprendizajes durante la elaboración de cada proyecto.
- Diario del investigador: su objetivo en ambos ciclos era la redacción y recuperación de sucesos relevantes que sucedían alrededor de las situaciones vividas en el salón de clases durante la realización de los proyectos.
- Cuestionario: el objetivo de este dispositivo aplicado en ambos ciclos fue el conocer aquellas actividades propias del ABP que les causaba motivación a las y los estudiantes para aprender inglés dentro del salón de clases. Asimismo, se quería saber cuál era su sentir y pensar al realizar los proyectos para la materia de inglés.
- Entrevista: para ambos ciclos, el objetivo fue indagar en los pensamientos y sentimientos de las y los estudiantes sobre realizar proyectos en inglés.

También, se buscó conocer sus motivaciones y opiniones sobre trabajar de manera colaborativa.

- Fichas pedagógicas: estas fichas funcionaron como guía durante la planeación de las fases del método del ABP para ordenar las actividades que guiaron el proceso de la elaboración de los proyectos.
- Escalas: para el ciclo 2, se añadió el uso de escalas como dispositivos para recolección de información. Dichas escalas sirvieron como apoyo para sistematizar sus opiniones de manera ordenada y precisa.
- Proyectos: para el ciclo 1 se propusieron 2 proyectos los cuales constaban de la elaboración de una infografía sobre la inteligencia artificial para aprender inglés y un video sobre el uso de Idioms. Para el ciclo 2 se usaron los mismos proyectos del ciclo 1 y se agregó un tercero el cual se enfocaba en la exposición de la cultura y estilo de vida de un país por continente.

Una vez que se obtuvieron los datos de los dispositivos aplicados, al final de cada ciclo se realizó el proceso de triangulación el cual consiste en “el uso de varios métodos (tanto cuantitativos como cualitativos), de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno” (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005 p.119). Los dispositivos aplicados se triangularon con el fin de corroborar que la información recabada se sustentara entre una y otra. Posteriormente, se dio paso a la categorización y codificación de los datos triangulados de los cuales se obtuvieron los siguientes códigos y categorías que arrojaron datos que daban respuesta a la pregunta de investigación.

RESULTADOS

Después de llevar a cabo el proceso metodológico de la investigación, se llegó a ciertos resultados que respondieron la pregunta de investigación. Se destacó que los elementos que vinculan a la motivación con la metodología del ABP eran aquellos relacionados al interés, factores afectivos y el aprendizaje.

Como primer elemento, se manifestó el interés de las y los estudiantes por los temas que se proponían para cada proyecto que se elaboró en clase durante los dos ciclos de investigación. Las y los estudiantes expresaban que ciertos temas como el uso de la inteligencia artificial para aprender inglés les llamaba la atención y se les hacía interesante.

Aquí un fragmento de lo expresado por las y los participantes:

1. P.6: Estoy muy interesado en realizar este nuevo proyecto, el tema me parece muy bueno y este hizo que mi interés por el proyecto aumentara.
2. P.12: hoy me sentí animada en realizar el proyecto, ya que, me interesó mucho el tema sobre AI.
3. P.5: en específico me llama mucho la atención ese tema.
4. P.7: el aprender sobre las AIs. Se me hace un tema muy interesante.

FRAGMENTO 1. DIARIO DEL ESTUDIANTE.

También, surgió un interés por hacer ejercicios de discusión y reflexión sobre los temas de los proyectos en grupos dentro del salón de clases. Las y los estudiantes dijeron estar interesados en los ejercicios lúdicos y de discusión porque había interacción entre ellas y ellos y podían dar su opinión sobre los temas.

Como segundo elemento, los factores afectivos resaltaron al manifestarse que se sentían cómodos y bien en la clase de inglés al trabajar en equipo con personas que eran agradables para ellos o cuando el clima estaba agradable. Por otro lado, mencionaron sentirse felices y emocionados por elaborar los productos de los proyectos, trabajar con sus amigos o porque la clase fue de su agrado.

Aquí un fragmento de lo expresado por las y los participantes:

- P.10: el día de hoy trabajé con mi equipo y me sentí muy cómodo ya que estamos a disposición para oír las ideas del otro...
- P.13: Realmente bien, siempre me ha interesado saber sobre los idioms ya que es una gran ayuda poder aprendernos la mayoría de ellos.
- P.28: me sentí bien durante la clase, especialmente a la hora de estar en equipos.
- P.16: me sentí bien en clase por el ambiente divertido y amigable dentro del aula.

FRAGMENTO 2. DIARIO DEL ESTUDIANTE.

No obstante, se expresó que en ocasiones las y los estudiantes se sentían cansados y aburridos debido a diversos factores como el salir tarde de sus clases con otros profesores para terminar con la clase de inglés, otros dijeron no dormir bien, el clima del día no era favorable para la hora de la clase de inglés o simplemente se sentían aburridos.

A continuación, un registro del diario del investigador:

- 29 de enero 2024: al continuar con el escrito de su proyecto el ánimo bajó. La mayoría de los estudiantes miraban sus teléfonos y otros sí hablaban sobre lo que harán para el proyecto. Vi a la mayoría de los estudiantes cabizbajos y sin energía, quizás porque es lunes.
- 12 de febrero 2024: Durante la clase los estudiantes se veían aburridos y sin ganas de trabajar...incluso unos salieron al baño.

FRAGMENTO 3. DIARIO DEL INVESTIGADOR.

Como último factor afectivo, surgieron el sentirse nervioso y estresado. Las y los participantes declararon que se sentían nerviosos y estresados al acercarse las fechas de entrega y presentación de los proyectos finales o al ponerse de acuerdo al armar cada producto final con sus compañeras y compañeros de equipo.

El aprendizaje surgió como tercer elemento de la pregunta de investigación. Las y los estudiantes mencionaron que adquirieron diversos aprendizajes durante la experiencia vivida en los dos ciclos de investigación. El aprendizaje del inglés surgió como primera respuesta pues las y los participantes dijeron sentirse motivados por aprender nuevo vocabulario como el de Idioms.

Aquí un ejemplo de lo recabado en el diario del estudiante:

- P.30: sí, nuevos idioms y vocabulario de un texto de social media.
- P.20: nuevos significados de “idioms”.
- P.3: pude adquirir un nuevo aprendizaje con ciertas palabras nuevas en inglés ya que tuvimos que buscar varias para concretar y exponer las ideas.

FRAGMENTO 4. DIARIO DEL ESTUDIANTE.

De igual forma las y los estudiantes manifestaron el aprender nuevos conocimientos y habilidades enfocados en el uso de tecnología como el realizado en el proyecto basado en aplicaciones con inteligencia artificial para aprender inglés. También, dijeron haber aprendido a grabar y editar videos, sobre cultura y datos relevantes para ellas y ellos.

A continuación, un fragmento de lo registrado en una entrevista:

- P.23: bueno con los proyectos, más que nada, bueno antes, aprendí sobre mucho sobre cultura en el primer proyecto aprendí sobre la cultura de que yo expuse.y también por parte de las otras presentaciones de los demás compañeros también aprendí algo nuevo.
- P.17: siento que adquirí más vocabulario y bueno he perdido un poco el miedo de hablar en público.

FRAGMENTO 5. ENTREVISTA A LAS Y LOS PARTICIPANTES.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos de la pregunta de investigación, nos lleva a discutir sobre la motivación que manifiestan las y los estudiantes con respecto a trabajar con proyectos en la clase de inglés y las teorías de diversos autores relacionadas a la motivación en el aula de inglés y el método del ABP.

Como se vio en los resultados, el interés de las y los estudiantes por elaborar los productos y discutir los temas con sus compañeras y compañeros de equipo se ve reforzado con lo que menciona Harmer (1998, p.8) quien alude a que existe un deseo por aprender cuando hay interés en algún tema, materia u objetivo específico. Por su parte, Polanco (2005, p.6) refuerza la idea de que el aplicar ejercicios orales y lúdicos estimula el interés de los estudiantes para desenvolver sus habilidades y conocimiento para mantener su motivación.

Los factores afectivos que se reflejaron como influyentes en la motivación de las y los estudiantes coinciden con la teoría de Gardner (2007, p.15) sobre que la motivación incluye un afecto positivo y la emoción que una persona tiene. De igual forma, Krashen (1982, citado en Madrid y Pérez, 2001)

hace mención de que la adquisición de una lengua depende del estado emocional de un sujeto.

En cuanto al aprendizaje de vocabulario, nuevos conocimientos y habilidades, Sotomayor et al (2001, p. 36) coinciden en que la aplicación de la metodología del ABP en el aula conlleva a una motivación por adquirir aprendizajes al realizar proyectos. También, Fernández (2017) refuerza estos resultados con lo que él menciona sobre que el método del ABP busca que las y los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades del siglo XXI a través de la elaboración de proyectos enfocados en situaciones reales.

CONCLUSIONES

Después de aplicar el método del ABP en el aula de inglés durante dos ciclos de investigación, se vieron reflejados resultados interesantes como la motivación que manifiestan las y los estudiantes para elaborar proyectos dentro del salón de clases al realizar videos o presentaciones orales. De igual forma, se refleja la presencia de factores afectivos como la comodidad, felicidad y aburrimiento al trabajar colaborativamente, discutir los temas con los demás, o sentirse nerviosos y estresados por terminar los proyectos a tiempo. También, se evidenció que no solo existe un aprendizaje del inglés, sino que se aprenden habilidades y conocimientos esenciales para las competencias del siglo XXI.

Como se ha comprobado, trabajar en el aula con la metodología del ABP no sólo ofrece una manera ordenada de realizar proyectos para la clase, sino que genera un ambiente motivacional entre las y los estudiantes para, en este caso, aprender un idioma de una manera menos tradicional y más participativa, involucrando situaciones de la vida real, convivencia con los demás y el desarrollo y aprovechamiento de lo que las y los estudiantes saben y quieren hacer.

Para el docente, el buscar mejorar la motivación en el aula conlleva a un esfuerzo físico y mental que requiere de tiempo y espacio. La metodología del ABP se presta a que el docente involucre a sus estudiantes en su aprendizaje para lograr que su motivación por el aprendizaje de una lengua nazca o incremente.

REFERENCIAS

- Aguado, L. (2019). Emoción, afecto y motivación. Difusora Larousse - Alianza Editorial. <https://elibro.net/es/ereader/uachiapas/215499?page=294>
- Arias Machado, J., Suárez Samón, J. E., Caballero Peña, R., Sagó Pérez, A., & Rodríguez Moreno, V. M. (2010). Función Del Profesor En La Enseñanza Del Inglés En Las Carreras Medicas. *Revista Información Científica*, 67(3),
- Benavides, M., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), 118-124.
- Carvajal-Portuguez, Z. E., (2013). Enseñanza del inglés en secundaria: una propuesta innovadora. *Revista Educación*, 37(2), 79-101.
- Cobo, G. y Valdivia, S. (2017). Aprendizaje basado en proyectos. Pontifica Universidad Católica del Perú. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/170374>
- Estalayo, A., Gordillo, S., Iglesias, A., y Saens Laguna, M. (2021). La historia del aprendizaje basado en proyectos. En Pérez. A., Fonseca, E., y Lucas, B. *Iniciación al aprendizaje basado en proyectos. Claves para su implementación*. 1-61. Universidad de la Rioja.
- Fernández, E. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos: Elementos esenciales y Fases. *Publicaciones didácticas* (88) 473-476.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold. 1-201.
- Gardner, R. (2007). Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarum*, 8. 9 – 20.
- Harmer, J. (1998). *How to teach English*. Longman.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción*. Editorial Grao.
- Madrid, D. y Pérez, M. (2001) “Exploring the student’s motivation in the EFL class”, en E. García Sánchez (ed.) *Present and Future Trends in TEFL*, pp. 321-364. Universidad de Almería: Secretariado de publicaciones.
- Martí, J., Heydrich, M. Rojas, M., y Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista universidad EAFIT* 45 (158). 11-21. <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21520993002>

Medina, A. (2008). La competencia metodológica del profesor de lenguas extranjeras desde un enfoque configuracional. *Praxis*, 4 (1), 108-133.

Montico, S. (2004). La motivación en el aula universitaria: ¿una necesidad pedagógica? *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XV (29), 105-112.

Páez, V. (2001). El profesor de idiomas: sus cualidades y competencias. *Red de revistas científicas de América latina y El Caribe, España y Portugal*. 11 (3).

Polanco, A. (2005). La motivación en los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 5(2), 1-13.

Segura, Alba M. (2021). Aprendizaje basado en proyectos para la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera. [Tesis] <http://hdl.handle.net/10835/13413>

Sotomayor, C., Vaccaro, C. y Téllez, A. (2021). Aprendizaje basado en proyectos. Un enfoque pedagógico para potenciar los procesos de aprendizaje de hoy. 1-76.

Tengku, T., y Moghaddas, S. (2012). Motivation, Its Types, and Its Impacts in Language Learning. *International Journal of Business and Social Science*. 3 (24) 230 – 235.

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. (16 de mayo de 2011). Licenciatura en enseñanza de idiomas. Plan de estudios 2011. [Plan_de_Estudios_Lic__Enseñanza_de_Idiomas_Final.pdf](#) (uabjo.mx)

Universidad Autónoma de Baja California. (s.f.). Licenciatura en enseñanza de lenguas. Descripción general. <https://idiomas.uabc.mx/ensenanza/>

BIODATAS

Karen Pamela Vicente López es maestra en didáctica de las lenguas por parte de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. Licenciada en lenguas extranjeras en el área de inglés por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca de la ciudad de Tehuantepec, Oaxaca. Con 10 años de experiencia, ha impartido clases de inglés en diferentes niveles educativos. Sus intereses se centran en el aprendizaje de lenguas y la competencia docente.

Ana María Domínguez Aguilar es docente-investigadora de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. Realizó estudios de Doctorado en Desarrollo Educativo, así como de Maestría en English Language Teaching. Sus intereses de investigación incluyen competencia estratégica, adquisición y aprendizaje de las lenguas, y formación docente. Ha realizado diversas publicaciones sobre los mismos temas en revistas nacionales y capítulos de libros. Es Coordinadora de Movilidad de la Facultad de Lenguas, miembro del Núcleo Académico Ampliado de la Maestría en Didáctica de las Lenguas y líder del Cuerpo Académico “Lingüística Aplicada: Segunda Lengua y Lengua Extranjera”.

Antonieta Cal y Mayor Turnbull es docente-investigadora en la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla; de la Universidad Autónoma de Chiapas. Licenciada en Derecho por el Instituto de Estudios Superiores de Chiapas y licenciada en Enseñanza del Inglés por la Universidad Autónoma de Chiapas. Maestra en Lingüística Aplicada y Maestra en Educación por parte de Teachers College, Columbia University. Estudiante de doctorado en Desarrollo Educativo por el Instituto de Estudios de Posgrado de la Secretaría de Educación. Actual docente de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y la Maestría en Didáctica de las Lenguas de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla.

CAPÍTULO 2

EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS DE ACUERDO CON LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE



Experiencias Didácticas de Acuerdo con los Estilos de Aprendizaje

DIANA LAURA GUTIÉRREZ CHAMPO
VIVIAN GABRIELA MAZARIEGOS LIMA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
ARMANDO LOZANO RODRÍGUEZ
INSTITUTO TECNOLÓGICO DE SONORA

RESUMEN

El siguiente capítulo por abordar se desarrolla como resultado de un proceso de investigación – acción bajo el paradigma cualitativo, el cual corresponde a un análisis y reflexión sobre la propia práctica docente en el aula de inglés. De ahí que, la investigación fuera diseñada en dos ciclos, siendo el primer ciclo en el periodo agosto – diciembre 2023, y el segundo ciclo en enero – mayo 2024. Así pues, el objetivo central fue adecuar estrategias de enseñanza aprendizaje de acuerdo con los estilos de aprendizaje del estudiantado para el diseño de experiencias didácticas en el aula de inglés como lengua extranjera. De esta forma, para la realización se tomaron en consideración los estilos de aprendizaje del estudiantado de segundo semestre de inglés, de los cursos sabatinos autofinanciables de la Facultad de Lenguas, campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. Por lo tanto, los datos que se obtuvieron a lo largo de los dos ciclos de investigación señalan que la implementación de estrategias creativas en el aula de clase, junto con material sensorial permite al profesorado diseñar experiencias didácticas de acuerdo con los estilos de aprendizaje sensoriales propuestos por el modelo VARK, permite la mejora y desarrollo del rol activo del estudiantado.

Palabras clave: Estilos de aprendizaje, modelo VARK, estrategias creativas, experiencias didácticas, Rol activo.

El presente capítulo es producto de un proceso de investigación – acción, desarrollado a lo largo de dos ciclos. Por ello, a continuación, se describe la problemática que motivó a su realización. Así pues, la investigación surge de las experiencias adquiridas como estudiante y docente de inglés. Puesto que, a través de un proceso de exploración y reflexión de la propia práctica docente, se logró identificar las

necesidades en el proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula de inglés de segundo semestre. Considerando que el proceso de enseñanza – aprendizaje de una segunda lengua, se debe a una necesidad comunicativa por parte del estudiantado (Ramírez, 2019).

Es así como, a través de una reflexión de la propia labor docente se identifica que dicho proceso no se estaba logrando, ya que el enfoque de la clase de inglés estaba centrado en el contenido del libro de lengua. De ahí que, el estudiantado realizaba lo presentado en el libro, dando paso a una falta de interés por la lengua inglesa; por lo que se logra identificar que el rol de las y los estudiantes estaba en un segundo plano.

Debido a ello, se reconoce la exploración de actividades para la diversificación del aula de inglés como un área a explorar, con el objetivo de identificar e implementar nuevas estrategias y actividades para la enseñanza del inglés como lengua extranjera, procurando que el estudiantado logre reconocer sus fortalezas al aprender una lengua extranjera.

Es ahí donde es relevante enriquecer la práctica docente mediante cambios en el proceso de enseñanza – aprendizaje, tomando en cuenta la importancia de presentar la información a las y los estudiantes mediante diferentes estilos. Esto a través de diversas alternativas, estrategias o técnicas de acuerdo con los estilos de aprendizaje, puesto que “llevan a una instrucción más efectiva y motivan a la búsqueda constante del éxito de los estudiantes” (Romero, 2013, p. 57). Esto se debe a que a los estilos de aprendizaje facilitan al estudiantado para obtener conocimientos que les sean transmitidos.

Además, Al-Seghayer (2021) destaca que los estudiantes tienen una forma o preferencia para aprender, la cual está asociada a los estilos de aprendizaje. Es decir, las y los estudiantes tienen maneras particulares para recibir y procesar la información, mismas que son presentadas por el personal docente. De ahí que, Trujillo (2017) señala la importancia de identificar los estilos de aprendizaje y la diversidad de ellos, ya que da la oportunidad de predecir el comportamiento del estudiante en el diseño de una actividad, asimismo comprender la actitud de ellos durante el desarrollo de esta.

De esta manera, al identificar y reconocer los estilos de aprendizaje en las y los estudiantes, se puede influir en la manera de realizar el planteamiento de actividades y presentación de conocimientos. Puesto que, al realizar modificaciones o cambios al quehacer docente, permite que los estudiantes tengan otra reacción ante estas situaciones de aprendizaje (Lozano, 2016). Es así, como se logra reconocer la importancia de diversificar el aula de clase de una

lengua extranjera como una necesidad. Se procura entonces, tomar en consideración los estilos de aprendizaje con el fin de la mejora de la práctica docente y promover un aprendizaje significativo en el estudiantado.

Para llevar a cabo la investigación se plantearon tres cuestionamientos, mismos que partieron del objetivo general de la investigación, el cual es: “Adecuar estrategias de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con los estilos de aprendizaje de las y los estudiantes de segundo semestre de inglés, para la construcción de experiencias didácticas de inglés como lengua extranjera”.

De esta manera, las preguntas de investigación que sirvieron como guía para el desarrollo de la investigación y alcanzar el objetivo general son:

- ¿Cuáles son los estilos de aprendizaje de las y los estudiantes de segundo semestre de inglés que están presentes en el aula de inglés?
- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza- aprendizaje que permiten diversificar la clase de inglés en atención a los estilos de aprendizaje?
- ¿Qué tipo de material didáctico permiten la construcción de experiencias didácticas de acuerdo con los estilos de aprendizaje, para potenciar el aprendizaje del idioma inglés?

Para lograr dar respuesta a las interrogantes, se exploran los fundamentos teóricos que sirvieron de base para el estudio realizado. Además, se explica la metodología implementada y el proceso metodológico realizado con el objetivo de obtener la información. De ahí que se aborden los resultados y las conclusiones obtenidas a través de los datos recabados.

REFERENTES TEÓRICOS

A continuación, se presentan los conceptos relacionados a los pilares de la investigación. Así pues, se abordan los conceptos de estilos de aprendizaje, los dispositivos para identificar los estilos de aprendizaje, el modelo VARK, las estrategias creativas, la experiencia y experiencia didáctica.

ESTILOS DE APRENDIZAJE

Para comenzar se considera pertinente abordar el concepto de estilo, Doria (2012) define el concepto como “una forma de individualización; una forma de mostrarse distinto ante los demás y por ende, identificarse dentro de la masa como un ser único y especial” (p.102). Por lo que se entiende, que son los rasgos que definen a la persona, tal como Lozano (2016) propone la con-

cepción de estilo como la presencia de características o comportamientos, que el individuo manifiesta de acuerdo con el contexto o situación que se encuentre.

Aunado a lo anterior, Alonso y Gallego (2008) destacan que los estilos surgen de unas bases físicas las cuales rigen la reacción de los individuos ante factores externos e internos en el día a día. Por consiguiente, se puede definir el concepto de estilo en el ámbito educativo, como aquel comportamiento, rasgos o características que la persona adquiere o tiene, de acuerdo con la situación de aprendizaje o enseñanza en la que se encuentre. No obstante, en el ámbito educativo se realiza una distinción entre estilos cognitivos y de aprendizaje, dado que los psicólogos optaron por el término “estilos de aprendizaje” (Cabrera & Fariñas, 2005).

Esto se debe a que el término refleja las diferencias y preferencias de los individuos en diversas situaciones escolares y sociales. Dado que “los estilos cognitivos tienen una relación más directa con las tendencias, mientras que los de aprendizaje se refieren más bien a preferencias y disposiciones” (Lozano, 2016, p. 39). Mientras que los estilos de aprendizaje se enfocan en la forma que el estudiantado procesa la información de manera pedagógica. Al respecto, Smith (1988) señala que los estilos de aprendizaje son las características que la persona estudiante tiene para procesar la información, así como expresar sus sentimientos y comportamientos en el aula de clase.

Es relevante mencionar que estudiar los estilos de aprendizaje del estudiantado, no busca señalar las diferencias entre ellos, si no procurar identificar la reacción y actuación del estudiantado ante situaciones de aprendizaje (Zapata, 2010). Puesto que, los estilos de aprendizaje son flexibles, por lo tanto, dependen de la situación en la que la persona estudiante se encuentre, tal como lo señala Hernández (2018) “existen en un continuo, aun cuando frecuentemente sean descritos como opuestos” (p. 39). Así pues, el estudiantado puede recurrir a un estilo de acuerdo con la situación que se encuentre.

De ahí la importancia de hacer al estudiantado consciente del estilo de aprendizaje que desarrolla o tiene dentro del aula de aprendizaje. De esta manera, la persona estudiante logra reconocer sus fortalezas e implementar estrategias que propicien un aprendizaje autónomo, independiente, continuo y creativo (Alonso et al., 2016). Dado que al tener ese conocimiento la persona estudiante puede ser capaz de resolver diversas situaciones a nivel profesional.

Debido a lo anterior, el profesorado a través de las estrategias de enseñanza aprendizaje debe de procurar potencializar o desarrollar los estilos de aprendizaje. Tal como lo señala Gamboa, Briceño y Camacho (2015) “los estilos de aprendizaje se pueden desarrollar por medio de estrategias de enseñanza aprendizaje en las que el enfoque sean los canales de percepción que la persona estudiante tiene” (p. 521). Es por ello, que se debe de procurar conocer estrategias de enseñanza aprendizaje que puedan implementarse de acuerdo con los estilos de aprendizaje.

DISPOSITIVOS PARA IDENTIFICAR LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE

Cabe señalar que los elementos de un estilo de aprendizaje son definidos de acuerdo con la teoría que se quiere estudiar. No obstante, de acuerdo con diversas propuestas y teorías tales como el modelo de Dunn y Dunn (1975), modelo de David Kolb (1984), se logran identificar algunos componentes en común. Los cuales son los rasgos cognitivos, afectivos, y fisiológicos. Es así como Lozano (2016) indica los componentes de un estilo tomando considerando a diversos autores y sus teorías. De esta manera señala los siguientes conceptos: disposición, preferencias, tendencia, patrones conductuales, habilidad y estrategia de aprendizaje

Considerando lo anterior y debido a las diversas teorías, los dispositivos para identificar los estilos de aprendizaje fueron diseñados por los propios autores. Esto con el propósito de identificar o medir los estilos de aprendizaje, dado que “cuentan con la validez y fiabilidad probada a lo largo de los años y expuesta en un gran número de libros y en publicaciones de artículos científicos” (García et al., 2009, p. 4). No obstante, autores como Ribes (2009) y Delgado et al. (2016) señalan que el comportamiento o las preferencias del estudiantado no deben ser medidos por inventarios, sino que deben ser observados en las interacciones naturales que el estudiante tiene.

Al respecto, Lozano (2016) expone que no todo lo observable dentro de un contexto de aprendizaje hace referencia o responde a la perspectiva del docente frente al fenómeno a estudiar. Esto se debe a que en ocasiones dentro del aula de clase no basta solamente con la observación, entrevista para construir un conocimiento sobre el contexto estudiado, sino que se necesita del conocimiento de la teoría para poder identificar los estilos en el aula. Por ello, Lozano (2016) expone los distintos instrumentos a los que el profesorado puede recurrir para identificar los estilos de aprendizaje, entre ellos se encuentran:

- Inventarios.
- Test
- Observación
- Entrevistas
- Análisis de tareas

De esta forma al reconocer la variedad de instrumentos que el profesorado puede acceder, logra darle mayor sustento a la información que se requiera o desea recuperar en el aula de clase.

MODELO VARK (VISUAL, AURAL, READING AND WRITING, KINES- THETIC)

El modelo VARK es propuesto por Neil Fleming pedagogo neozelandés (1992), el cual describe las preferencias de las y los estudiantes por medio de modalidades sensoriales. Además, Fleming y Baume (2006) argumentan que los estilos de aprendizaje son una descripción del proceso o de las preferencias de aprendizaje. Así pues, Fleming relaciona los estudios de Brunner (1967) y Piaget (1990) los cuales describen de manera general la asimilación de conocimientos del entorno en el que una persona se encuentre. Por medio de tres modalidades sensoriales: Visual, auditiva y kinestésica (De Dienheim et al., 2019).

No obstante, Fleming y Mills (1992) consideran los procesos sensoriales perceptivos involucrados en la lecto-escritura, por lo que deciden incluir esta como cuarta dimensión en su enfoque sobre los estilos de aprendizaje (Castillo & Mendoza, 2015). De este modo, el modelo toma el nombre de VARK, por sus siglas en inglés (Visual, Aural, Read – Write, Kinesthetic), mismo que será descrito a continuación:

- Visual (Visual): preferencia por maneras gráficas y simbólicas de representar la información.
- Auditivo (Aural): preferencia por escuchar la información.
- Lectoescritura (Read-write): preferencia por información impresa en forma de palabras.

- Kinestésico (Kinesthetic): preferencia perceptual relacionada con el uso de la experiencia y la práctica, ya sea real o simulada (Fleming & Baume, 2006).

El modelo VARK hace uso de estos canales para procesar la información, por medio de un cuestionario para poder dar respuesta a las preferencias del estudiantado en cuanto a su aprendizaje (González et al., 2012). Así pues, para lograr identificar estas preferencias, los individuos en el cuestionario deben contestar preguntas indirectas de opción múltiple. Cada opción corresponde a las preferencias antes mencionadas, por lo que al responder cada enunciado o pregunta se encuentra escogiendo un estilo (Rodríguez et al., 2016), aunado a esto, también podemos identificar estas preferencias por medio de la observación, entrevista y el análisis de tareas.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA CREATIVAS

Para abordar el concepto de estrategias de enseñanza creativas, debemos inferir la necesidad de innovación de lo cotidiano de la actividad didáctica. De esta manera, el profesorado asume nuevas metas en el aula para otorgar una nueva visión original frente al estudiantado (Medina, 2018). Por lo tanto, para que la persona docente implemente estrategias creativas, el papel del profesorado en el aula debe ser de constructor, facilitador y guía, es decir complementar el proceso de enseñanza – aprendizaje, siendo participante de este (Loor & Alarcón, 2021).

Ahora bien, las estrategias creativas son definidas por García y Camacho (2016) como “conjunto de métodos o herramientas para facilitar la interpretación, el análisis o el estudio de problemas o temas determinados” (p.189). Aunado a esto, Monteza (2022) señala que las estrategias creativas “permite descubrir problemas, formar ideas y comunicar resultados de manera novedosa y original” (p. 125). Por consiguiente, se pueden definir las estrategias creativas como aquellas acciones innovadoras, propuestas por el profesorado con el objetivo de promover el aprendizaje por medio de la resolución de problemas ligados al contexto conocido del estudiantado.

Además, al implementar las estrategias creativas el profesorado debe desarrollar estas con base en el ritmo de trabajo y los estilos de aprendizaje de su aula escolar (Loor & Alarcón, 2021). Puesto que, presentar nuevas formas para realizar la actividad didáctica con base en la persona estudiante puede propiciar al éxito de esta, además Navaridas (2004) expone que “el éxito de la intervención educativa pasa por la capacidad docente de movilizar y posibilitar a los estudiantes nuevas habilidades y destrezas” (p. 48). Debido a esto,

se comprende que al implementar las estrategias creativas considerando al estudiantado logra un mejor desarrollo del aprendizaje.

EXPERIENCIA DIDÁCTICA

Podemos definir el concepto de experiencia didáctica como una “serie de tareas en las que las y los estudiantes pueden implicarse y jugar un papel activo, que puede variar en función de sus medios e intereses” (Paredes et al., 2019, p. 129). En otras palabras, a través de la experiencia didáctica el estudiantado logra llevar a cabo su aprendizaje considerando y adaptando los contenidos al contexto áulico en el que se encuentren.

Esto se debe a que las experiencias didácticas deben diseñarse a partir de la valoración de los objetivos y de una adaptación de la tarea escolar, dado que éstas procuran construir estrategias en las que el interés y deseo de las y los estudiantes se promuevan (Zambrano, 2005). Pues bien, las experiencias didácticas son un medio para realizar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Aunado a esto, se relaciona el concepto de experiencias didácticas con las situaciones de aprendizaje. Pues estas describen un cambio en el rol del docente con relación al acto didáctico tradicional, al respecto Piraval et al., (2013) definen las situaciones de aprendizaje como aquellos momentos o espacios en el que el profesorado realiza una serie de acciones educativas con el propósito de estimular el desarrollo de aprendizajes y competencias en las y los estudiantes. Además, se reconoce que las experiencias didácticas se generan como parte de la situación de aprendizaje, dado que la situación de aprendizaje permite al estudiantado generar percepciones y construir conocimientos a partir de la acción realizada en las situaciones presentadas por el profesorado.

Por lo tanto, para la construcción de experiencias didácticas, se deben de considerar las situaciones de aprendizaje. Dado que son aquellas actividades adaptadas al currículo escolar y estimulan la construcción de aprendizajes significativos, por medio de la resolución de problemas simulados o reales de la vida cotidiana (Mora, 2018). Asimismo, desarrollar situaciones de aprendizaje con el objetivo de generar experiencias didácticas, permite al estudiantado actuar con autonomía, formando una motivación por descubrir y adquirir nuevos conocimientos.

METODOLOGÍA

Al iniciar a explorar y diseñar una investigación, uno de los primeros pasos a realizar es delimitar el paradigma bajo el que se desarrolla la investigación. Dado que es la manera en que se realiza la planificación de ella. Por consiguiente, señalamos al paradigma cualitativo como aquel que dirige y rige la presente. Al respecto, Bernal (2010) la define como el paradigma que procura busca entender una situación social como un todo, teniendo en cuenta sus propiedades y dinámicas del contexto a investigar. Dicho de otro modo, el paradigma cualitativo nos permite explorar los distintos significados que los involucrados de la investigación tienen sobre el objeto de estudio.

Así pues, partiendo desde el paradigma cualitativo exploramos el enfoque de la investigación – acción. De ahí que al identificar la definición del enfoque de investigación – acción propuesta por Bausela (2004) la cual señala el enfoque como “una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracteriza entre otras cuestiones por ser un proceso” (p. 2). Es decir, la investigación – acción es un enfoque en el que el objetivo es buscar el cambio a través de un proceso dentro del campo de la educación.

Se reconoce a este enfoque como el más acorde al objetivo a alcanzar en la investigación, dado que se busca una reflexión e innovación a la práctica docente. Aunado a ello, es relevante reconocer a la investigación-acción como un enfoque cíclico y recurrente (Latorre, 2005); sin embargo, durante cada ciclo se van realizando adecuaciones de acuerdo con las necesidades de la investigación. Por consiguiente, la presente investigación se desarrolló durante dos ciclos los cuales fueron en el periodo agosto-diciembre 2023 y enero-mayo 2024.

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Sobre el contexto de la investigación, la investigación tomo lugar dentro de los cursos autofinanciables de lengua inglesa que oferta la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Considerando que la investigación fue desarrollada durante dos ciclos, el primer ciclo de investigación se llevó a cabo en las instalaciones de la Facultad de Humanidades Campus VI de la UNACH, en el turno matutino.

Por otro lado, para el segundo ciclo de investigación se desarrolló en las instalaciones de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la UNACH en el turno vespertino. Los participantes de ambos ciclos de investigación fueron personas estudiantes de segundo semestre de inglés, de los cursos intensivos

autofinanciables de la UNACH. Así mismo, los grupos estaban integrados por estudiantes con un rango de edad entre 14 a 20 años, con un nivel de la lengua inglesa de A1- A2.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Se presenta una descripción de la estrategia metodológica necesaria durante el proceso de investigación para recabar la información. Para ello, se describen los dispositivos implementados, mismos que fueron seleccionados de acuerdo con las necesidades de la investigación. Cabe señalar que los dispositivos fueron diseñados con base al paradigma cualitativo de la investigación dentro del primer y segundo ciclo de investigación. Por lo tanto, algunos de los dispositivos a mencionar son: observación, entrevista a profundidad, cuestionario, diario del investigador.

OBSERVACIONES

Con el objetivo de obtener información acerca de los estilos de aprendizaje del estudiantado de segundo semestre, se selecciona la técnica de observación y se realiza el dispositivo enfocado en la observación participante. Al respecto, Kawulich (2005) señala que durante la observación participante el o la investigadora tiene la oportunidad de tener un completo entendimiento de la actividad o de la acción que se realiza dentro del escenario. Así pues, para la realización de una observación es necesario la selección del contexto o lugar a observar.

De esta manera, se realizaron 6 observaciones a 6 personas estudiantes de manera individual, a lo largo de 7 sábados durante el desarrollo de las actividades de clase. Con el propósito de identificar las actitudes y preferencias del estudiantado ante diversas actividades o proyectos dentro de la clase de segundo semestre de inglés.

ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

La entrevista a profundidad procura conocer y recuperar información de lo que en verdad conoce, piensa y siente la persona entrevistada, todo esto a través de la confianza entre el entrevistador y el entrevistado. Al respecto, Robles (2011) señala la confianza como un factor determinante que permite al entrevistador descubrir información a detalle sobre aspectos relevantes y trascendentes de las vivencias del entrevistado. Así pues, en el proceso de desarrollo de la entrevista a profundidad, se busca que el entrevistado tome

la iniciativa y se exprese libremente, mientras que el entrevistador al darle esa confianza no ejerce un rol de mayor rango, convirtiendo la entrevista en un interrogatorio.

Por lo tanto, se elaboró el dispositivo de entrevista a profundidad durante el primer ciclo de investigación. De esta forma, el propósito del guío fue conocer los estilos de aprendizaje que pueden estar presentes en el aula, mediante la opinión del estudiantado acerca de la preferencia a aprender, sus momentos de estudio, los materiales que utiliza y las actividades que prefiere realizar dentro de la clase. En esta investigación, se aplicaron 3 entrevistas a profundidad a 3 personas estudiantes de segundo semestre de inglés de los cursos sabatinos autofinanciables.

CUESTIONARIO

Al abordar la técnica del cuestionario retomamos a Salas (2020) dado que destaca el uso de esta técnica en la investigación cualitativa, como un apoyo para la recopilación de datos cuando el número de personas participantes dentro de la investigación no es numeroso, puesto que le permite a la persona investigadora recuperar la información relevante del contexto. Debido a esta característica, se toma en consideración para la presente investigación la realización de un cuestionario.

Partiendo de lo anterior, se diseñó un cuestionario en formato digital. El motivo del diseño del cuestionario en digital se debe a que era de mejor y fácil manejo para el estudiantado. Así pues, el proceso de implementación del cuestionario se realizó de manera presencial al iniciar el primer y segundo ciclo de investigación. El objetivo para implementar el cuestionario fue recopilar información acerca de las preferencias de aprendizaje y estudio de las y los estudiantes de segundo semestre de los cursos sabatinos autofinanciables.

DIARIO DEL INVESTIGADOR

Durante el proceso de investigación, es necesario obtener una visión del trabajo realizado a lo largo de este, por ello Martínez (2007) señala al diario de campo como una herramienta que “permite enriquecer la relación teoría-práctica” (p.77). Puesto que facilita la comprensión de la teoría como fuente de información en las investigaciones, y su influencia en la práctica; además que orienta al investigador en la realización de esta.

El dispositivo fue usado durante el segundo ciclo de investigación, con el fin de recuperar información acerca de las actividades y estrategias propuestas, además de identificar algún cambio respecto a las reacciones del estudiantado. De esta manera, se realizaron ocho entradas en las que se describieron los hechos que se presentaron durante las actividades implementadas, además en las entradas se incluyeron información sobre el sentir de la docente investigadora antes, durante y después de las actividades, con el propósito de ahondar en la investigación.

DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS

Durante el desarrollo de la investigación se abordaron dos ejes para abordar la enseñanza de lengua de acuerdo con los estilos de aprendizaje del estudiantado. El primer eje abordado fue identificar las características del estudiantado en el aula. Para ello, se identificaron los estilos de aprendizaje concurrentes en el aula de lenguas, con el objetivo de tener una mayor comprensión de la reacción de las y los estudiantes ante las diversas formas que el profesorado presenta la información y temas de la clase.

Esto a través de la recuperación de los datos y de su análisis, de ahí que la investigación demuestra que los estilos de aprendizaje están presentes en el aula de inglés. Además, tienen una gran influencia en la comprensión y aprendizaje de la lengua. Así pues, la investigación arrojó que los estilos de aprendizaje concurrentes en el aula son las preferencias visuales, a los factores auditivos, información escrita y factores motrices. Por lo tanto, se infiere que la principal dificultad que el profesorado se encuentra en el contexto escolar es la manera de implementar las preferencias de estilos de aprendizaje en la forma de enseñanza.

Por otra parte, el segundo eje a explorar durante la investigación fueron las estrategias de enseñanza aprendizaje que puedan ser implementadas considerando los estilos de aprendizaje. Pues bien, para lograr identificar las estrategias de enseñanza que se pueden adecuar de acuerdo con los estilos de aprendizaje, se aprovechó la investigación para explorar estrategias considerando la perspectiva de las y los participantes. Fue así como a través de la implementación de diversos dispositivos se encontró que, para poder incluir los estilos de aprendizaje del estudiantado, estos deben de desarrollar un papel activo en el aula, en el que sus comentarios y el trabajo colaborativo tenga un papel principal.

Del mismo modo, la investigación arrojó que, para lograr considerar los estilos de aprendizaje del estudiantado, el profesorado debe recurrir a estrategias que promuevan la creatividad. Además, la investigación también demostró el tipo de materiales que apoyan al profesorado para el diseño de experiencias didácticas.

CONCLUSIONES

La enseñanza del inglés se ha enfocado en la transmisión de conocimientos por parte del profesorado y en ocasiones no involucra al estudiantado con un rol activo en el aula. Esto se debe a que el profesorado en ocasiones se enfoca en un estilo de enseñanza influenciado por su propio estilo de aprendizaje. Además, la metodología de enseñanza que se llega a adoptar tiene como objetivo transmitir la gramática de la lengua sin contemplar las necesidades y características del estudiantado.

Por ende, el estudiantado no encuentra una diversidad en la forma que se le presenta la información, lo cual conlleva a que pierda el interés por aprender la lengua. Debido a lo anterior, la presentación de diversos temas se vuelve complicado, aburrido e incomprensible para el estudiantado ya que presentar los temas a través de un solo estilo de enseñanza limita al estudiantado a encontrar nuevas formas de aprendizaje.

Así pues, considerando los resultados de la investigación, se reconoce que en el aula de clase de inglés se encuentran y convergen diversas preferencias de aprendizaje. Por ello, es necesario que el profesorado aborde la enseñanza de lenguas desde una perspectiva en donde las características del estudiantado y el contexto de enseñanza sean consideradas en la planeación docente. De ahí que se procure por la diversificación del aula de lenguas, en la que a través de la investigación reconocemos que para lograr esta diversificación en atención a los estilos de aprendizaje estas deben de fomentar la motivación y el interés por medio de presentaciones creativas.

Es así como, la investigación logró determinar que las estrategias creativas procuraban por la parte activa del estudiantado, puesto que lograba que los aprendientes tuvieran un control sobre la manera en que desarrollaban las actividades presentadas. Asimismo, se identificó que el material didáctico que se apoya de lo sensorial apoya al estudiantado a que desarrolle esta motivación e interés por los temas. Debido a ello, este tipo de materiales son un apoyo para el profesorado en el diseño de las experiencias didácticas.

Aunado a lo anterior, considerando que la presente investigación se desarrolla bajo el enfoque de investigación acción, la cual busca la reflexión de la propia práctica docente y el cambio. Podemos reflexionar que, se identificaron cambios significativos en la práctica docente. Puesto que en el aula la docente investigadora logró la reflexión sobre las características del estudiantado y la importancia de integrarlas en el desarrollo de la clase de inglés como lengua extranjera.



REFERENCIAS

- Al-+Doria, P (2012) Consideraciones sobre moda, estilo y tendencias. Centro de estudios en diseño y comunicación. 42 pp. 101-106
- Fleming, N; y Baume, D (2006) Learning Styles Again: VARKing up the right tree! ,Educational Developments [Archivo PDF] <https://www.vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/Educational-Developments.pdf>
- García, J. Santizo, J. y Alonso, C. (2009) Instrumentos de medición de estilos de aprendizaje. *Revista Estilos de Aprendizaje*. 4(2)
- García, I., y de la Cruz, G. (2014). Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo. *Edumecentro*, 6(3),162- 175, e-ISSN: 2077-2874. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v6n3/edu12314.pdf>
- García, R y Camacho, I (2016) Estrategias creativas para mejorar el desempeño de los docentes de educación primaria. *Revista ARJÉ*. 10 (19) pp. 181-200
- Gamboa, M., Briceño, J., y Camacho, J. (2015). Caracterización de estilos de aprendizaje y canales de percepción de estudiantes universitarios. *Opción*, 31(3), 509-527.
- González, B. Alonso, C y Range, R. (2012). El modelo VARK y el diseño de cursos en línea. *Revista Mexicana de bachillerato a distancia*, 4 (8), 96-103.
- Hernández, L (2018) Estilos de aprendizaje cognitivos y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) en la certificación de lenguas extranjeras. En Ma. Trejo Sirvent y H. Pérez y Pérez (Cords), *Didáctica de lenguas: nuevos entornos y configuraciones* (p. 37 – 48). Historia Herencia Mexicana editorial.
- Kawulich, B (2006) La observación participante como método de recolección de datos. [Archivo PDF] https://www.google.com/search?q=la+observaci%C3%B3n+participante+como+m%C3%A9todo+de+recolecci%C3%B3n+de+datos&rlz=1C5CHFA_enMX986MX986&oq=la+observaci%C3%B3n+participante+como+m&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUqBwgAEAAyGAQyBwgAEAAyGAQyBggBEEU-YOTIICAIQABgWGB4yCAgDEAAyFhge0gEIOTM1N2owajeoAgCwAgA&-sourceid=chrome&ie=UTF-8#:~:text=La%20observaci%C3%B3n%20participante%20como%20m%C3%A9todo%20de%20recolecci%C3%B3n%20de%20...,https%3A//antroporecursos.files.wordpress.com%20%E2%80%BA%20ka
- Loor, K. y Alarcón, L (2021). Estrategias metodológicas creativas para potenciar los estilos de aprendizaje. *Revista San Gregorio*. 48.

Lozano, A. (2016). *Estilos de enseñanza y aprendizaje. Un panorama de la estilística educativa*. Trillas: ITESM.

Medina, A (2018). Creatividad: estrategias y técnicas creativas empleadas en educación universitaria. *Revista de Investigación*, 42 (94), pp. 34-58.

Monteza, D (2022) Estrategias didácticas para el pensamiento creativo en estudiantes de secundaria: una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*. 4 (1). pp. 120-134

Navaridas, F (2004). *Estrategias didácticas en el aula universitaria*. Universidad de la Rioja.

Paredes-Chacín., Iniciar, A., y Freddy Marin (2019). Prácticas profesionales como experiencia de formación para socializar el conocimiento en entornos organizacionales. En Pirela, J., Almarza, Y., y Caldera, E. (coord.) *Reflexiones y experiencias didácticas universitarias* (pp. 106-123). Ediciones Astro Data.

https://www.researchgate.net/profile/Freddy-Marin-Gonzalez/publication/319423456_La_didactica_interdisciplinaria_en_la_construccion_del_conocimiento_una_perspectiva_desde_los_sistemas_complejos/links/59a97539aca272f8a14fe138/La-didactica-interdisciplinaria-en-la-construccion-del-conocimiento-una-perspectiva-desde-los-sistemas-complejos.pdf#page=124

Piraval, M., Morales. B., y Gutiérrez. M. (2013). *Situaciones de Aprendizaje, Pautas Metodológicas Para el Desarrollo de Competencias en el Aula*. Guatemala: dirección General de Currículo.

Rodríguez, R. Zárate, J y Lozano, A. (2016). La relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en matemáticas en alumnos de ciclo V de educación secundaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje* 9 (18)

Zambrano, A (2005). Didáctica, pedagogía y saber: Aportes desde las ciencias de la educación. Cooperativa Editorial Magisterio.

BIODATAS

Diana Laura Gutiérrez Champo:

Docente de los cursos sabatinos autofinanciables de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla. Cuenta con experiencia en niveles de preescolar, primaria, secundaria y universidad en los sectores públicos y privados. Maestra en Didáctica De Las Lenguas. Ex Becaria Conahcyt. Estudió la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y la Maestría en Didáctica De Las Lenguas. de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, en la Universidad Autónoma De Chiapas. Cuenta con certificación TOEFL. Ha participado en foros y congresos internacionales en educación y enseñanza de lenguas, cuenta con la publicación de un libro dentro de la colección de oro: medio siglo de la UNACH.

Vivian Gabriela Mazariegos Lima:

Docente investigadora de tiempo completo de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, UNACH. Cuenta con Posdoctorado en Desarrollo Humano y Doctorado en Educación. Docente de los Programas de Licenciatura LEI y maestría MADILEN. Miembro del C. A “Desarrollo Profesional, inclusión y evaluación en la enseñanza de lenguas” y del Núcleo Académico de la Maestría en Didáctica de las Lenguas y Doctorado en Estudios Regionales. Coordina la maestría en Didáctica de las Lenguas. Directora de Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas. Miembro del Sistema Estatal de investigadores (SEI) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNII).

Armando Lozano Rodríguez

Doctor en Innovación y Tecnología Educativa por el Tecnológico de Monterrey, Campus Monterrey en México. Autor de varios libros y artículos de investigación en el campo de los estilos de aprendizaje y enseñanza, desarrollo de competencias y didáctica. También ha sido conferencista internacional en España, Portugal, Brasil, Perú, Chile, Colombia, Costa Rica y Estados Unidos. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1 en México y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Actualmente es profesor investigador en el Instituto Tecnológico de Sonora y líder del cuerpo académico de docencia y aprendizaje en ambientes convencionales y no convencionales.



CAPÍTULO 3

AUTOCONFIANZA Y ORALIDAD: ESTRATEGIAS DRAMÁTICAS EN EL AULA DE INGLÉS



Autoconfianza y Oralidad: Estrategias dramáticas en el aula de inglés

JORGE LUIS SÁNCHEZ PÉREZ
MÓNICA MIRANDA MEGCHÚN
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

RESUMEN

En este capítulo se presentan resultados del trabajo de investigación sobre la enseñanza de la lengua inglesa mediante estrategias dramáticas realizado en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, durante el periodo de agosto de 2023 a abril de 2024. En este proyecto participaron estudiantes del programa *English For Young Learners* de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, de la Universidad Autónoma de Chiapas.

Esta investigación tuvo como objetivo descubrir las características, materiales, y las condiciones necesarias que se requieren para realizar este tipo de actividades como estrategias para gestionar la autoconfianza en el estudiante al hablar en inglés durante las clases. Este estudio está fundamentado en el paradigma cualitativo que, a su vez, se relaciona con la metodología de investigación acción.

Así, como resultados, se descubrieron factores presentes durante el desarrollo de actividades dramáticas, los cuales están relacionados con la parte emocional de las y los estudiantes, pues al involucrarlos experimentan inseguridades con relación a la pronunciación, así como otros elementos suprasegmentales del inglés. Además, se descubrió que para usar esta estrategia de enseñanza es trascendental crear un entorno de aprendizaje agradable, pues es necesario ejecutar los juegos de forma gradual, empezando de lo menos a lo más complejo.

Palabras clave: enseñanza, proceso, juego dramático, estrategias de enseñanza, aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo explica el proceso para desarrollar el proyecto de investigación “Estrategias dramáticas en el aula de inglés, autoconfianza y oralidad”, enfo-

cado en cómo el juego dramático en el aula puede mejorar la autoconfianza para practicar la habilidad oral en niños y adolescentes que aprenden inglés. También se comparten resultados, conclusiones y el sustento teórico y procedimental de la recolección de información.

SUSTENTACIÓN TEÓRICA DE LA METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación se ha basado en el paradigma cualitativo, que según Badilla (2006), ofrece muchas oportunidades para mejorar la práctica profesional del docente y es de interés para las ciencias sociales por su enfoque en teorías y metodologías educativas.

Guerrero (2016) define la investigación cualitativa como un método utilizado en Ciencias Sociales, desarrollado con metodologías basadas en principios teóricos como la fenomenología, que busca el conocimiento estricto de la explicación de los fenómenos.

La misión de la investigación cualitativa es comprender y profundizar los fenómenos, analizándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente y en relación con los aspectos que los rodean. El objetivo principal es hacer comprensible los hechos que ocurren en determinado lugar.

Nuestra investigación se basó en los principios teóricos de la investigación-acción, cuya metodología fue esencial para cumplir con el objetivo planteado y guiar la estructuración de la información recolectada. La Investigación Acción, es un concepto propuesto y desarrollado por Kurt Lewin en la década de los años cuarenta, actualmente su uso apoya diversos enfoques y perspectivas; dependiendo de la problemática a abordar, entre ellas, se encuentra la educación (Lewin, 1973, citado en Bausela, 2004).

En el ámbito educativo, la enseñanza se entiende como un proceso de investigación constante, implicando reflexión y trabajo intelectual al interpretar las experiencias del aula, lo que constituye la esencia de la actividad educativa (Bausela, 2004).

El proceso de investigación-acción sigue un modelo en espiral con ciclos sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión evaluación (Bauselas, 2004), aunque puede variar según Lewin, Kemmis, MacTaggart, Ander Egg, Elliot y otros.

En este proyecto investigativo se realizaron dos ciclos de trabajo: en el primero se planificaron observaciones para identificar situaciones en el aula y mejorar la práctica docente; en el segundo, se reflexionaron las observaciones para planear nuevas acciones y actividades.

SUSTENTACIÓN TEÓRICA DEL ESTUDIO

EL GÉNERO DRAMÁTICO

El género dramático es una de las principales categorías dentro de la literatura, está centrado en obras escritas para que posteriormente sean representadas en escena, es decir, en el teatro. Las obras dramáticas se caracterizan porque poseen una estructura dialogada, en la que sus personajes mantienen una interacción entre sí mismos, estos diálogos están diseñados para que actores los interpreten ante un público.

Barreda (2018) refiere que el género dramático es un espacio, una acción y un tiempo que se representan. El texto literario se convierte en género dramático cuando trata conflictos de la vida humana a través del diálogo de personajes, mostrando el conflicto, hechos y diálogos frente a un público.

En palabras de este autor, este tipo de texto literario está pensado, hecho y estructurado para ser representado. “El dramaturgo, quien idea, redacta, desarrolla, encumbra y desenlaza los hechos a través de los diálogos, comparte su Weltanschauung o visión del mundo, en conflicto, en acontecimientos, en sucesos y actos, para que éstos expresen sentimientos” (Barreda, p. 12, 2018).

La palabra “drama” según el Diccionario de la Real Academia Española, significa obra perteneciente a la poesía dramática, pues sus orígenes son desde tiempos de Aristóteles y hasta la actualidad, el fenómeno literario como ya se mencionó anteriormente, se ha diferenciado de tres manifestaciones: la épica, la lírica y la dramática.

La épica, también se le denomina epopeya o narrativa, la lírica es la poesía, y la dramática es propiamente el teatro. La lírica o poesía es un género que utiliza figuras retóricas, versos, ritmo, rima, imágenes, métrica. La épica y la dramática han compartido espacio desde sus orígenes, en su Arte Poética (Barreda, p. 12, 2018).

Otra definición del mismo diccionario arriba mencionada señala a la palabra “drama” como un suceso de la vida real, capaz de interesar y conmover vivamente. Mientras tanto, Barreda (2018) nos dice que esta palabra conlleva una acción, la cual se divide en tres partes: la acción dramática, que equivale a la fábula o historia; la psicológica, que se refiere al estudio de los caracteres; y la tercera, la acción física, que a su vez engloba el lenguaje gestual, corporal, las tareas escénicas, desplazamientos y formas de interrelación física que se darán entre los personajes.

Cabe señalar, que las acciones de los personajes serán traducidas por el dramaturgo a través de la acotación; mismas que requieren ser muy estrictas, breves y sintéticas. “Los diálogos (único material para contar la historia) son la principal herramienta de lo dramático (teatro). Además, para que el drama arranque, se necesita de un conflicto, un choque de fuerzas” (Barreda, p. 13, 2018).

EL JUEGO DRAMÁTICO

De acuerdo con Sánchez Benítez (2010) los juegos han formado parte de la vida de los seres humanos desde el mismo origen de la humanidad, muchos juegos tienen su origen en ritos religiosos que se remontan al nacimiento de las primeras civilizaciones. Afirmar también, que el juego parece ser una inclinación innata presente en los humanos, incluso los animales aprenden a defenderse, a cazar o a luchar, jugando.

Para Sánchez Benítez, los juegos son parte de la idiosincrasia y cultura de un pueblo, incluyendo los juegos tradicionales como el trompo, el balero, doña Blanca y tenta. Clasifica los juegos según su aportación al disfrute, relaciones sociales y aprendizaje. También sostiene que el juego y el aprendizaje tienen varios aspectos en común.

El afán de superación; la práctica y el entrenamiento que conducen al aumento de las habilidades y capacidades; la puesta en práctica de estrategias que conducen al éxito y ayudan a superar dificultades (Sánchez Benítez, 2010, p.24).

Dentro de esta infinidad de juegos, encontramos aquellos que provienen de otras disciplinas y que han sido adaptados a la rama de enseñanza de lenguas. Tal es el caso del juego dramático, que es una situación interactiva,

recíproca y sincronizada donde los estudiantes adoptan diversos roles, situándose alternativamente en uno u otro punto de vista, representan objetos, personas, acciones (Morón, 2011).

En este sentido, Parada (2013) define al juego dramático como una unidad semántica compuesta por dos conceptos: el juego y el drama. El primero, se considera como un acontecimiento que es válido en sí mismo y contiene dimensiones de incertidumbre y azar, constituyendo un estado emocional.

El drama, por su parte, es un acto de representación, de una acción simulada que surge en una realidad social, en la que un grupo de personas escenifican un tema en particular y lo presentan ante un público. El juego dramático es un elemento existente en el ámbito del teatro, está inmerso en los procesos de preparación de los actores, quienes posteriormente desarrollarán una puesta en escena, una actividad fundamental de este tipo de juego es la improvisación.

Como ya se mencionó, el juego está presente desde tiempos muy remotos, pero es en la infancia que se va desarrollando, esto se relaciona con la psicología, pues:

Este juego es esencialmente simbólico, tiene carácter de simulación y se origina de manera natural en la infancia. Es por todos conocido el ejemplo del niño que, jugando, otorga propiedades de caballo a un palo de madera, o convierte una hoja de papel en un avión y genera una trama, una historia continua hasta que decide parar el juego (Parada, 2013, p. 35).

Según esta investigadora, durante los juegos de la infancia, el ser humano comienza a dramatizar, sin este darse cuenta, realiza uso de sus sentidos y va creando escenarios de acuerdo con su imaginación propia, otorga sonidos y formas a los personajes que va creando.

Este proceso en psicología se denomina juego simbólico, es aquel donde el niño explora el “y si fuera tal cosa” o “si fuera otra”. Es donde asume que está en un lugar no existente a la realidad, pero que en su imaginación puede conocerlo, siempre y cuando los pueda imaginar (Parada, 2013).

Para Ribeiro (2015) el drama se vale del juego para conseguir sus objetivos, pero no es juego por sí solo, sino actividades que se complementan. Este tipo de juego no tiene una finalidad o no pretende buscar un resultado en sí mismo, únicamente:

“La exploración y la capacidad de imaginación del niño es la que siempre está presente para que cada vez el infante enriquezca su propio juego en compañía de las experiencias que pueden brindarle sus compañeros en clase” (Ribeiro, 2015, p,16)

FUNCIONES DEL JUEGO DRAMÁTICO

De acuerdo con Morón (2011) las principales funciones del juego dramático radican en:

- La asimilación de la realidad, al revivirla en las representaciones.
- La preparación y superación de situaciones, a los niños les gusta tanto proyectarse a lo que quieren ser en el futuro, como revivir situaciones dolorosas recién superadas, contribuyendo así a su aceptación.
- La expresión de pensamientos y sentimientos, a veces la dificultad de pensar en sus experiencias se compensa con su habilidad para representarlas.

Par este autor, la dramatización es un recurso con extraordinarias posibilidades globalizadoras, ya que incluye entre sus principales componentes, los siguientes:

- La expresión verbal, como instrumento de comunicación y de concreción de realidades.
- La expresión corporal, natural en el niño/a desde los primeros meses de vida. Será crucial en la comunicación de sentimientos que no se pueden transmitir con la lengua únicamente.
- La expresión plástica, a través de máscaras, títeres y disfraces dirigidos a motivar, desinhibir e incentivar la creatividad.
- La expresión musical, como coordinadora del movimiento, del sonido y de la palabra, y como gran motivadora.
- La expresión creativa, ya que los niños/as de forma espontánea van a elaborar sus propios diálogos, según vaya surgiendo la acción.

Mediante el juego dramático, el alumno puede experimentar con la lengua meta en actividades donde se desarrolle la habilidad de enfrentarse a

situaciones reales de un modo diferente al de la memorización de diálogos procedentes de un libro.

En las actividades dramáticas el alumno aporta su propia personalidad y experiencia en el proceso de aprendizaje, utilizando la capacidad innata en el ser humano para imitar, hacer gestos, proyectarse en otros personajes y expresar ideas a través del su cuerpo y de su voz” (Boquete, 2011, p, 16).

LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

La Real Academia Española (2023) define estrategia como el arte, o la traza para dirigir un asunto. En la rama de educación, es un proceso que involucra acciones para cumplir un objetivo.

Sánchez Benítez (2010) define el concepto de estrategia de enseñanza como:

los procedimientos necesarios para procesar la información, es decir, a la adquisición, a la codificación o almacenamiento y a la recuperación de lo aprendido. En este sentido, “estrategia” se vincula a operaciones mentales con el fin de facilitar o adquirir un aprendizaje (Sánchez Benítez,2010, p,6).

En cuanto a las estrategias didácticas, los docentes las usan para desarrollar contenidos de un programa y transformarlos en conceptos significativos. Esto se denomina transposición didáctica, donde la estrategia actúa como herramienta para transmitir la información de manera didáctica (Orellana, 2017).

Como menciona esta autora, la importancia de la labor docente radica en el uso de las estrategias de enseñanza, ya que se planifica metódicamente el proceso de transformación de la información hacia el aprendizaje, y se realiza mediante la didáctica y su metodología.

Como hasta ahora se ha comprendido, la didáctica tiene funciones específicas en la enseñanza, está apoyada de la metodología o enfoque, los cuales, le otorgan dirección a esta para llegar al estudiante. Según Orellana, 2017, p,5, la didáctica:

Se ha referido a enseñar, instruir, informar, aprender, y toda función dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje; en tanto la metodología es el medio del que se sirve la didáctica para transitar. Por lo tanto, se puede decir que se ha hecho uso de la didáctica, cuando el proceso de enseñanza facilita la aplicación de la información o del conocimiento, considerando aspectos como el contexto, condiciones e intereses, y las adaptaciones que se hagan a un recurso para centrar la enseñanza en el estudiantado (Orellana, 2017, p, 5).

Esto significa que, en la enseñanza se emplean modelos metodológicos y estratégicos para lograr el aprendizaje, adaptados a las necesidades del contexto educativo del docente. El profesor busca satisfacer esas necesidades y espera encontrar respuesta a los intereses de sus estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA QUE FAVORECEN LA HABILIDAD ORAL

Desarrollar la habilidad comunicativa en los estudiantes, es una de las funciones principales de los docentes de lenguas, pues son vitales para que alcancen metas personales y profesionales, en este apartado, se comparten algunas estrategias de enseñanza que pueden ayudar a mejorar esta habilidad.

Desarrollar la habilidad comunicativa en los estudiantes es una función principal de los docentes de lenguas, vital para alcanzar metas personales y profesionales. Sánchez Benítez (2010) relaciona las estrategias en el aprendizaje de una lengua con entender, expresar o interaccionar.

Según esta investigadora, para aprender, no significa que se activen únicamente las estrategias de comunicación, sino que, es necesario contar tanto con estrategias generales que lleguen a otro tipo de aprendizaje, de tipo cognitivo o afectivo, junto con otras específicas, como las comunicativas, las cuales se definen como:

Las estrategias de comunicación son también de aprendizaje en cuanto que son rentables y eficaces para aprender la lengua, ya que estas se activan al hacer uso de la lengua meta y usar la lengua significa practicar para aprenderla (Sánchez, Benítez, 2010, p, 9).

Estas estrategias tienen la particularidad de crear necesidades comunicativas en los estudiantes, pero aún entre ellas, vamos a encontrarlas con dife-

rencias, pues se identifican no por el tipo de estrategia en sí, sino porque cada una de ellas tiene diferente objetivo, ya sea para facilitar el proceso de aprendizaje, o para hacer uso de la lengua ante cualquier situación comunicativa.

Sánchez Benítez (2010) también señala que las estrategias generales en el aprendizaje de lenguas se usan durante el proceso de aprendizaje y no durante el uso de la lengua, entre ellas se encuentra:

- Reflexionar sobre el sistema de la lengua en sí y sobre el propio aprendizaje.
- Memorizar y retener el vocabulario a largo plazo.
- Favorecer el proceso de aprendizaje mediante la concentración, motivación y otros factores afectivos.

A su vez, encontramos las estrategias comunicativas, las cuales, forman parte de las de aprendizaje ya que, de acuerdo con la investigación de Sánchez Benítez (2010) favorecen su proceso, estas estrategias se activan durante la interacción, expresión o comprensión. A continuación, unos ejemplos de ellas:

- Recurrir a la mímica, gestos o dibujos para suplir las carencias expresivas.
- Parafrasear, definir o describir cuando no se conoce o no se recuerda una palabra.
- Prestar atención a la entonación para la comprensión de un enunciado.

La investigadora menciona que, al integrar estrategias generales y comunicativas al componente lúdico de la enseñanza, se mejora el aprendizaje y la comunicación de los estudiantes, destacando las estrategias comunicativas por su aplicación directa a las destrezas comunicativas y su necesidad en el proceso de aprendizaje de la lengua meta.

Boquete (2011) en su investigación titulada *El juego dramático en la enseñanza de lenguas*, argumenta que:

Durante el proceso de aprendizaje de una lengua surgen una serie de problemas comunicativos que frenan o, al menos, ralentizan el ritmo de adquisición; muchas veces estos problemas se deben a la insuficiencia de los medios de los que se dispone, tanto lingüísticos como paralingüísticos o extralingüísticos (Boquete, 2011, p, 121).

En esa investigación se asevera que, el objetivo general de implementar una estrategia de comunicación en el proceso de enseñanza es incrementar la eficacia de la interacción y reparar o compensar las deficiencias comunicativas. También menciona que las estrategias de comunicación son utilizadas por los hablantes en sus lenguas maternas y forman parte esencial del proceso de aprendizaje del ser humano.

Krashen (1983) sostiene que en la expresión oral de una lengua se utilizan estrategias de comunicación tanto en los procesos de recepción (comprensión auditiva) como en los de producción (expresión oral). Por tanto, es necesario que los docentes de lenguas introduzcan actividades que potencien el comportamiento estratégico de los estudiantes y los ayuden a resolver, por sí solos, los problemas que surgen en sus interacciones.

Como se lee en el párrafo anterior, la habilidad oral no está aislada de otras competencias, se requiere competencia auditiva, discursiva y sociocultural, de acuerdo con Giovannini (1996: 57, en Boquete, 2011).

CONCEPTUALIZACIÓN DE EXPRESIÓN ORAL

El investigador Alberto Medina (2012) afirma que la expresión oral es un proceso a través del cual el estudiante, hablante en interacción con una o más personas y de manera activa, desempeña el doble papel de receptor del mensaje de los interlocutores y de codificador de dicho mensaje, cuyo objetivo es el de satisfacer sus necesidades comunicativas en la lengua extranjera.

Para dominar la expresión oral de una lengua extranjera, primero hay que comprender cómo es que se adquiere, de acuerdo con el Instituto Cervantes, la hipótesis de la distinción entre adquisición y aprendizaje sirve de fundamento teórico al enfoque natural, propuesta metodológica de S. Krashen (1983).

Según Krashen, adquirir una segunda lengua consiste en el conjunto de procesos de carácter natural e inconsciente, mediante los cuales el aprendiente desarrolla al igual que hacen los niños en la lengua prime, la competencia para la comunicación.

Respecto al aprendizaje, él se refiere a éste, como un conjunto de procesos conscientes en el marco de una enseñanza formal, en la que se produce la corrección de errores, permitiendo al alumno alcanzar el conocimiento explícito de las reglas gramaticales y de uso lingüístico de la lengua segunda, así como la capacidad de expresar verbalmente ese conocimiento.

LA ORALIDAD

Dentro de las cuatro macrodestrezas, mencionadas anteriormente, la oralidad es el sistema comunicativo más notorio, pues el ser humano posee una característica principal ante los animales, que es esa capacidad para comunicar de manera oral-auditiva.

Mientras tanto, para Mostacero (2011) la oralidad consiste en:

Un sistema triplemente integrado, constituido por variados componentes verbales (emisión sonora, decodificación semántica, combinatoria sintagmática, elementos paraverbales, entre otros), por un repertorio kinésico y proxémico y por un sistema semiótico concomitante (dimensión cultural) (Mostacero, p. 101, 2011).

Los sonidos se articulan en palabras, estas a la vez en frases con significado y junto con el lenguaje corporal se elaboran los mensajes, mismos que dan lugar a diversas interpretaciones, de acuerdo con los diferentes significados del propio contexto (Arias, 2022).

Esta autora alude a que las cuatro macrodestrezas funcionan en conjunto, pero que la auditiva hay que desarrollarla para procesar la información:

En la práctica oral, las cuatro macrodestrezas, ya señaladas, se relacionan entre sí, teniendo a la escucha como eje central, ya que, esta, facilita la percepción e interpretación de los mensajes orales de quienes transmiten la información. Es ideal que un mensaje sea percibido de manera clara y precisa en función del propósito comunicativo. Por lo que saber escuchar, implica tener la capacidad de percibir los sonidos, prestar atención y procesar la información que se recibe para responder a los mensajes verbales y no verbales (Arias, p. 3, 2022).

DESCRIPCIÓN DEL PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

La investigación se realizó en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, en el programa de la Facultad de Lenguas, de la Universidad Autónoma de Chiapas, denominado “English For Young Learners” (EFYL). La oferta educativa de este programa está dirigida a niños y preadolescentes de 8 a 13 años; y, donde se les enseña inglés de forma presencial.

En el presente estudio, participaron 15 estudiantes con edades de entre 11 y 14 años, cursando el tercer nivel de inglés correspondiente a un nivel básico de la lengua según el Plan de Estudio del EFYL y el Marco Común Europeo de Referencia. Las y los alumnos pertenecían a dos grupos, uno de 19 estudiantes y el otro de 28 respectivamente, quienes residen en Tuxtla Gutiérrez o municipios cercanos a la capital.

De la misma manera, se contó con la participación de los dos profesores titulares de estos grupos, se hicieron intervenciones a un momento de sus clases, integrando varios procedimientos, desarrollamos la metodología de investigación-acción y recopilamos datos con estas técnicas. Primero, la observación semiestructurada se utilizó con los alumnos para conocerlos e identificar necesidades e interacciones en el aula. Además, la observación permitió analizar los efectos de las actividades lúdicas y mantener una retroalimentación directa con los participantes.

Aplicamos entrevistas semiestructuradas a estudiantes y docentes para recuperar detalles sobre gustos, reacciones, y analizar cómo aprenden, además de recibir propuestas para enriquecer la fase de exploración del proceso investigativo. Al trabajar con los grupos, descubrimos que, al hacer preguntas reflexivas al término de cada actividad, podíamos recuperar información adicional a las entrevistas. Estas preguntas registraron los sentimientos, pensamientos y opiniones breves de los alumnos.

Continuamos con la aplicación de cuestionarios. Primero, un cuestionario general que se repitió con preguntas más específicas. El cuestionario definitivo tenía 10 preguntas sobre preferencias en actividades lúdicas y la asociación de estas actividades con la habilidad de expresión oral en inglés.

Para verificar el proceso de aprendizaje, optamos por la autoevaluación de los estudiantes durante el desarrollo del proyecto para influir en la planificación de actividades posteriores. Además, diseñamos un dispositivo de escala de opinión para comprender sus percepciones emocionales en los momentos de la actividad (inicio, desarrollo y cierre).

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los elementos recurrentes que los alumnos expresaron se dividieron en 3 categorías: Proceso de desarrollo de la habilidad oral, elementos didácticos y elementos socioemocionales.

En el desarrollo de la habilidad, surgieron hallazgos relacionados con componentes afectivos y barreras lingüísticas de los estudiantes, que mues-

tran una fuerte relación entre la parte emocional y el aprendizaje. Los estudiantes comprenden que mediante juegos dramáticos pueden practicar y aprender.

En la categoría de elementos didácticos, descubrimos las predilecciones de los estudiantes. Estos prefieren juegos que estimulen la agilidad mental, actividades en las que participe todo el grupo, juegos que requieran movimiento y trabajo en equipo. También prefieren el apoyo digital didáctico, como proyecciones de ruletas, imágenes, videos y páginas web interactivas. Además, destacaron la importancia de la estrategia docente, especialmente en términos de rol, actitud y formas del discurso, ya que se sienten más avergonzados si se corrige su oralidad en público.

Para la tercera y última categoría, denominada elementos socioemocionales, encontramos que los adolescentes desarrollan una autoconfianza gradual al realizar juegos dramáticos. Esto, no sólo mejora su habilidad para hablar en la lengua meta, sino que también su expresión corporal e interacción con sus compañeros. Al mismo tiempo, los juegos dramáticos permiten una interacción real donde los estudiantes practican la habilidad oral en inglés a través de un ejercicio integral que también requiere habilidades auditivas y cognitivas.

Entonces, al participar en actividades lúdicas que requerían hablar en público, notamos que muchos estudiantes no están familiarizados con esto, incluso en su lengua materna. Los componentes afectivos fueron cruciales para que las actividades se desarrollaran como queríamos, fue necesario brindarle a las y los estudiantes un discurso agradable, con palabras afables, en combinación con una sonrisa, haciéndolos sentir de esta manera que lo estaban haciendo muy bien.

Por lo cual, pensamos que el docente, de alguna manera, sabe que sus alumnos traen una carga emocional cuando participan en actividades que involucran un autodesenvolvimiento; sin embargo, en muchas ocasiones no se dan cuenta del poder que su discurso puede causar a las y los alumnos, pues una palabra puede incentivar o mermar su participación.

Por su parte, los participantes manifestaron que las correcciones inmediatas de los docentes generan una sensación de exposición ante sus compañeros, lo que otorga a los docentes responsabilidad sobre los sentimientos de los estudiantes. Además, la falta de habilidad para pronunciar correctamente les causa más inseguridad al hablar en público.

Así, consideramos que las estrategias de enseñanza que desarrollan la habilidad oral incluyen la enseñanza de sonidos de letras y vocales, diferencias entre sonidos del español e inglés, pronunciación de oraciones interrogativas y afirmativas, ritmo y velocidad del habla. Estos elementos suprasegmentales pueden enseñarse combinando teoría y práctica.

Asimismo, los participantes reconocen que al recibir correcciones menos expuestas al grupo, los hacen sentirse cómodos y dispuestos a participar nuevamente, especialmente los más introvertidos. Al sentirse en confianza con el entorno, volverán a participar. Además, comentaron que disfrutaban cuando los profesores conversan con ellos durante el refrigerio, pues lo ven como una forma de acercarse y conocerse mejor.

Finalmente, estimamos que la disposición del docente facilita la experimentación de actividades lúdicas y su valoración por parte de los estudiantes. Inicialmente se planeó que los estudiantes trabajarían en juegos dramáticos con temas seleccionados por papelitos; no obstante, los alumnos propusieron mejorarlos con apoyo digital como imágenes proyectadas, ruletas, videos y música. Descubrimos que el juego dramático puede apoyarse en la tecnología, ya que los adolescentes están muy familiarizados con ella. Contar con internet en las aulas es una herramienta valiosa para los docentes porque no solo divierte, sino que también atrae la atención de los estudiantes.

CONCLUSIÓN

En conclusión, queremos compartir que esta experiencia de investigación nos resultó de mucho interés desde el momento de iniciarla, exigió de nosotros mucha capacidad para comprender el fenómeno de estudio puesto que comprender el comportamiento humano siempre representa un grado de complejidad.

Debido a nuestra experiencia docente, teníamos la idea de que encontraríamos relaciones emocionales durante el uso de la habilidad oral de los estudiantes en el aprendizaje del inglés, pero era una idea general que se afianza con el tiempo en la práctica docente. Nuestra mayor sorpresa fue descubrir que estas relaciones emocionales influyen en los alumnos y que ellos reconocen la mejora que las actividades orales lúdicas pueden ofrecerles.

Para nosotros, colaborar con los grupos participantes fue una grata experiencia, como docentes nos brindó mucho aprendizaje, pues tener la li-

bertad de intervención en ambos grupos participantes otorgó gran aporte a nuestros estilos de enseñanza, consideramos también que un cúmulo de reflexiones nos permitió conocer cómo perciben los estudiantes el proceso de estar expuestos a participar en clases, sobre todo, en donde necesitan comunicarse con sus compañeros.

Descubrimos que la pronunciación de las palabras es un factor importante que afecta la confianza de los estudiantes al hablar la lengua en público. Esto nos exige, como docentes, crear estrategias que integren la prosodia como parte esencial de cualquier curso. Los datos aquí recopilados son útiles para docentes que comienzan a trabajar con grupos de estas edades, validando la necesidad de replantear algunas estrategias. Estas no son un paradigma establecido y los nuevos docentes pueden contextualizarlas según sus vivencias, lo que es la maravilla de la docencia.

REFERENCIAS

- Arias-Mollocana, M. (2022). Las microhabilidades expresivas orales en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa “Luis Fernando Ruiz”. *Retos de la Ciencia*. 6(13). 116-128 <https://doi.org/10.53877/rc.6.13.20220701.10>
- Baldwin, P. (2014). *El arte dramático aplicado a la educación, Aprendizaje real en mundos imaginarios*, Madrid: Morata. Consultado en: <https://flomige.files.wordpress.com/2019/04/el-arte-dramc3a1tico-aplicado-a-la-educac3b3n.pdf>
- Blanco, N., & Alvarado, M. E. (2005). Escala de actitud hacia el proceso de investi-

gación científico social. Revista de Ciencias Sociales (Ve), XI(3), 537-544.

Boquete Martín, G, (2011). El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales, Tesis doctoral, Universidad de Alcalá, España, Consultado en: <https://core.ac.uk/download/pdf/58909772.pdf>

Christianson, S.A. (1992). Emotional Stress and Eyewitness Memory: a critical review. Psychological Bulletin. Sep. 112 (2): 284-309.

Davies, P. & Pearse, D. (2000). Success for English Teaching Developing Speaking Skills. Oxford University Press.

Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2010). Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructiva. McGraw Hill. México; D.F. (Versión PDF)

Guevara L, (2011). La inteligencia emocional, Revista digital para profesionales de la enseñanza, Núm. 12, Federación de enseñanza, Andalucía, España Núm. 12, Consultado en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7866.pdf>

Kawulich, Barbara B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos [82 párrafos]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 6(2), Art. 43, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>.

Lillo Espinosa, José Luis. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, (90), 57-71. Recuperado en 27 de abril de 2024, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352004000200005&lng=es&tlng=es.

Morón Macías, C, (2011). El juego dramático en educación infantil, Revista digital para profesionales de la enseñanza, Núm. 12, Federación de enseñanza, Andalucía, España.

Olivares G, (2017) El uso de estrategias para desarrollar la expresión oral en inglés en estudiantes de segundo semestre de bachillerato del CECyTE Tecamachalco, Universidad Iberoamericana Puebla, Tesis.

Parada Alfonso, L, (2013). El juego dramático. un ambiente creativo aplicado a la enseñanza formal de adolescentes, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, España, Consultado en: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/13473/63375_pa

[rada%20alfonso%20lilian.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

Pérez Ruíz, V. D., & La Cruz Zambrano, A. R. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. Zona Próxima, (21), 1-16.

Pizarro Carmona M, y Lorente Fernández, P, (2012). El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. Nuevas perspectivas, Revista Tono Digital, Núm. 12. Universidad de Murcia, España. Consultado en: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/42393?mode=full>

Real Academia Española (2023) diccionario de la lengua española, 23.^a ed., (versión 23.5 en línea). 11 de octubre de 2023, consultado en: <https://dle.rae.es/ludificar>

Ribeiro Kiessling C., (2015). El juego dramático en educación infantil, tesis de doctorado, Universidad Internacional de la Rioja, España. Consultado en: [KIESSLING RIBEIRO, CLAUDIA BEATRIZ.pdf;sequence=1 \(unir.net\)](#)

Rodríguez M, y García Meraz E, (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras, Revista Iberoamérica de educación, Vol. 36 Núm. 4 (2005): Número especial. Consultado en: <https://rieoci.org/RIE/article/view/2807/3783>

Sánchez Benítez, G (2010). Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico, Revista de didáctica español como lengua extranjera, Universidad de Alcalá, Departamento de Filología, Núm. 11. Consultado en: <https://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>

BIODATAS

Mónica Miranda Megchún

Docente de tiempo completo en la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. Tiene posdoctorado en Desarrollo Humano, doctorado y maestría en Educación, y la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés. Es docente en los programas de Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y la Maestría en Didáctica de las Lenguas. También es miembro del Núcleo Académico Ampliado de la MADILEN. Ha ocupado cargos académicos-administrativos como directora, secretaria académica, Coordinadora de Tutorías y de Titulación de la FLCT.

Jorge Luis Sánchez Pérez

Licenciado en comunicación por la Universidad Autónoma de Chiapas, desde 2018 ha colaborado para la educación privada y pública siendo docente de español y teatro, de igual forma, ha sido asesor de regularización de la lengua inglesa para estudiantes del nivel secundaria, actualmente cursa la Maestría en Didáctica de las Lenguas por la misma universidad de donde es egresado.

CAPÍTULO 4

ENSEÑANZA DE VOCABULARIO PARA LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESPECÍFICOS



Enseñanza de Vocabulario para la Comprensión de Textos Específicos.

ÁNGEL RENÉ MENESES GUILLÉN

MARICELA ALFARO MERCHANT

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

MARÍA DEL CARMEN GÓMEZ PEZUELA REYES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA – UNIDAD XOCHIMILCO.

RESUMEN

En la actualidad, el uso del inglés como vehículo de acceso a la información marca parte del quehacer de la formación universitaria y de la vida profesional y laboral del estudiantado. Este hecho impacta en la importancia que ha adquirido la enseñanza del inglés con propósitos específicos o enfocados a las necesidades e intereses de quienes estudian esta lengua en el ámbito educativo. La significación de enseñar de esta manera se refleja en las necesidades que el estudiantado expresa al asistir a clases de lengua.

En este sentido, Hutchinson y Waters (1987) expresan que el inglés con propósitos específicos no debe entenderse como un producto, tipo específico de idioma o metodología, más bien como un enfoque basado en las necesidades del estudiantado. Es debido a esto que, dentro de la Universidad Autónoma de Chiapas, se ha observado que el estudiantado está consciente de la importancia del inglés y del interés que ellos tienen por aprender.

Este capítulo presenta los resultados obtenidos del proceso de una investigación cualitativa dentro del enfoque investigación – acción que estuvo compuesta por dos ciclos cuyo objetivo fue la enseñanza del vocabulario técnico para la comprensión de textos especializados dentro del ámbito médico.

Palabras clave: Vocabulario técnico, enseñanza, comprensión, aprendizaje, textos específicos.

INTRODUCCIÓN

Dentro de la experiencia como docente de inglés como lengua extranjera, la oferta laboral es amplia y un docente puede dar clases desde un nivel inferior

con niños a partir de los tres años dentro de un colegio en nivel preescolar hasta un nivel alto de educación como podría ser un doctorado. Debido a este el rango que ejerce cada uno depende del gusto y la disponibilidad de cada docente.

Dentro de la Universidad Autónoma de Chiapas al ser adscrito de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla los docentes tienen la oportunidad de impartir clases de inglés como lengua extranjera en distintas facultades dentro de la universidad y depende de cuál sea esta, se define si es curricular o requisito, es decir, al ser curricular la materia de inglés se encuentra dentro de la malla curricular de la licenciatura y al ser requisito, la materia de inglés se pide como requisito de titulación.

Hoy en día debido a la globalización, las exigencias de comunicación en el mundo actual han ido cambiando. Como resultado de esta nueva condición, Fernández y Fernández (2013) detallan que el inglés tomó importancia a partir de la Segunda Guerra Mundial dado que Estados Unidos se convirtió en la potencia económica más poderosa del mundo en esos tiempos. A partir de este acontecimiento histórico, el inglés con propósitos específicos tomó relevancia ya que, de manera inusitada, esta lengua empezó a ser utilizada por personas que necesitaban acceder a información en áreas específicas; por ejemplo, manuales de operación, libros de texto, entre otros.

Es por esto por lo que, como resultado de las posibilidades de interacción actual, el desarrollo de competencias comunicativas en inglés significa un importante aprendizaje para el adecuado desarrollo educativo y laboral de muchas personas. En este sentido, Romero (2021) afirma que “el número de estudiantes universitarios que decide aprender inglés antes de graduarse se está incrementando aceleradamente ya que el inglés representa una herramienta necesaria para potenciar su futura carrera profesional” (p.6). Es por esto por lo que la enseñanza del inglés con propósitos específicos (ESP, por sus siglas en inglés) toma relevancia dentro de las carreras universitarias ya que, de acuerdo con Chávez-Zambano et al. (2017) hoy en día la información en diferentes ámbitos de la vida cotidiana se encuentra en el idioma inglés, así como información específica en las áreas de estudio.

Como consecuencia de lo mencionado anteriormente, surge esta investigación ya que la presencia del inglés tiene más relevancia en el mundo actual; sin embargo, la enseñanza de la lengua no siempre tiene prioridad dentro de los diferentes ámbitos a desarrollar en la formación profesional sin importar el

área de estudios. Es decir, dentro de la enseñanza de una licenciatura, en muchas universidades, se requiere el manejo de la lengua inglesa; no obstante, no se atienden las necesidades particulares de cada especialidad.

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Esta investigación se llevó a cabo dentro de la Facultad de Medicina Humana Doctor Manuel Velasco Suárez Campus II de la Universidad Autónoma de Chiapas. Para poder intervenir como docente investigador se revisó el Plan de Estudios de la Licenciatura en Médico Cirujano de esta facultad.

Este plan de estudios considera seis niveles de inglés, los cuales completan el requerimiento solicitado antes de iniciar el internado que el estudiante realiza al terminar la formación universitaria. A pesar de que el Plan de estudios contempla la materia de inglés con contenido médico, los contenidos de cada uno de los módulos no se refieren a este objetivo. Por ejemplo, en el Módulo I, El hombre sano y su entorno I, del primer semestre de la licenciatura en Médico Cirujano, el nivel de inglés básico I se presenta de la siguiente manera:

La Unidad de Competencia de Inglés básico 1 es una asignatura introductoria de los conocimientos, competencias y habilidades básicas que debe tener un hablante de la lengua meta. El propósito es proporcionar al estudiante las herramientas básicas y necesarias para que inicie con el desarrollo de las 4 habilidades de la lengua meta (Expresión Oral, Expresión Escrita, Comprensión Auditiva y Comprensión de Lectura), esto en conjunto con los elementos lingüísticos pertinentes, de acuerdo con lo establecido en el nivel A1 del Marco Común (Comité del Desarrollo Curricular, 2013, p.110).

Ahora bien, después de haber mencionado lo anterior, las clases impartidas dentro de estos dos ciclos de investigación fueron dentro de la Facultad de Medicina Humana que se encuentra ubicada en la Calle Central entre novena y onceava sur de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Las clases de inglés que se imparten dentro de la universidad es haciendo uso del libro de texto *EVOLVE*, dentro de los criterios de evaluación del estudiantado de esta facultad, se incluye un proyecto final en el que dependiendo el nivel es la asignación y dentro de este proyecto, las y los estudiantes deben de hacer uso de terminología médica ya que los proyectos se orientan a temas de medicina y a los diferentes puntos gramaticales que se abordaron durante el semestre.

Los participantes fueron estudiantes de la Facultad de Medicina Humana que pertenezcan a la Licenciatura de Médico Cirujano que se encuentren cursando la materia de inglés en el sexto semestre. Estos estudiantes se encuentran dentro del nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas. Para el primer ciclo de esta investigación fueron seis los participantes en un rango de edad entre los veinte y veintiún años. De dicho grupo de participantes, cinco de estos son hombres y una mujer. Para el segundo ciclo, los participantes aumentaron y fueron doce, seis mujeres y los restantes hombres dentro de un rango de edad similar a los del primer ciclo, veinte y veintiún años.

Los participantes se eligieron de un nivel avanzado en inglés considerando que esto sería de beneficio ya que, al conocer la lengua meta un poco más, les facilitaría la comprensión de las clases en inglés y no habría una limitación por la falta de conocimiento de la lengua.

USO DE LA LENGUA

La adaptación de la lengua surge como una necesidad de expresión de cada hablante para hacer comprensible su discurso al receptor. Cuando estamos dentro del círculo familiar, las personas tratamos de hablar de nuestra vida cotidiana utilizando palabras que los interlocutores puedan entender. De igual manera, al estar con personas cercanas, quien emite el mensaje adapta su discurso a la forma de comunicarse entre el grupo para crear el ambiente adecuado y comprender lo que se dice. Esto explica por qué Wallwork (1969) hace énfasis en que la mayoría de las personas adaptan el léxico y tono dependiendo de las circunstancias. En el trabajo, se utiliza una jerga relacionada a lo laboral, mientras que, en el ámbito recreativo, se cambia a un contexto particular más informal. Por lo que este autor señala que “el discurso de una persona es casi tan individual como la caligrafía” (Wallwork, 1969, p.99).¹

La lengua, al ser utilizada como medio de comunicación oral tiene la posibilidad de ser adaptada con mayor facilidad. En cambio, como medio de comunicación escrita, la lengua sigue reglas gramaticales que si no son atendidas deforman el mensaje esperado; sin embargo, la adaptación del lenguaje de manera escrita es posible, solo hay que transmitir el mensaje de manera concisa para evitar su distorsión. Considerando la importancia de la lengua oral y escrita, la enseñanza de las lenguas debe integrar diferentes situaciones en el uso de la lengua.

1

Traducción propia.

Atendiendo a la importancia del uso de la lengua en diferentes contextos y situaciones comunicativas, Moreno (1998) subraya que los mejores resultados en la enseñanza de lenguas se obtienen cuando el contenido lingüístico de los cursos coincide con las necesidades e intereses de los estudiantes. Incluso, Fernández y Fernández (2013) enfatizan que además de la diversidad de contextos y situaciones, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua debe abarcar habilidades de recepción (comprensión lectora y auditiva) y de producción (oral y escrita), ya que la enseñanza de las condiciones y situaciones del mundo actual se vean reflejadas en diversas modalidades de comunicación.

Aprender una lengua extranjera puede representar un desafío para las personas ya que deben dominar un gran número de palabras que forman parte del vocabulario y estas palabras no solo incluyen el significado sino también la función, forma y uso de cada una. Sweet (en Milton y Donzelli, 2013) observó que “La verdadera dificultad intrínseca en el aprendizaje de una lengua extranjera radica en tener que dominar su vocabulario” (p.441). Aunado a lo expuesto por Sweet, Milton y Donzelli (2013) declaran que la comunicación y comprensión pueden llegar a estar comprometidas si el conocimiento de vocabulario del aprendiente es limitado.

LA COMPETENCIA LÉXICA ES DEFINIDA POR BARALO (2007) COMO

Una subcompetencia transversal, que contiene información codificada correspondiente a la forma de las palabras (fonética, fonológica, ortográfica, ortoépica, morfológica), a su función sintáctica (categoría y función), a su significado real o figurado (semántica), así como a su variación (sociolingüística) y a su valor intencional y comunicativo (pragmática) (p.185).

Baralo (1997) infiere que los usuarios que aprenden una lengua adicional a la materna, no deben aprender la disponibilidad para los procesos morfológicos de formación de palabras difíciles sobre una base de uno a uno de manera aislada, sino que estos usuarios, lo hacen de diferente manera que resulta ser más económica y universal por lo que supone que, la adquisición de la competencia morfológica de los no nativos puede estar obligada por principios o reglas de la gramática universal.

Debido a la necesidad de definir los conceptos de dialecto y registro, Halliday y Hasan (1989) manifiestan que el dialecto es la variedad lingüística basada en las y los usuarios de la lengua a diferencia del registro, que es un variante producto del uso de la lengua. Considerando la definición y distinción de los conceptos mencionados por Halliday, Agha (2004) expone que el

registro es un repertorio (corpus) que está asociado internamente a la cultura, con prácticas sociales particulares y con personas que están involucradas en diferentes actividades situadas. Cabe señalar que, como se mencionó previamente, el uso del registro identifica al integrante de un grupo social con su cultura, la cual se tipifica a partir de su uso.

Respecto a la identificación del registro, Agha (1999) señala que esta característica de la lengua tiene una existencia socialmente distribuida entre la población debido a que las y los hablantes de una lengua no adquieren la competencia de todos los registros durante un curso normal de socialización de la lengua. Por consiguiente, Ruíz (2000) argumenta que el registro en la lengua es un fenómeno lingüístico esperado que surge a partir de la ruptura entre una conducta prevista y la solución ofrecida por el o la hablante debido a la falta de adecuación del uso del lenguaje y la situación social. Asimismo, la autora declara que existen diversos estudios que han corroborado que la conducta lingüística de las personas revela su pertenencia a una determinada estructura social. Actualmente, si bien la estructura socioeconómica a la que se suscribe un integrante de la sociedad es relevante en diferentes aspectos, el uso y aprendizaje de diferentes registros no depende de ésta. Cabe notar que las personas pertenecientes a un determinado grupo socioeconómico o geográfico pueden adecuar las reglas lingüísticas y usos con el fin de ser identificados o ser parte de otros grupos sociales cuyas características son distinguibles.

Dentro de la vida cotidiana, podemos encontrar los diferentes tipos de registros siendo utilizados de manera natural y los usuarios de la lengua los consumen. Un ejemplo de esto es dentro de la publicidad hecha para diferentes tipos de eventos. Al realizar una convocatoria para un posgrado, se espera que, el usuario interesado tenga un conocimiento sobre lo que está leyendo y así, pueda comprender de mejor manera lo que lee mediante el uso del registro especializado de la lengua que maneja.

ENSEÑANZA DE LENGUAS

Palomo (2018) menciona que aprender inglés como segunda lengua puede mejorar las habilidades tecnológicas, aumentar la competencia comunicativa, enriquecer el funcionamiento en otras áreas académicas, impulsar la creatividad, desarrollar confianza en sí mismo y estimular la memoria. Otro rasgo mencionado por este autor es que aprender un segundo idioma facilita el aprendizaje de otros, dado que pueden llegar a desarrollar estrategias de aprendizaje que resultan útiles al aprender un nuevo idioma. Es por esto que

Chávez-Zambano et al. (2017) afirman que el estudio de varios idiomas y no sólo del materno es de gran importancia en el ámbito profesional. Este aprendizaje se vuelve relevante especialmente en el caso del inglés, pues es una de las lenguas más utilizadas en el mundo y actualmente se considera como una necesidad. En torno a la importancia del inglés, Jaimechango (2009, en Chávez-Zambano et al., 2017) reconoce que:

La enseñanza del inglés en cualquier parte del mundo, en la actualidad, es vista como una necesidad y una urgencia. No importa en qué continente te encuentres o la edad que tengas, el hecho es que para cualquier persona es indispensable tener los respectivos conocimientos de la lengua inglesa. (p.763)

De igual forma, Chávez-Zambano et al. van más allá al plantear que las y los estudiantes universitarios que aprenden el inglés de manera adecuada durante la etapa escolar, pueden tener más oportunidades de empleo, pues al hacer uso de este idioma amplían sus recursos formativos y de comunicación. De acuerdo con Ortiz (2013, en Chávez-Zambano et al., 2017), “las posibilidades reales de inserción laboral de los futuros profesionales están determinadas no sólo por los conocimientos, destrezas, habilidades y competencias adquiridas en la universidad, sino también por el manejo de diversos idiomas, principalmente el inglés” (p. 767).

En torno a la vigencia del aprendizaje del inglés, Gupta (2019) señala que el uso del inglés es esencial en la educación superior, ya que su conocimiento es fundamental para la investigación científica y la publicación de artículos en revistas internacionales. En la actualidad, el inglés general sigue siendo una habilidad esencial para muchos estudiantes, especialmente para aquellos que buscan estudiar o trabajar en países de habla inglesa o en organizaciones internacionales. Se puede decir que aprender inglés es una habilidad fundamental para la comunicación en la vida cotidiana y en el mundo laboral globalizado de hoy en día. La enseñanza del inglés general se centra en habilidades prácticas y aplicaciones del idioma, utilizando una variedad de métodos y técnicas de enseñanza. El objetivo principal de la enseñanza del inglés es proporcionar al estudiantado las herramientas lingüísticas y comunicativas necesarias para participar activa y efectivamente en una variedad de situaciones comunicativas en la vida cotidiana.

HABILIDAD LECTORA

La habilidad de la comprensión lectora forma parte de las habilidades a desarrollar dentro del aprendizaje de una nueva lengua, las cuales se dividen en productivas y receptivas. Dentro de las habilidades receptivas, se encuentran la comprensión lectora y la comprensión auditiva; mientras que, en las productivas, se encuentran la expresión escrita y la expresión oral. A estas habilidades a desarrollar en el aprendizaje de una nueva lengua, hay que añadir la gramática y sus funciones.

Suárez, Moreno y Godoy (2010) afirman que el aprendizaje de la habilidad de comprensión lectora es uno de los aprendizajes básicos con el que se enfrentan las niñas y los niños al entrar a una institución a estudiar ya que, los estudiantes deben aprender a leer para así ser capaces de aprender por medio de la lectura debido a que la mayoría de los aprendizajes escolarizados se llevan a cabo a través de libros de texto.

Santos (2015) hace referencia a la definición del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) sobre la competencia léxica en particular, la cual se describe como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo”. Tomando en cuenta esta definición, se entiende que no es suficiente que el estudiante desarrolle el conocimiento declarativo de las palabras, sino que también desarrolle su conocimiento procedimental. Cuando una persona se refiere a que sabe el significado de una palabra, quiere decir que la palabra a la que se refiere tiene una relación de significado-significante y la relación entre éstas se puede dar de distintas formas. Para explicar dicha relación, Santos propone abordar elementos léxicos de cuatro tipos: por equiparación de significado, por equiparación de forma, por oposición de significado y por inclusión.

El autor Huey, fue pionero en investigaciones relacionadas al proceso de lectura y se interesó de manera particular en los procesos complejos que ocurren en la mente del individuo al tratar de comprender lo que se lee, por lo que consideraba la lectura como una búsqueda de significado. De acuerdo con Cerchiaro, Paba y Sánchez (2011)

En la década de los sesenta, especialistas en el desarrollo de la lectura y la escritura consideraban que la comprensión de textos era el resultado directo de la decodificación y se asumía que, si el lector era capaz de decodificar y dominar ciertos automatismos, también lo era de comprender lo leído y de escribirlo. Sin embargo, a medida que los profesores iban centrando su actividad de enseñanza en la decodificación, comprobaron que

muchos estudiantes seguían sin comprender el texto; la comprensión no tenía lugar de manera automática (p.103).

De igual forma, años más tarde, se realizaron estudios que partían desde la naturaleza compleja de la lectura desde una perspectiva de la psicología cognitiva y la lingüística y, el interés está centrado en la comprensión del discurso o del texto y es así como surgen diferentes enfoques, modelos y teorías con el fin de explicar cómo el individuo comprende identificando estrategias y mecanismos que se utilizan dentro de este proceso. (Cerchiaro, Paba y Sánchez, 2011).

Palincsar y Brown (1984) mencionan que cuando una persona lee para aprender, esta deja de lado el “piloto automático”, que cada persona tiene al momento de leer, y así pasar a un estado estratégico en el que se va controlando de manera consciente si la lectura sirve, o es de ayuda, para los propósitos de aprendizaje.

Solé (1992) plantea que hay estrategias que permiten dotarse de objetivos previos de lectura y así aportar los conocimientos previos relevantes. Lo que conlleva a que quien lee se cuestione el por qué tiene que leer y para qué tiene que leer y, partiendo de estas dos primeras preguntas, diferentes pueden surgir dentro de las mismas. Cuando el lector o la lectora tiene identificado el motivo de su lectura, Solé (1992) describe que una segunda ronda de preguntas puede surgir ya que se puede cuestionar acerca de los conocimientos previos que pueda tener sobre el texto, el tipo, indicios sobre este, entre otros.

Así pues, la misma autora, Solé (1992) declara que existen estrategias que son utilizadas para resumir, sintetizar y extender el conocimiento, las cuales son adquiridas a través de la lectura. Estas estrategias resultan importantes ya que permiten extraer las ideas principales, separar lo fundamental de lo que no lo es, elaborar resúmenes, entre otros, a partir de la lectura que se realiza. Algunas estrategias de comprensión lectora que se pueden poner en práctica dentro de las clases son: predicción, visualización, hacer conexiones, resumir, cuestionar, inferir, echar un vistazo, lectura rápida, de arriba abajo y de abajo a arriba.

METODOLOGÍA

Balcázar et al (2013) cuando se habla de una investigación cualitativa se trata de describir e interpretar los fenómenos humanos que, regularmente sucede en palabras de los individuos involucrados y no desde la perspectiva del in-

vestigador. Asimismo, los autores indican que “la investigación sólo podrá acceder al conocimiento de la realidad y comprender el punto de vista del informante” (p.21). De acuerdo con Chanona (2020) todos los enfoques que se derivan del paradigma cualitativo tienen en común en querer mostrar las significaciones de los individuos con lo referente al mundo que los rodea ya que, este espacio es el que permite ver qué hace y qué sucede. Asimismo, el mismo autor describe que el paradigma cualitativo-interpretativo permite un acercamiento al objeto de estudio a través de la interpretación de los fenómenos desde el interior de un espacio social.

Esta investigación se llevará a cabo a través del enfoque de la investigación-acción la cual nos permite a nosotros, cómo docentes, reflexionar acerca de nuestra práctica profesional y al mismo tiempo tomar un rol participante dentro de la investigación que se está llevando a cabo. Este tipo de investigación permite obtener la información y observación confiable ya que, el investigador se encuentra envuelto en el ámbito explorado y, este nos permite identificar áreas de oportunidades que se pueden modificar o mejorar.

BAUSELA (2004) DEFINE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN CÓMO:

Una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La investigación – acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. (p.1)

Chanona (2020) hace énfasis en el rol que toma el investigador dentro de la investigación – acción ya que este forma parte importante y lleva a cabo un trabajo establecido con peculiaridades establecidas en diferentes ámbitos como lo son la flexibilidad, ecología y valores.

RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para la recolección de datos necesarios para esta investigación se hicieron uso de diferentes dispositivos los cuales se explicarán en breve.

ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

De acuerdo a Keats (1988, p.9, en Chanona 2020, p.267) la entrevista forma parte de la actividad diaria de la vida social ya que esta es utilizada en diferentes

ocupaciones. “Forma parte de las habilidades profesionales de psicólogos, trabajadores sociales, consejeros, jefes de personal, terapeutas de varios tipos, doctores, enfermeras, vendedores de seguros, periodistas, policías, abogados y muchos más”. Giroux y Tremblay (2002, p.164, en Chanona 2020, p.269) mencionan que la entrevista de investigación “es clasificada así porque se inscribe dentro de un proceso científico que consiste en poner de manifiesto la existencia de relaciones entre un fenómeno y sus determinantes”.

OBSERVACIÓN

De acuerdo a Chanona (2020), la observación es el recurso más utilizado para recolectar información para construir datos de carácter científico ya que, enfatiza en la definición de Anguera (1997) al decir que “la ciencia comienza con la observación y corresponde a la vez al más antiguo y más recurrido método de recogida de datos” (p.19 en Chanona 2020, p.247).

DIARIOS

Chanona (2020) enfatiza que “en el paradigma cualitativo es importante mantener un registro constante de lo que acontece en el proceso de recopilación de información y de interpretación de la misma” (p.302). Por lo consiguiente, el autor refiere el diario como una herramienta a la cual es investigador puede acudir ya que subraya que, “con la implementación de un diario, no se trata simplemente de dejar una huella escrita; sino que a partir de esta actividad el investigador empieza a implementar un procesamiento de valoración crítica de la información captada” (p.303). Para esta investigación se utilizaron tres tipos de diario, diario de campo (DC), diario personal del docente (DPD) y el diario personal del estudiante (DPE).

Chanona (2020) define el diario de campo como un dispositivo de recolección de información en el que se registran hechos que acontecen en el contexto en donde el investigador está trabajando” (p.304). Es por ello, que, al hacer uso del diario de campo, el investigador obtiene una visión del trabajo realizado a lo largo de la investigación con el fin de explorar y analizarlo a detalle. Ruben-Ameigeiras (2006, en Chanona 2020, p.304) enfatizan que en el diario de campo el investigador debe de tomar en cuenta “las observaciones de una realidad que él considera relevantes”.

El diario personal o de docente se puede definir como un dispositivo en el que el investigador se puede expresar de manera personal y con mayor sentimiento a diferencia del diario de campo por lo que a este también se le considera como un dispositivo de mayor intimidad. Respecto a esto Chanona

(2020) piensa que plasmar las emociones o sentimientos en este diario depende “de las condiciones del contexto o del terreno de campo ya que no siempre lo emocional ocupa mucho espacio de valoración, sobre todo cuando el campo no es tan distinto de la cultura del investigador” (p.305).

CUESTIONARIO

De acuerdo a García et al (2006) el cuestionario es un formulario que contiene preguntas dirigidas a los sujetos participantes del objeto de estudio y, este debe recoger información sobre todas las variables consideradas de interés dentro de una investigación. Este dispositivo fue de utilidad para comenzar a vislumbrar respuestas a la segunda pregunta de esta investigación que fue base para poder crear dicho dispositivo.

ESCALA TIPO LIKERT

Lee y Joo (2019, citados en Canto de Gante et al, 2020) definen las escalas de valoración y de estimación de tipo Likert como aquellas que son utilizadas para determinar la percepción de posibles variables cualitativas que, por la naturaleza de esta, denota algún tipo de orden. Asimismo, Canto de Gante et al (2020) especifican que, de acuerdo con Martínez y Yesaved (2018), este tipo de escalas ha sido utilizada dentro de diferentes estudios sociales en los que es necesario recoger las diferentes percepciones no cuantitativas sobre algún tópico en específico.

Los autores Infante y Zarate de Lara (2010, citados en Canto de Gante et al, 2020) explican que debido a la naturaleza cualitativa y, por la necesidad de crear nuevos indicadores estadísticos que expresen y enfatizen la confiabilidad sobre los resultados obtenidos, han hecho que la estadística no paramétrica desarrolle nuevas metodologías que puedan garantizar la confiabilidad de estimaciones.

LIMITANTES

Dentro de este trabajo de investigación, existieron algunos percances que interfirieron de alguna manera en esta y, aun cuando se tenía un cronograma de actividades a realizar de manera organizada no fue del todo certero.

En primer lugar y, probablemente el que se considera en las investigaciones, el tiempo. Aun con ayuda y organización de un cronograma de actividades a realizar, el tiempo es valioso para los investigadores que se encuentran realizando algún proyecto y no siempre puede ocuparse de lo que sucede

dentro del aula o cómo se desarrollan las actividades como lo planeado, en el caso de docentes-investigadores. De igual forma, la corta duración de los dos ciclos que se realizaron no permitió un mejor desarrollo, así como diferentes suspensiones o actividades emergentes en la Facultad de Medicina Humana o, como docente – investigador.

Una segunda limitante que se pudo observar es la actitud de los estudiantes durante la clase de inglés y no precisamente de gusto o disgusto sino más bien, refiriéndonos a lo pesado que es el curso regular de la licenciatura, las emociones que el estudiantado presentaba durante las sesiones de clase, las situaciones personales de cada uno, incluyendo al docente – investigador, el clima y factores que alteraban de cierta manera el estado de ánimo de las y los participantes.

La última limitante que se reconoció fue la experiencia del docente. Con respecto a la dinámica de la enseñanza de vocabulario especializado y qué tanta experiencia tenía el docente – investigador presentando este tipo de enseñanza y, al mismo tiempo, la experiencia dentro del campo de investigación ya que, al ser nuevo dentro de este ámbito, las irregularidades atormen- taban hasta cierto punto la investigación así como las inseguridades de rea- lizar actividades para el objetivo de la investigación, enseñar vocabulario mé- dico especializado que ayudará al estudiantado a comprender textos especia- lizados en inglés.

CONCLUSIÓN

A lo largo de los años han existido y se han utilizado diferentes metodolo- gías para la enseñanza de las lenguas, en este caso específico, de inglés. Sin embargo, estas metodologías por muy innovadoras que fueron en su mo- mento, cuando se desarrollaron e implementaron, y el enfoque que estas te- nían dentro de la educación, nunca dejaron de lado ni perdieron de vista la enseñanza de las lenguas a través de la gramática por lo que, regularmente, las otras habilidades quedaban de lado en la enseñanza.

En esta investigación se procuró tener un enfoque en la enseñanza del vocabulario especializado que fuera de ayuda para que el estudiantado lograra comprender los textos especializados en inglés y que, a su vez, dentro de la práctica, el estudiantado hiciera diferentes procesos de aprendizaje como me- morización y repetición.

Como docentes tenemos la responsabilidad de cubrir con lo que marca el programa con el que trabajamos dentro de la escuela, sin embargo, de-

bemos de hacer hincapié en las necesidades que presenta el estudiantado; así como, adecuar el material que nos proveen al contexto en el que nos encontramos ya que no siempre tenemos las mismas características entre los diferentes estados de México e incluso, de ciudad en ciudad del mismo estado. Es una labor ardua y laboriosa mas no imposible de alcanzar para coadyuvar a la educación de nuestros estudiantes.

REFERENCIAS

- Agha, A. (1999). Register. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1/2), 216–219.
<http://www.jstor.org/stable/43102470>
- Agha, A. (2004). Registers of language. *A companion to linguistic anthropology*, 23(9), 2.
- Balcázar N., P., González-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola P., G. M., & Moysén C., A. (2013). Investigación cualitativa.
- Baralo, O., M. (1997). La organización del lexicón en lengua extranjera.
- Baralo, O., M. (2007). Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas. *Actas del Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico*, 2007, 384-399.
- Bausela, H., E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-9.
- Canto de Gante, Á. G., Sosa González, W. E., Bautista Ortega, J., Escobar Castillo, J., & Santillán Fernández, A. (2020). Escala de Likert: Una alternativa para elaborar e interpretar un instrumento de percepción social. *Revista de la alta tecnología y sociedad*, 12(1).
- Cerchiaro, C., E., Paba, B., C. y Sánchez, C., L. (2011). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Duazary*, 8(1), 99-111.
- Chanona, O (2020) *De la teoría a la práctica en la investigación cualitativa. Reflexiones y aplicaciones en el área de ciencias sociales y humanidades*. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Chávez-Zambano, M. X., Saltos-Vivas, M. A., y Saltos-Dueñas, C. M. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Domino de las Ciencias*, 3(3 mon), 759-771.
- Comité del Desarrollo Curricular (2013) Plan 2013. Módulo I. El Hombre Sano y su Entorno I.
- Fernández G. R., y Fernández. I. (2013). Importancia del inglés con fines específicos para los estudiantes de Enfermería de la PUCE SD. *La Técnica: Revista de las Agrociencias*. ISSN 2477-8982, (9), 28-35.
- García A., F., Alfaro E., A., Hernández M., A., & Molina A., M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232-236.
- Gupta, A. (2019). The Role of English in Higher Education. *English Today*, 35(1),

25-29. doi: 10.1017/S0266078418000541

Halliday, M., A. K. y Hasan, R. (1989) *Language, Context, and Text – Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*.

Hutchinson, T., y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.

Infante, G. S., y Zárate de Lara, G. (2010). *Métodos estadísticos: Un enfoque interdisciplinario*. Trillas. Texcoco, Estado de México, México. 643

Martínez, V., y Yesaved, M. (2018). *Las estrategias de afrontamiento y su influencia en la calidad de vida de las personas en proceso de recuperación del trastorno por consumo de sustancias del centro gran renacer* (Bachelor's thesis, Universidad Tecnológica Indoamérica). Recuperado el 19 de abril de 2019 de <http://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/962>

Milton, J., y Donzelli, G. (2013). The lexicon. In J. Herschensohn & M. Young-Scholten (Eds.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition*

Moreno F, F (1998). *Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas*. Universidad de Alcalá de Henares

Palincsar, A.S. y A.L. Brown (1984) "Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension-monitoring activities." En *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.

Palomo, B. A. (2018). The benefits of learning English as a second language. *Publicaciones Didácticas*, 4.

Romero, L. L. (2021). *La Importancia de Aprender Inglés*. Universo de la Tecnológica.

Ruben-Ameigeiras, A. (2006) *El abordaje etnográfico en la investigación social*. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa editorial.

Ruiz D.(2000). *Los códigos y los registros: dos conceptos sociolingüísticos y su aplicación a la enseñanza del lenguaje oral*.

Santos, G. S. (2015). *La enseñanza de lenguas indígenas a adultos. Formación de profesores hablantes de lenguas indígenas*. Tepic, Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit.

Solé, I. (1992). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Cuadernos de pedagogía,

216, 25-27.

Suárez Muñoz, A., Moreno Manso, J. M., y Godoy Merino, M. J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto.

Sweet, H. 1964 [1899]. *The practical study of languages*. Oxford University Press

Wallwork, J. F. (1969). *Language and linguistics: An introduction to the study of language*.

BIODATAS

Ángel René Meneses Guillén (angel.meneses@unach.mx):

Maestro en Didáctica de las Lenguas, Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, UNACH. Maestro en Educación con Orientación en Innovación y Tecnología Educativa, Universidad Valle de México. Licenciado en Enseñanza del Inglés, Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, UNACH. Ha trabajado como docente de inglés como lengua extranjera en diferentes instituciones tanto públicas como privadas, así como en diferentes niveles educativos. Se ha desempeñado como docente de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés en la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la UNACH. De igual forma ha participado como ponente en diversos congresos de investigación. Realizó un proyecto de investigación para obtener el grado por la UNACH.

Maricela Alfaro Merchantd (maricela.merchantd@unach.mx):

Maricela Alfaro Merchantd es Maestra en Didáctica de Lenguas (Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla) y Licenciada en la Enseñanza del inglés de la Facultad de Lenguas, campus Tuxtla, UNACH. Ha trabajado como docente de inglés en diversas instituciones tanto públicas como privadas en los niveles básico y superior, así como participado en diversos foros y congresos de investigación. Actualmente, es docente de la LEI en la Facultad antes mencionada. Es colaboradora del Cuerpo Académico “Lingüística aplicada: segunda lengua y lengua extranjera”. Es directora de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla.

María del Carmen Gómez Pezuela Reyes (mpezuela@correo.xoc.uam.mx)

Ma. del Carmen Gómez-Pezuela Reyes es profesora-investigadora titular en la Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México. Coordinadora de Enseñanza de Lenguas en la unidad Xochimilco. Imparte seminarios de Análisis cualitativo en la maestría de Desarrollo y Planeación de la Educación. Es doctora en Lingüística Aplicada por la Universidad de Southampton, Reino Unido. Maestra en Letras Inglesas y licenciada en Lengua y Literaturas Hispánicas, ambas por la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus líneas de investigación son: el uso del inglés fuera del salón de clase de lengua y la literacidad académica en inglés. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, nivel 1.

SECCIÓN II

EVALUACIÓN: HACIA MODELOS AUTÉNTICOS Y RE- FLEXIVOS





CAPÍTULO 5

LA RÚBRICA: HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR LA ESCRITURA EN INGLÉS



La Rúbrica: Herramienta Didáctica para Desarrollar la Escritura en Inglés

SOPHIA MONTSERRAT TRUJILLO ALIAS
MARÍA DE LOURDES GUTIÉRREZ ACEVES
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
PAULINE MOORE
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

RESUMEN

Redactar un texto en inglés es una actividad complicada de realizar en el nivel superior ya que el estudiantado desconoce las etapas de la escritura y los elementos que debe tomar en cuenta en su producción escrita. Por esta razón, esta investigación se enfoca en la implementación de la rúbrica como herramienta de autoevaluación para el desarrollo del proceso de escritura en inglés en el estudiantado de cuarto semestre de inglés de las licenciaturas en Sistemas Computacionales y la licenciatura en Ingeniería en Desarrollo de Tecnologías y Software de la Universidad Autónoma de Chiapas. A través de la adaptación e implementación de las rúbricas analíticas, holísticas y de punto medio se orientó al estudiantado a realizar la autoevaluación de sus textos en el aula de lengua extranjera con el objetivo de desarrollar su escritura, generar la autonomía y la autorregulación de su aprendizaje. La presente investigación se conduce bajo el método cualitativo siguiendo una ruta metodológica basada en el método investigación-acción. Se desarrollaron dos ciclos de investigación, cada uno compuesto por fases de planeación, acción, observación y reflexión (Kemmis y McTaggart, 1988). Los resultados de esta investigación muestran que las rúbricas favorecen el desarrollo del proceso de la escritura del estudiantado debido a sus alcances tomando en cuenta condiciones tales como la redacción de descriptores cortos y claros en la lengua materna del estudiantado, así como la implementación de la rúbrica durante el proceso de la escritura.

Palabras clave: Escritura- evaluación formativa- rúbrica -autoevaluación –desarrollo

INTRODUCCIÓN

Este capítulo tiene como propósito presentar los resultados del proceso de investigación-acción cuyos objetivos fueron: conocer el procedimiento de escritura del estudiantado para elaborar un texto en inglés, identificar las incidencias del uso de las rúbricas en el desarrollo de la escritura del estudiantado, así como las adaptaciones e implementaciones necesarias para promover el desarrollo de la escritura en inglés en el estudiantado adscritos a la Facultad de Administración y Contaduría de la Universidad Autónoma de Chiapas.

La evaluación de la escritura en inglés es un área de especial interés ya que hay mucho más por conocer sobre las formas de participación de la evaluación, es decir el profesorado lleva a cabo tanto una evaluación sumativa cuando se realizan exámenes en la asignatura de inglés, así como la evaluación formativa cuando desea desarrollar la escritura en el aula. No obstante, la enseñanza de la escritura en inglés se encuentra en una situación inestable y confusa ya que el estudiantado tiene la noción de que el profesorado le enseñará a escribir, y el profesorado considera que el estudiantado sabe escribir y conoce los elementos necesarios para producir textos de acuerdo a su nivel de inglés (Giraldo Giraldo,2015). Por consiguiente, en el aula, una gran parte del estudiantado presenta dificultades en sus producciones escritas ya que el resultado de la falta de práctica en el aula se refleja en las evaluaciones sumativas y en las actividades donde se practica la escritura que en muchas ocasiones no son realizadas de manera eficiente o incluso son producciones incompletas.

Lo anterior es a causa de que el desarrollo de la escritura en el aula supone una actividad prolongada, no es una habilidad que puede ser desarrollada en un solo momento de la clase extranjera, sino que es un proceso de continua practica y aprendizaje que se desarrolla en diferentes sesiones en el aula de lengua extranjera y que involucra diferentes acciones. Por ello, las oportunidades para desarrollar la escritura en el aula extranjera son pocas y el estudiantado no tiene el mismo desarrollo de la escritura en todos los semestres en donde cursan la asignatura de inglés. No obstante, la escritura es una actividad que puede enriquecer el aprendizaje de una lengua extranjera porque se considera que la escritura es un medio de aprendizaje, para imaginar y crear libremente porque la persona escritora puede ampliar su mente, compartir sus emociones, dejar sus pensamientos y el alma (Rodríguez,2015).

Así pues, este proceso creativo requiere de la reflexión y de un análisis cognitivo porque se llevan a cabo diferentes acciones que representan la toma de decisiones por parte del profesorado y del estudiantado. Primeramente, el profesorado debe preparar la clase de inglés con actividades que motiven al

estudiantado a escribir, es decir actividades contextualizadas y herramientas de evaluación que propicien el desarrollo de la escritura. Del mismo modo, el estudiantado necesita reflexionar sobre lo que realiza en el aula, como lleva a cabo su escritura y lo que necesita mejorar para enriquecer sus producciones escritas.

A pesar de los beneficios que trae consigo desarrollar la escritura en el aula, existe un desconocimiento por parte del estudiantado del proceso de escritura ya que el profesorado carece de tiempo en el aula debido al número elevado del estudiantado, así como la falta de herramientas para la evaluación formativa de la escritura, es decir la evaluación del proceso y no solamente del producto, el texto. Es por eso que en esta investigación se explora la evaluación formativa de la escritura para conducir al estudiantado hacia su autoevaluación por medio de herramientas que los orienten a la reflexión, es decir a tomar conciencia de lo aprendido o no aprendido, así como también al desarrollo de su proceso de escritura. Tal como menciona Ortiz (2007) la autoevaluación sirve

al estudiante para reconocer su progreso, sus fortalezas y debilidades, los logros y las dificultades. Es útil, además, para analizar sus ejecutorias individuales y grupales, y así desarrollar una actitud crítica y reflexiva. Por otro lado, le sirve al profesor para tener los elementos de juicio que le permitan facilitar y reorientar el aprendizaje, valorar lo que hacen sus estudiantes, conocerlos mejor, valorar su propia efectividad como educador, o incluso modificar, si es preciso, los métodos y técnicas que emplea.

Teniendo en cuenta el lugar en que se posiciona la escritura en las aulas universitarias, surge el interés de conducir esta investigación hacia el desarrollo de la escritura de nivel básico en el estudiantado de cuarto semestre de inglés de la Licenciatura en Sistemas Computacionales y de la Licenciatura en Ingeniería en Desarrollo y Tecnologías de Software pertenecientes a la Facultad de Contaduría y Administración Campus Tuxtla a través del uso de rúbricas como herramientas de autoevaluación para que evalúen su proceso de escritura y puedan desarrollar su escritura de forma satisfactoria e involucrarse en su propio aprendizaje. Del mismo modo, el acompañamiento del profesorado es importante ya que su participación durante la implementación de las rúbricas es necesaria para poder guiar al estudiantado hacia un aprendizaje autónomo.

HACIA UNA DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA BASADA EN EL PROCESO

Partiendo de la idea que la escritura merece llevar a cabo procesos cognitivos por parte del estudiantado, es importante guiar su enseñanza al proceso para que así, el estudiantado sea más consciente de las etapas que se deben desarrollar para que su redacción sea planificada, reflexiva y autorregulada, lo que traerá como resultado que pasen de ser personas escritoras novatas a convertirse en personas escritoras expertas.

Hernández et al (2003) expresa que la escritura es una habilidad que requiere una práctica activa, y que no es una labor sencilla. Es por eso la importancia de que el profesorado sea una guía para las diferentes etapas de la escritura. Dichos autores también mencionan que la escritura es un proceso continuo guiado por etapas de planificación, organización de ideas, así como de revisión y evaluación que permitan controlar y cerrar el escrito.

Sin embargo, estas etapas pueden dar origen a otros subprocesos. Tomando en cuenta dichos subprocesos, esta investigación toma en cuenta el proceso de escritura, tal como lo describen Serefini (2006) y Sebranek, Kemper, y Meyer (2000). Serafini (2006) considera que existen tres etapas para redactar un texto, las cuales son la preescritura, la escritura, y la post-escritura. En la etapa de preescritura, existen los subprocesos tales como recolección de información, la creación de listas y agrupamientos de la información, creación de mapas o esquemas gráficos de manera textual.

En el subproceso de recolección de información, el estudiantado necesita indagar en diferentes fuentes de información, ideas y detalles sobre el tema central del que hablará para recolectar información objetiva para ello el estudiantado puede crear listas y agrupamientos de la información para organizar lo que desea escribir. Serafini (2006) comenta que “es más fácil elegir y organizar una lista visible físicamente en un papel que una lista mentalmente” (p.38). Después, el estudiantado puede crear mapas o esquemas gráficos para seguir organizando las ideas y los detalles de su información, es decir, organizar la introducción, el cuerpo y una conclusión como un esbozo final de lo que desea escribir.

Ahora bien, después de haber realizado la preescritura, el estudiantado da lugar a la escritura para redactar su texto en un borrador. Durante esta subproceso, el estudiantado puede escribir frases u organizar su texto en forma de párrafos, en los cuáles debe prestar atención en las palabras que conectan, contrastan, ejemplifican, agregan o concluyen una idea, es decir agregar los conectores de escritura así como considerar la puntuación para

permitir la comprensión del texto. Luego, el estudiantado puede proseguir con la etapa de post-escritura.

Durante esta etapa los subprocesos que lleva a cabo son la revisión y la redacción final del texto. En la revisión, Serafini (2006) menciona que el estudiantado debe realizar una revisión del contenido y de la forma para comprobar que sus ideas estén centradas y “expresadas de forma orgánica, clara y coherente” (p.93). El último paso es la redacción final que significa escribir el texto de forma limpia y tomando en cuenta todos los cambios observados durante la revisión, en otras palabras, presentar una versión final del escrito.

Por otro lado, Sebranek, Kemper, y Meyer (2000) consideran que existen cinco pasos para llevar a cabo el desarrollo de la expresión escrita, los cuales son la pre-escritura, la escritura, revisión, edición y publicación. La preescritura está centrada en escribir las posibles temáticas, ideas sobre un escrito, en esta etapa el estudiantado planea y detalla la utilización de sus ideas. La segunda etapa, es la escritura, que es el primer borrador que el estudiantado tendrá como guía, durante este paso pueden escribir más de un borrador porque sus ideas aún se están formando.

En la tercera etapa, que es la revisión, el estudiantado revisa con detenimiento su borrador para cambiar u organizar partes que no están claras o completas, pueden solicitar la ayuda de una o un compañero para tener otro punto de vista. En la cuarta etapa, la edición, el estudiantado revisa errores gramaticales y la precisión de su texto antes de publicarlo. En la última etapa, que es la publicación, el escrito está listo para ser compartido con otros (Sebranek, Kemper, y Meyer, 2000).

GUIANDO AL ESTUDIANTE HACIA UNA AUTOEVALUACIÓN

Santos (2015) propone que existen dos formas de evaluación que es la evaluación a partir del profesor y la evaluación a partir del estudiante. La evaluación a partir del profesor se percibe cuando es el docente quién toma la decisión del momento y la forma en que el estudiante será evaluado, es decir se lleva a cabo una heteroevaluación. En cambio, en la evaluación a partir del estudiante, significa que es el estudiante quién decide de qué forma y en qué momento desea ser evaluado. En la evaluación a partir del estudiante se debe de buscar la independencia del estudiantado gracias a la selección de materiales en lo que se llevará a cabo su evaluación, durante esta forma de evaluación, se permite un proceso de andamiaje, es decir, el docente es el guía en el proceso de aprendizaje y coadyuva a la construcción de nuevos conceptos e información.

Retomando lo anterior, Despina y Konstantinos (2021) argumentan que, en la actualidad, en el contexto educativo, se debe orientar al estudiantado a que sean capaces de monitorearse y controlar su propio aprendizaje. Por lo tanto, el objetivo de la autoevaluación es incrementar el conocimiento del estudiantado mediante una participación activa en el proceso de aprendizaje evaluando su desempeño y realizando una propuesta de los objetivos que se desean alcanzar. De la misma manera, Brown y Harris (2013) mencionan que la autoevaluación es una forma moderna de involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje y en los resultados que se obtienen del mismo.

A pesar de que se habla de la autoevaluación como un proceso individual, no quiere decir que el profesorado deje de ser responsable del mismo, es decir si se habla de una guía y orientación en la evaluación, el docente debe acompañar al estudiante hacia la autoevaluación, ya que como Salamanca (2018) expresa:

Es necesario detectar los puntos fuertes, pero también trabajar en los débiles y ayudar a reforzarlos en el estudiante, esa es una responsabilidad por parte del educador que, a través de su experiencia educadora, contribuya a mejorar la formación en sus educandos (p.25).

Y, es en este acto de contribución, en donde el profesorado y el estudiantado pueden llegar a reflexionar sobre lo que se está haciendo o dejando de hacer en el aula, es un momento en donde se puede llevar a cabo la evaluación formativa. Entonces, en esta oportunidad de aprendizaje, se pueden tomar en cuenta aspectos importantes para llevar a cabo la autoevaluación e informar al estudiantado los alcances que pueden lograr si se genera este proceso.

LAS RÚBRICAS COMO HERRAMIENTAS DE AUTOEVALUACIÓN

Despina y Konstantinos (2021) expresan que, en su inicio, las rúbricas eran utilizadas para la evaluación del estudiantado por el profesorado, pero hoy en día muchos investigadores sustentan que las rúbricas no solamente pueden evaluar, sino enseñar. Es decir, al utilizar las rúbricas en la autoevaluación, es posible que el estudiantado pueda evaluar su nivel de aprendizaje y su desempeño en diferentes áreas, o en el caso de la escritura, en diferentes aspectos. Por ello, los autores mencionan que la efectividad de las rúbricas reside en la redacción de la misma, debe ser redactada con un lenguaje amistoso para otorgar buenos ejemplos al estudiantado guiándolos a la actividad conside-

rando los ejemplos mencionados. Con lo anterior, Phuong, Phan y Le (2023) expresan que

el profesorado debe iniciar un diálogo con el estudiantado acerca de los principios y las consideraciones de la autoevaluación, así el profesorado puede explicar claramente los procedimientos y las actividades en donde se deba involucrar una autoevaluación, y el estudiantado debe también sentirse involucrado con el criterio de evaluación asegurando que el estudiantado comprenda los estándares que se desean cumplir en ellos (p.3).

Por otra parte, Ávila et al (2015) argumentan que existen tres razones para usar las rúbricas para la enseñanza de la escritura, las cuáles son las siguientes: la rúbrica permite la enseñanza, la práctica y la evaluación de cada dimensión de la producción de textos al publicar el desempeño esperado para cada dimensión por separado, en el caso de las rúbricas analíticas y holísticas, se puede observar el desempeño esperado ya sea de manera general o específica. En cambio, en la rúbrica de punto único, solo se observan los criterios como forma de orientación, no obstante, se muestra como puede ser un desempeño efectivo.(Hashem,2017). Así también, el estudiantado a través de una práctica sostenida y enfocada se puede concentrar en los aspectos complejos de la escritura. Por último, permiten una valoración más transparente porque se promueve el reconocimiento de avances o fortalezas gracias a las guías o escalas de niveles progresivos que reflejan el desempeño de un proceso o producción determinada.

METODOLOGÍA

La investigación se conduce bajo la perspectiva del enfoque cualitativo. De acuerdo a Sánchez-Flores (2019) “la investigación bajo el enfoque cualitativo se sustenta en evidencias que se orientan más hacia la descripción profunda del fenómeno con la finalidad de comprenderlo y explicarlo a través de la aplicación de métodos y técnicas” (p.104). Es decir, este enfoque permite que el investigador se acerque al objeto de estudio desde el interior, el contexto, para que se pueda conocer las experiencias, sentimientos, opiniones o significados de las personas participantes que se encuentran en ese determinado contexto (Chanona,2020).A su vez, el método que fue empleado en esta investigación fue la investigación-acción, ya que como señala Botella Nicolas y Ramos Ramos (2019) a pesar de que existe una gran existencia de metodologías, diferentes autores argumentan que la investigación-acción es la solución más válida para conectar la teoría con la práctica. Por otra parte,

Bausela (2004) expresa que la investigación-acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan” (p.1). En este proceso de continua búsqueda se llevan a cabo ciclos de acción y reflexión para que el profesorado pueda reconocer las acciones necesarias en diferentes momentos de la investigación acción.

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

El contexto en donde la investigación tomó lugar fue la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), Campus Tuxtla, en la Facultad de Contaduría y Administración Campus Tuxtla, específicamente en la Licenciatura en Sistemas Computacionales (LSC) y en la Licenciatura en Ingeniería de Tecnologías y Desarrollo de Software (LIDTS) La Facultad de Contaduría y Administración, campus I está situada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez en el Boulevard Belisario Domínguez, colonia Terán. La Universidad Autónoma de Chiapas, Campus Tuxtla a través del Departamento de Lenguas perteneciente a la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla (FLCT) ofrece cursos de inglés a los estudiantes de las diferentes licenciaturas de la Universidad. En la LSC son requeridos cinco niveles de inglés y en la LIDTS son requeridos seis niveles de inglés. En la LSC, la asignatura de inglés es una materia curricular, mientras que en la LIDTS es una materia de requisito, es decir que en la LSC la materia de inglés está incluida en el plan de estudios de la licenciatura, pero en la LIDTS es un requisito necesario para egresar de la licenciatura. No obstante, en ambas licenciaturas se cursa el cuarto semestre de inglés que corresponde al nivel básico, nivel A2 de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Asimismo, en cada nivel de inglés se imparten 60 horas de clase, cada sesión tiene una duración de 60 minutos que puede ser impartida de lunes a viernes en horario matutino o vespertino.

Por otro lado, el primer ciclo de investigación estuvo conformado por 8 participantes y 8 participantes en el segundo ciclo. La selección de participantes se realizó mediante un examen diagnóstico de escritura que se efectuó en la segunda sesión de la asignatura. Dicho examen, nos aportó el nivel de escritura del estudiantado mediante la evaluación de su desempeño realizada a través de una rúbrica holística. Así también se eligieron tres grupos de participantes: tres estudiantes con un nivel bajo, tres estudiantes con nivel intermedio y dos estudiantes con un nivel alto de escritura.

TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para la obtención de la información se utilizaron seis técnicas que fueron la entrevista a profundidad, el diario de campo del investigador, pre test y post-test, la escala de opinión, y un dispositivo de autoevaluación. La entrevista a profundidad tuvo como objetivo explorar y conocer el procedimiento que el estudiantado de cuarto semestre de LSC y LIDTS llevan a cabo para producir un texto en inglés ya que es la técnica adecuada para obtener la información de viva voz del estudiantado mediante un diálogo de forma natural. En palabras de Rodríguez-Gonzalo et al, 2022:

Las entrevistas permiten acceder a las concepciones del estudiantado sobre la escritura y sobre la función de los conectores discursivos y al mismo tiempo crean un contexto donde la reflexión sobre la lengua es posible y donde aparecen trazas de la actividad metalingüística verbalizada de los estudiantes (p.106).

Se elaboró un dispositivo de entrevista a profundidad que incluía una guía sobre las posibles temáticas y se implementó en el primer ciclo de investigación a ocho personas participantes.

Por su parte, el diario de campo del investigador tuvo el propósito de registrar la información sobre el actuar de las personas participantes para entender las situaciones o hechos que se suscitan en el aula cuando realizan una actividad de escritura, por ello, se necesitaba utilizar un dispositivo que ayude a registrar todas las actividades, momentos o situaciones que se van manifestando en el proceso. Roa y Vargas (2009) mencionan que los cuadernos y diarios de campo se utilizan para observar, apreciar, dibujar, describir y sirven como un proceso de aprendizaje para el investigador. Por ello, realicé diarios de campo durante las sesiones en donde se trabajaba con la escritura y se colocaron las fechas para mantener la organización ya que me ayudó a registrar los hechos específicos de la práctica docente durante los dos ciclos de investigación.

De manera similar, la implementación de la técnica de registros gráficos sirvió para tener evidencia visual del objeto de estudio, la escritura, así como evidencia del contexto en el cual se sitúa la investigación para conocer las relaciones sociales de los participantes, sus acciones cotidianas y las situaciones que se presentan. Sampiere, Fernández y Baptista (2014) mencionan que:

Los registros gráficos son una fuente valiosa de información cualitativa que ayuda al investigador a comprender el fenómeno central del estudio y conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal (p.415).

Por otro lado, se emplearon pre-tests y post-test. El pre-test tuvo dos objetivos: el primero para realizar la elección de las personas participantes y el segundo uso fue para visualizar la segunda pregunta de investigación, se empleó un examen pre-test y un post-test de escritura en inglés a los 8 participantes del segundo ciclo de investigación que es conocer el nivel de escritura de inglés antes del uso de las rúbricas. Dicho pre-test se elaboró tomando en cuenta los dos últimos temas de gramática y vocabulario del semestre anterior, es decir del tercer semestre de inglés. Morales Vallejo (2013) expresa que “la evaluación diagnóstica puede hacerse tanto al comenzar el curso, como durante el mismo curso, y tiene como función prevalente informar al docente sobre dónde están los estudiantes, al comenzar el curso: qué saben ya, qué deficiencias traen, etc” (p. 36).

El post-test se efectuó después de que el estudiantado llevó a cabo el proceso de escritura e implementó las rúbricas como herramientas de autoevaluación para el desarrollo de su escritura. No obstante, durante la implementación del post-test, el estudiantado no utilizó las rúbricas para observar un desempeño real del proceso de escritura. Así pues, el post-test se aplicó en el segundo ciclo de investigación al culminar el contenido de tres unidades retomando los temas de vocabulario y gramática que aprendieron. Los ocho participantes, realizaron su post-test en un tiempo de 50 minutos. Tal como menciona Morales Vallejo (2013) que “la evaluación menos formal tiene el objetivo de informar, aportar retroalimentación útil a los alumnos y al profesor, porque tiene una periodicidad establecida, o puede tomar formas muy simples y espontáneas y es de carácter formativo” (p.41).

También, se utilizó el cuestionario que se elaboró para conocer la influencia que tuvo la utilización de las rúbricas en el desarrollo de la escritura en inglés en el estudiantado. La implementación del cuestionario se llevó a cabo de manera presencial en el aula de clases, después que el estudiantado trabajó en una actividad de escritura y utilizaron las rúbricas. A partir de las respuestas se pudo comprender lo que las personas participantes pensaban sobre el uso de la rúbrica, los aspectos de escritura en donde consideraban que la rúbrica influía para desarrollar la escritura, así como las desventajas de utilizar esta herramienta de aprendizaje. Por otro lado, se implementó un segundo cuestionario, al inicio del segundo ciclo de investigación con el objetivo de conocer las preferencias del estudiantado sobre el tipo de textos para

desarrollar su escritura, temáticas, etapas con dificultad en el proceso de escritura, aspectos a agregar en la primera rúbrica que se implementó en clase (rúbrica analítica) y la lengua que les resultará más eficaz para emplear en la rúbrica, español o inglés y el porqué. Los cuestionarios se implementaron de manera virtual a través de un formulario de Google forms para recabar la información de manera más eficaz.

Simultáneamente, durante el segundo ciclo fue diseñado en el segundo ciclo de investigación con el objetivo de conocer si las rúbricas empleadas son claras, útiles y tienen las adaptaciones necesarias para desarrollo de su escritura en las personas participantes, por ello es pertinente recabar información de la opinión de las personas participantes después del uso de las mismas. De acuerdo a Castejón (2006) las actitudes implican sentimientos sobre ciertos objetos, ya sea físicos, personas, instituciones entre otros. Es decir, las actitudes constituyen una mezcla de pensamientos, sentimientos, opiniones y percepciones sobre una persona u objeto, en esta investigación, la rúbrica es el objeto del cual se infiere una opinión.

Del mismo modo, se diseñó un dispositivo de diario de autorreflexión con el objetivo de recabar más información sobre adaptaciones e implementaciones en la rúbrica para promover el desarrollo de la escritura. Considerando la investigación desde la perspectiva cualitativa, el diario es un dispositivo útil ya que Salgado, García y Meléndez (2020) mencionan que el estudiante mediante el diario plasma su experiencia de aprendizaje, reflexiona sobre lo que aconteció en la clase, escribe con sus propias palabras acerca de lo que vivió y como lo vivió. Así pues, el diario que se diseñó en un formato en línea en Google forms está orientado a que el estudiantado responda por medio de preguntas detonadoras y preguntas de opción múltiple lo que ha realizado o no con el apoyo de la rúbrica.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS

De acuerdo a los datos interpretados, las acciones que el estudiantado realizaban para producir un texto en inglés antes del uso de la rúbrica se identifican como: organización de ideas, creación de un borrador y la revisión de la producción. En la etapa de organización de ideas, realiza acciones como el planteamiento de sus ideas, la organización de las ideas y recopilación de detalles de manera mental. Sin embargo, en esta primera parte del procedimiento, pierden información porque no realizan esta etapa de manera física, es decir en un papel, muchas veces omiten información relevante o la información adecuada para transmitir en su texto, por lo que esta etapa es inconclusa, y en su texto se percibe una desorganización o falta de información lo que pro-

voca que su texto sea poco eficiente para cualquier persona lectora. Por otro parte, en la segunda etapa, que es la creación del borrador, el estudiantado realiza uno o dos borradores, además del acopio de ideas y detalles mientras redactan, a su vez utilizan el traductor para elegir palabras que desconocen en el idioma inglés, pero que necesitan utilizar para su escrito. No obstante, realizan estas acciones de manera simultánea lo que conlleva una etapa larga de realizar y dificulta la creación de párrafos sólidos y estructurados.

En la revisión de la producción, es decir, cuando el estudiantado culmina con la redacción de su texto, realizan una o varias lecturas del texto para revisar que cumpla con lo necesario o requerido en las instrucciones. No obstante, durante esta etapa es donde el estudiantado tiene mayor área de mejora ya que no revisan la coherencia y cohesión de su texto, solamente realizan una revisión superficial, una lectura rápida y poco crítica de su texto. Por tanto, la distinción entre las etapas de redacción del borrador, la edición y revisión del texto se tomaron en cuenta en la adaptación de rúbricas de autoevaluación para autoevaluar de manera consciente cada etapa del proceso de escritura e identificar la diferencia entre las etapas de la postescritura que son fundamentales en el texto y son etapas que por falta de tiempo o desconocimiento no se llegan a realizar de manera satisfactoria.

Por otro lado, en esta investigación se encontró que la implementación de las rúbricas como herramientas de autoevaluación inciden de manera positiva en el estudiantado ya que el discurso del estudiantado y las evidencias de las producciones escritas reflejan que las incidencias se pueden encontrar en la planificación del texto, el desarrollo del proceso de escritura y la reformulación de la producción escrita. En la planificación del texto, se observó que, gracias al uso de la rúbrica, así como el uso de organizadores gráficos o lluvias de ideas, el estudiantado mejoró la etapa de planificación de su texto porque se percibe una organización de ideas y de párrafos.

En cuanto al desarrollo del proceso de escritura fue motivador que durante la segunda sesión de escritura en donde se implementó la rúbrica, el estudiantado ya realizaba todo el proceso de escritura de manera autónoma, desde la preescritura hasta la postescritura, no obstante, una parte del estudiantado aún necesita apoyo para recordar los aspectos necesarios de editar en el texto y para la revisión de manera profunda del mismo.

Por último, en la incidencia sobre la reformulación de la producción escrita, el estudiantado reflejó que la formulación de la producción escrita significaba darle importancia a los aspectos a mejorar en la escritura de sus

textos ya que mencionan que notaban la diferencia y se cuestionaban solo los aspectos en donde prestaban especial atención y ahora tomar conciencia para la mejora de su desarrollo de la escritura a través del uso de la rúbrica ya que al tener criterios o aspectos a evaluar, reconfiguran lo que hacían antes y lo que hacen después del uso de la rúbrica durante y después de la redacción de sus textos, es decir, realizan su proceso de escritura de manera consciente gracias a la autoevaluación del mismo.

Con respecto a las adaptaciones e implementaciones necesarias en la rúbrica para promover el desarrollo de la escritura en inglés, se que la adaptación de la rúbrica comienza desde su redacción, es decir la selección del idioma en que se presentan las rúbricas fue el español ya que el estudiantado expresaba que no comprenden el idioma inglés en su totalidad, el léxico sobre la escritura aún es desconocido para ellos y resultaba más motivador tener una herramienta que pudieran entender para facilitar su lectura y su utilización.

Del mismo modo, la elección de los descriptores de la rúbrica nos llevó a la implementación de los tres tipos de rúbrica que fueron la analítica, la holística y la de punto medio. Estas implementaciones arrojaron una preferencia ante el uso de descriptores cortos, claros y específicos lo que nos hizo reflexionar sobre la preferencia en el uso de la rúbrica analítica ya que por sus cualidades es el tipo de rúbrica que más favorece a la autoevaluación del proceso de escritura, no obstante, la rúbrica holística y la de punto medio fueron de ayuda para que continuaran autoevaluado y reflexionando sobre cada etapa del proceso de escritura.

Asimismo, se encontró que la implementación de la rúbrica durante la enseñanza del proceso de escritura también fue fundamental, ya que el estudiantado tiene mayor oportunidad de autoevaluar su proceso de escritura al implementar la rúbrica en diferentes momentos del proceso. En otras palabras, fue necesario la implementación de la rúbrica antes, durante y después de la escritura de un texto. Sin embargo, prevalecía la necesidad de implementarla sobre todo durante el proceso de escritura, es decir en la etapa de la redacción de su borrador. Se infiere que, al ser la etapa donde se toman en cuenta más aspectos a evaluar que en otras, es la etapa en la que deben cotejar lo que su texto necesita en cuestión de organización y redacción de los párrafos por mencionar sólo estos dos aspectos.

REFLEXIONES FINALES

En lo que respecta a este capítulo, refleja la necesidad de llevar a cabo una evaluación formativa en nuestro estudiantado ya que en la actualidad el estudiantado universitario necesita tomar conciencia sobre lo que realiza o no en el aula de lengua extranjera, más aún cuando el profesorado desea desarrollar la escritura en el aula ya que existen etapas necesarias para producir un texto en inglés. Por ello, la enseñanza y la autoevaluación de las etapas dentro del proceso de escritura son fundamentales y van más allá de la evaluación cuantitativa del resultado, es decir el texto, lo significativo de esta investigación fue priorizar la evaluación cualitativa por medio de la rúbrica, que el estudiantado autoevaluará su proceso de escritura se consideró una prioridad para que reflexionarán y autorregularan su aprendizaje del proceso de escritura.

Esta investigación condujo hacia un proceso continuo de reflexión tanto para nosotros como docentes de inglés, como para el estudiantado ya que para guiar hacia la autoevaluación por medio de las herramientas formativas como lo fueron las rúbricas, fue necesario la indagación sobre el proceso de escritura para enseñar cada etapa que lo conforman, así como la orientación del estudiantado por parte de la investigadora docente en su proceso de autoevaluación, lo cual se convirtió en una actividad retadora porque guiar al estudiantado hacia la toma decisiones sobre su aprendizaje y reflexionar sobre sus debilidades y/o mejoras de manera crítica es un proceso nuevo para ellos. Lo anterior, supone una actividad que no se logra desde el primer momento en que se realiza, sino que es un proceso de transformación, de avanzar y retroceder en los momentos de aprendizaje ya que autoevaluarse es una actividad demandante que requiere tiempo y reflexión para que estudiantado interiorice sobre lo que necesita mejorar con respecto a su proceso de escritura, para esto, el proceso necesita ser constante para que su accionar se refleje en sus producciones escritas.

REFERENCIAS

- Ávila, N., Bedwell, P., Correa, M., Cox, C., Domínguez, A.M., Fuentes, L., Gómez, G., San Martín, E., Sotomayor, C., y Veas, M.G. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. (1ª ed.). Santillana del Pacífico S.A. de Ediciones. 83-143. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136701>
- Bausela-Herreras, E. (2004). *La docencia a través de la investigación-acción*. Revista Iberoamericana de Educación, OEI, 35 (1), 1-10. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2871/3815>
- Botella Nicolas, A.M., y Ramos Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. *Revista Perfiles educativos*, 41(163), 127-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100127&lng=es&tlng=es.
- Brown, G.T. y Harris, L.R. (2013). *Student self-assessment in J.H McMillan*. The sage handbook of research on classroom assessment, 367-393.
- Castejón, J.L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Editorial Marfil. 5-106
- Chanona, O. (2020). *De la teoría a la práctica en la investigación cualitativa. Reflexiones y aplicaciones en el área de ciencias sociales y humanidades*. 280-302 (1ª Ed.).
- Despina, V y Konstantinos, K. (2021). Examining the impact of self-assessment with the use of rubrics on primary school students' performance. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 1-9. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374021000017?ref=pdf_download&fr=RR-2&rr=849490130d5c6b38
- Giraldo Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. *Estudio en universidades. Ánfora*. 22 (38), 39-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5151538>
- Hashem, D. (2017). 6 Reasons to Try a Single-Point Rubric. *EduTopia*: <https://www.edutopia.org/article/6-reasons-try-single-point-rubric>
- Hernández, M. L., Castañeda, L. M., Gómez, B. E. y Domínguez, M. S. (2003). *Lecto-escritura en el aula*. Universidad de Antioquia. www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAcademicas/acultadEducacion/PresenciaInstitucional/Regionales/NodoLenguaje/Publicaciones/lecto_escritura_alma.pdf
- Morales Vallejo, P. (2013). *La evaluación académica: conceptos y planteamientos básicos*: (ed.). Publicaciones de la Universidad de Deusto. <https://elibro.net/es/creader/uachiapas/34116?page=36>

Ortiz, E. (2007). La autoevaluación estudiantil. Una práctica olvidada. *Cuaderno de Investigación en la Educación. Centro de Investigaciones Educativas*, 22, 107-119. <https://core.ac.uk/download/pdf/268245557.pdf>

Phuong, H.Y., Phan, Q.T. y Le, T.T.(2023).The effects of using analytical rubrics in peer and self-assessment on EFL students' writing proficiency: a Vietnamese contextual study. *Lang Test Asia* 42 ,13 <https://doi.org/10.1186/s40468-023-00256-y>

Roa, P.A., y Vargas, C. (2019). El cuaderno de Campo como estrategia de enseñanza en el Departamento de Biología de la UPN. *Revistas Científicas, Indexadas y Estudiantiles de la Universidad Pedagógica Nacional*.1(3).80-91

Rodríguez-Gonzalo, C., Durán Rivas, C, y Ribas Seix, T. (2022). *La entrevista sobre la escritura con alumnado de Primaria: un espacio para la reflexión metalingüística*. Tejuelo, 35(2), 103-136.

Rodríguez,J.(2015). *La escritura como medio efectivo de comunicación*. [Tesina modalidad ensayo que para obtener el título de Licenciado en Educación Primaria para el medio indígena.Universidad Pedagógica Nacional.

Salamanca,L.P.(2018). Comprendiendo la autoevaluación de los estudiantes. *Seres y Saberes*, 8,24-27.

Salgado Ramírez, A., García Mendoza, L. Y, y Méndez-Cadena, M. E. (2020). La experiencia del estudiantado mediante el uso del diario. ¿Una estrategia para la metacognición?. *Revista Educación*, 44(1), 1-34. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38291>

Sampiere, R.,Fernández,C., y Baptista,L. (2014). *Metodología de la Investigación*(6^{ta}. Ed.). Mc Graw Hill Education. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Sánchez Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*,13(1),102-122. <http://www.scielo.org.pe/pdf/ridu/v13n1/a08v13n1.pdf>

Santos, S. (2015). *La enseñanza de lenguas indígenas a adultos. Formación de profesores hablantes de lenguas indígenas*. Universidad Autónoma de Nayarit.

Sebranek, P., Kemper, D, y Meyer, V. (2000).*Write source 2000.A guide to writing,thinking and learning*. Great Source Education Group.5-45.

Serafini, M.T. (2006). Como redactar un tema. *Didáctica de la escritura*. (1^{ra} Ed).Editorial Paidós.

BIODATAS

Mtra. Sophia Montserrat Trujillo Alias

Sophia Trujillo es licenciada en la enseñanza del inglés, egresada de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas. Cuenta con certificaciones de la lengua inglesa por la Universidad de Cambridge. Actualmente se desempeña como docente de la asignatura de inglés de la Facultad de Administración y Contaduría en la UNACH y se encuentra cursando la Maestría en Didáctica de las Lenguas de la facultad de Lenguas de la UNACH.

Dra. Pauline Moore

Pauline Moore tiene una Maestría en Lingüística Aplicada y Doctorada en Lingüística de la Universidad Nacional Autónoma de México, ha trabajado como docente y formadora de docentes en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México por los últimos 30 años. Sus áreas de interés en la investigación son la alfabetización académica, la lingüística del corpus y la autonomía del estudiante en el área de inglés como lengua extranjera.

Dra. María de Lourdes Gutiérrez Aceves

Lourdes es SNI Nivel 1. Miembro del Sistema Estatal de Investigadores y Perfil PRODEP. Docente investigadora PTC de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y miembro del Núcleo Básico de la Maestría en Didáctica de Lenguas de la Facultad de Lenguas, de la UNACH. Recibió el Premio ANUIES por INNOVACIÓN A LA PRÁCTICA DOCENTE 2022, Premio “The Best Teacher of the Year 2022”, por MEXTESOL Chapter Chiapas y galardonada con el RECONOCIMIENTO COPAES 2021. Coordina y colabora en proyectos de vinculación de apoyo a la comunidad y proyectos de investigación sobre la inclusión en la enseñanza de lenguas.



CAPÍTULO 6

EL PORTAFOLIO COMO EVALUACIÓN DE LA HABILIDAD ESCRITA EN INGLÉS



El Portafolio Como Evaluación de la Habilidad Escrita en Inglés

GUADALUPE BALBUENA VÁZQUEZ
MARÍA BEATRIZ DE IBARROLA Y NICOLÍN
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
EDGAR EMMANUELL GARCÍA PONCE
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

RESUMEN

La presente investigación se llevó a cabo bajo el paradigma cualitativo y el enfoque de investigación-acción teniendo como objetivo principal “analizar el uso del portafolio como evaluación del desarrollo de la habilidad escrita en estudiantes adolescentes que cursan el nivel 3 en el programa English For Young Learners (EFYL) de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Dado que se ha encontrado que el portafolio es una herramienta que muestra el aprendizaje del estudiantado (Chacón y Chacón-Corzo, 2011), se analizó su implementación y los alcances con participantes que fueron estudiantes de entre 11 a 13 años de edad a lo largo de dos ciclos de investigación. Asimismo, se aplicaron diferentes dispositivos de recolección de datos como cuestionarios, bitácora de reflexiones, registros gráficos, planeaciones y el diario del docente. Dentro de los hallazgos se encuentran actividades que fomentan el desarrollo de la habilidad escrita, los criterios para evaluar a través del portafolio y los contenidos a integrar. Así, el análisis de los hallazgos dio paso a las conclusiones que presentan diferentes actividades de planeación, escritura y revisión, la evaluación continua de los textos escritos y la construcción del portafolio.

Palabras claves: portafolio, evaluación, desarrollo, habilidad escrita, reflexión.

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo muestra el proceso de investigación llevado a cabo con el estudiantado del programa EFYL. Por ello, es relevante discutir la problemática que nos llevó a realizar la investigación. Por una parte, la experiencia como estudiante se ha vivido a través de evaluaciones tradicionales. Es decir, a través de exámenes de memorización de contenidos, exámenes estandari-

zados y aplicados al final del curso o la realización de trabajos para sumar puntos, entre otros. Por lo tanto, existe una falta de práctica de las habilidades, así como una retroalimentación por parte del docente. Asimismo, se experimentó la realización de carpetas de trabajos que los docentes llamaban portafolio. Sin embargo, eran aplicados como un cúmulo de trabajos que recaían en la evaluación tradicional al evaluar los productos, contenidos y suma de puntos.

Por otra parte, como docente de inglés y con la experiencia de trabajar durante varios semestres con grupos con estudiantes de nivel *teens 3* que corresponde a un nivel A2 en el programa EFYL. Se han observado dificultades en el desarrollo de la habilidad escrita acorde a su nivel de lengua. Además, existe una falta de práctica y evaluación continua del proceso del desarrollo de la habilidad escrita. Asimismo, en EFYL se evalúan las habilidades a mitad y final de semestre a través de formatos similares a los exámenes de certificación internacional. Siendo la habilidad escrita evaluada de manera tradicional a través de un examen únicamente al final de semestre. Por tal motivo, se ha encontrado que el estudiantado presenta una baja calificación y el desarrollo de la habilidad escrita no se logra alcanzar. Debido a lo anterior y explorando en los diferentes tipos de evaluación, se encuentra que el portafolio tiene las características de ser una herramienta de evaluación que integra los aprendizajes adquiridos a lo largo del curso con una reflexión continua de lo que se aprende.

Por ende, derivado de las experiencias como estudiante y las dificultades encontradas como docente, surge el interés de implementar el portafolio como herramienta de evaluación de la habilidad escrita. Se trata entonces de hacer uso del portafolio para guiar al estudiantado en el proceso de aprendizaje y evaluar el progreso más que solamente el producto como se lleva a cabo en la evaluación tradicional. Ibarrola (2006), propone la siguiente definición del portafolio:

Un portafolio es un conjunto de documentos creados por un estudiante, cada documento registra, de manera detallada y formal, la reflexión del estudiante sobre un aprendizaje. Eventualmente puede contribuir a una conjunción dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto a su vez ayuda a los estudiantes a maximizar su aprendizaje a través de la reflexión y el autoanálisis de una manera autónoma y cuidadosa (p.32).

De acuerdo a la cita anterior, se puede entender que el portafolio es una herramienta que además de evaluar el progreso de los estudiantes, permite reconocer los aprendizajes. Es decir, el estudiantado es capaz de analizar sobre lo

que se ha aprendido para identificar posibles áreas de mejora, siendo la reflexión una parte esencial de esta herramienta de evaluación. No obstante, para lograr la reflexión también se requiere de una práctica continua para alcanzar los objetivos deseados. Por lo que, el portafolio permite al estudiantado estar consciente de su propio aprendizaje. El estudiantado es guiado por el docente durante el curso para el desarrollo de sus habilidades reflexivas y autónomas al mismo tiempo que desarrolla la habilidad de la lengua.

Entonces, tomando en cuenta las experiencias como estudiante y docente, surge el interés de investigar sobre el uso de esta herramienta de evaluación con el estudiantado del programa EFYL nivel teens 3. La investigación buscó, proponer una herramienta como medio de evaluación a través de la implementación del portafolio con la guía del docente. Como primer paso, se exploraron actividades que fomentan el desarrollo de la habilidad escrita e impulsan al estudiante a producir y aprender los contenidos del curso. Implementar el portafolio como herramienta de evaluación y reconocer los criterios que deben cumplir los diferentes contenidos de dicha herramienta. Finalmente, se propone un compendio de contenidos para la construcción de un portafolio de evaluación en la habilidad escrita del inglés para adolescentes de EFYL-UNACH.

CARACTERÍSTICAS DEL PORTAFOLIO

El uso del portafolio fue originalmente aplicado para trabajos de arquitectos y diseñadores para mostrar el desarrollo de sus diseños y sobre todo cómo lograron la versión final a través de varios borradores (Curtis, 2000). En México, el portafolio tiene sus inicios en la educación en la década de los 90s cuando se comienza a implementar en los programas educativos en niveles básicos como preescolar, primaria y secundaria (García, 2000). Cabe mencionar que el portafolio ha sido flexible a través de los años en cuanto a los propósitos que se le ha dado, tales como la presentación de trabajos o del proceso de aprendizaje. Además, el portafolio puede ser aplicado en diferentes niveles escolares y edades.

De acuerdo con Barbera (2005), “los portafolios responden a diferentes objetivos y dan respuesta a diferentes necesidades” (p.71). Desde esta mirada, una característica particular del portafolio es la adaptabilidad al contexto en el que se aplique y los propósitos que se busquen alcanzar. Además, el portafolio puede ser una herramienta para el profesorado o para el estudiantado. Por una parte, Klenowski (2016) comenta que “un trabajo de portafolios puede usarse para el desarrollo y la valoración del conocimiento de

una asignatura, para la adquisición de habilidades de enseñanza y prácticas reflexivas, así como para la preparación profesional y vocacional” (p.11). Es decir, los docentes pueden utilizar el portafolio para su propio desarrollo y mejora profesional.

Por otra parte, Chacón y Chacón-Corzo (2011) argumentan que “el portafolio es un repertorio de muestras de experiencias de aprendizaje que evidencian las habilidades, los conocimientos y las capacidades que el estudiante ha desarrollado en su proceso formativo (p. 34). En este sentido, el portafolio es una herramienta que muestra el progreso de los estudiantes en relación con los propósitos de la asignatura o curso en el que se realice. Es importante mencionar que, para efectos de esta investigación, el portafolio es dirigido a estudiantes como una herramienta de evaluación.

Dicho lo anterior, el portafolio es una herramienta reconocida como un medio de evaluación del progreso de los estudiantes. En apoyo a esto, Ibarrola et al. (2018) proponen que el portafolio es una colección de conocimientos y habilidades aprendidas durante el proceso de enseñanza guiado o autónomo, durante determinado tiempo. En este marco, se puede observar que el portafolio busca que el estudiante muestre lo aprendido a lo largo de un lapso o un curso que se lleve a cabo. De este modo, retomando el argumento de Curtis (2000), el uso del portafolio en la educación no está aislado de los propósitos iniciales de los arquitectos y diseñadores. Tal como lo mencionan Ibarrola et al. (2018), la principal característica del portafolio es la colección de los trabajos realizados en el curso, de manera que se puede observar el progreso del estudiantado.

Asimismo, Martínez (2002) argumenta que el portafolio es una herramienta que muestra las actividades o ejercicios realizados durante el curso, enfatizando en los trabajos que los estudiantes consideran más valiosos. Así, se puede observar la riqueza de los portafolios en cuanto a la selección de trabajos. Los portafolios tienen como característica la personalización, es decir, los trabajos incluidos varían de acuerdo a los intereses de los estudiantes. De esta manera, lo que para el docente puede ser relevante para el estudiante puede resultar completamente diferente.

Además, Klenowsky (2005), define el portafolio como una herramienta que representa el proceso del estudiantado:

El portafolio es una colección de trabajos que incluye los logros individuales, tales como tareas genuinas, la evaluación del proceso, test convencionales o muestras de trabajo; documenta los logros alcanzados a lo largo del

tiempo. Generalmente el individuo elige el tipo de trabajo que le sirva mejor para expresar su éxito. (p. 39)

Por lo tanto, los portafolios demuestran la diversidad de estilos de aprendizaje y la individualidad del estudiantado ya que cada uno presenta en su portafolio los trabajos que demuestran su progreso. De este modo, todos los portafolios tienen muestra del corazón y mente del diseñador, en este caso los estudiantes que hacen la selección de los trabajos que mejor representan el proceso de su inicio y en quien se están convirtiendo (Spandal y Culham, 1994). Por ello, los portafolios demuestran ser una herramienta en la que se presenta el recorrido del estudiantado y cómo ellos van construyendo y transformando su aprendizaje a través de la selección de trabajos y la reflexión.

LA CONSTRUCCIÓN DEL PORTAFOLIO

Para la implementación del portafolio en el aula, es importante conocer el proceso de construcción. Barbera (2005), propone cuatro fases:

1. Colección de evidencias Recabar diferentes documentos que manifiesten un progreso en el aprendizaje del estudiante.
2. Selección de evidencias Se han de elegir los mejores trabajos realizados o las partes de aquellas actividades que muestren un buen desarrollo en el proceso de aprendizaje.
3. Reflexión sobre evidencias Si no se incluyen en el portafolio procesos reflexivos el instrumento no se puede considerar completo es necesario hacerse un conjunto de preguntas.
4. Publicación del portafolio Superadas las fases anteriores es el momento de organizar adecuadamente las evidencias para entregarlas al profesor. (pp.75-76)

Como se puede observar en la propuesta de Barbera (2005), el portafolio se centra en la evidencia de progreso a través de la colección y selección. Además, se remarca la importancia de la reflexión como una fase esencial del portafolio. Así como se discute en apartados anteriores, la reflexión es una característica del portafolio y brinda al estudiante la oportunidad de ser consciente de su aprendizaje.

Al igual que Barbera (2005), Ibarrola (2006) sugiere cuatro pasos. El primero es la colección que se refiere a todos los trabajos que contienen evidencia del aprendizaje obtenido durante el curso. El segundo paso es la selección, una vez teniendo todos los trabajos se selecciona cuidadosamente de acuerdo a

los criterios que se desean analizar, es decir los momentos clave o relevantes, por ejemplo: el mejor trabajo, el trabajo más difícil, el trabajo que más me gustó entre otras categorías. En esta parte, a diferencia de Barbera (2005), se realiza la selección bajo diversos criterios que el estudiante mismo decide. El tercer paso es la escritura de comentarios, en esta parte interviene la reflexión. Los comentarios son reflexivos y muestran el aprendizaje de las actividades seleccionadas. Por último, la evaluación reflexiva, se refiere a la evaluación de todo el trabajo realizado aterrizando conclusiones.

Cabe destacar que Ibarrola (2006) propone construir el portafolio a lo largo del curso, es decir seleccionar y reflexionar eventualmente, por ejemplo, en cada término de unidad, cada mes, etc. Así, el estudiantado no solo desarrollará los aprendizajes de los contenidos sino también la habilidad reflexiva y autónoma, construyendo su propio portafolio. Asimismo, es importante resaltar que, en la clase de lengua, el estudiante tendrá la oportunidad de seleccionar entre los diversos trabajos en los que desarrollan la lengua.

LA REFLEXIÓN COMO BASE CENTRAL DEL PORTAFOLIO

La reflexión es un proceso mental que requiere ser practicado con continuidad para lograr el propósito esperado. Asimismo, para llevar a cabo la reflexión se deben tomar en cuenta los propósitos a alcanzar. González et al. (2010), sugieren que a partir de los trabajos realizados en el portafolio la reflexión busca lo siguiente:

Ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre sus planteamientos y argumentaciones, sobre los esfuerzos que han estado mal o insuficientemente planteados, sobre la inadecuación de determinados procedimientos de búsqueda, selección y análisis de información, para finalmente sugerirles las líneas más interesantes de avance. (p.278).

En virtud de ello, la reflexión apoya tanto al estudiante como al docente a reconocer las fortalezas y debilidades para proponer acciones de mejora en el aprendizaje. Por lo tanto, es preciso explorar de qué manera se lleva a cabo el proceso de la reflexión para impulsar al estudiantado a alcanzar el objetivo. Debido a que la reflexión es un proceso que debe realizarse con conciencia, es necesario tener una guía.

Para ello, Moon (2021) propone los pasos a seguir para una reflexión efectiva y las formas de desarrollarlos:

- El auto-cuestionamiento: preguntarse a sí mismo sobre el progreso.
- Tomar en cuenta distintas perspectivas: considerar otras opiniones pueden ser de compañeros o docentes.
- Reconocer experiencias previas: para aprender sobre lo que ya se ha hecho
- Clara evidencia de detención ante un evento y reconsiderar: analizar las cuestiones desde otros ángulos.
- Separar en dos partes el proceso de razonamiento y los puntos que quieres aprender: seleccionar estrategias para mejorar.
- Reconocer que puede ocurrir un cambio emocional en el momento que se analiza un problema: considerar las emociones como parte del proceso y motivarse a mejorar.

De acuerdo con Moon (2001), se puede observar seis pasos que guían al estudiantado a reflexionar y analizar sobre sus experiencias y su propio aprendizaje. Sin embargo, es vital tomar en consideración guías para saber qué reflexionar. Desde esta mirada, los docentes pueden proponer ciertas preguntas o indicaciones para ayudarlos en su reflexión. Dichas preguntas pueden ser seleccionadas con base en los objetivos de aprendizajes que se esperan del portafolio. Danielson y Abrutyn (2016) plantean las siguientes indicaciones para guiar la reflexión:

1. Me gusta este fragmento escrito porque yo...
2. Mejoré en mi capacidad para...
3. Una de las cosas con las que antes tenía inconvenientes, pero ahora puedo hacer es...
4. Una de las cosas en que todavía tengo que esforzarme es... (p. 6)

De igual forma, los autores citados expresan que no es obligatorio que el estudiantado relate comentarios extensos ya que puede convertirse en una actividad laboriosa. Así pues, se recomiendan comentarios cortos pero acertados acerca de los trabajos de su portafolio.

LA EVALUACIÓN ALTERNATIVA

La evaluación alternativa suele ser vista desde amplias perspectivas, siendo que tiene más formas de evaluar que la que presenta la tradicional. De manera que la evaluación alternativa es una forma de evaluar contraria a la tradicional, en la que se enfoca en el proceso y no en el resultado. Además, la evaluación alternativa es un proceso que busca la obtención de evidencias acerca de los aprendizajes del estudiantado para analizar si se requieren medidas para una mejora (D' agostino, 2007). En ese marco, la evaluación alternativa no solo busca evaluar el aprendizaje sino revisar qué acciones se pueden llevar a cabo para mejorar.

Cabe agregar que la evaluación alternativa busca la reflexión acerca del aprendizaje mismo, es decir, el estudiantado reflexiona acerca de lo que aprendieron y de lo que pueden mejorar. Además, Mora (2004), comenta que para que una evaluación sea de utilidad debe fijarse hacia el progreso en el cual se reconocen los puntos fuertes y débiles en el estudiantado. Por ello, la evaluación alternativa busca una mejora en el estudiantado, reflexionando así sobre el proceso más que el resultado final.

Asimismo, Moreno (1999) enfatiza dentro de los objetivos de la evaluación alternativa el identificar en el estudiantado sus fortalezas, debilidades y sobre todo sus progresos, para guiarlos a las metas de aprendizaje. Por lo tanto, para que una herramienta sea considerada como evaluación alternativa, se requiere que evalúe el progreso y fomente valores de reflexión, responsabilidad y autonomía en su aprendizaje. La evaluación alternativa busca que el estudiante esté consciente de la construcción de su propio aprendizaje.

Del mismo modo, Mateo y Martínez (2008) expresan que la evaluación debe recurrir a nuevas alternativas integrando el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este punto, la evaluación busca la observación del trabajo y progreso del estudiantado. Al mismo tiempo, en la evaluación alternativa se busca el desarrollo de las habilidades de los estudiantes. Con relación a la enseñanza de lenguas, la evaluación alternativa se enfoca en ofrecer formas de evaluar los alcances lingüísticos de los estudiantes, y no solamente las reglas.

Así pues, revisando las características y propósitos de la evaluación alternativa se puede esclarecer que el portafolio es una herramienta de evaluación de tipo alternativa. A diferencia de la evaluación tradicional que evalúa

los conocimientos a través de un formato de preguntas sin haber una evaluación al proceso ni reflexión. El portafolio es una alternativa para fomentar el desarrollo de habilidades y brinda la oportunidad al estudiantado de reflexionar acerca de su progreso.

FORMAS DE EVALUAR EL PORTAFOLIO

Comenzando con Danielson y Abrutyn (2016), proponen evaluar el portafolio de acuerdo con los contenidos individuales y como un todo, describiendo el enfoque de cada tipo de evaluación:

- Poner notas a los contenidos del portafolio: se agregan notas o comentarios en los trabajos presentados, de manera formativa.
- Evaluar los contenidos: se establecen criterios claros sobre el nivel de progreso de los trabajos.
- Lineamientos del portafolio como un todo: proporcionar guías de reflexión para la evaluación de los alcances en las habilidades desarrolladas.
- Lineamientos del portafolio en cuanto a la organización: se evalúa que los contenidos estén completos y organizados en el portafolio presentado. Que los trabajos solicitados estén integrados.

Aunado a lo anterior, Barbera (2005) propone instrumentos para apoyar el proceso de evaluación en el portafolio:

- Instrumentos de visualización: como su nombre lo menciona, son instrumentos visibles y objetivos tales como las rúbricas. En estos se presentan los criterios establecidos para evaluar de acuerdo con los niveles que buscan alcanzar.
- Instrumentos de diálogo: se realizan a través de la retroalimentación en cada proceso del portafolio. (p.79)

Desde esta perspectiva, el portafolio puede ser evaluado con instrumentos físicos que muestran parámetros de acuerdo con los objetivos del curso y a través de la retroalimentación formativa para ayudar al estudiante a mejorar. Arter y Spanderl (como se citó en Klenowski, 2005) también comentan que para que el portafolio sea una evaluación efectiva debe “incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolio, las guías para la selección, los criterios para juzgar los méritos y la prueba de su autorreflexión” (p. 13).

De este modo, se observa que el portafolio integra diferentes momentos de su construcción, así como de su evaluación. Cabe mencionar que todo proceso evaluativo dentro del portafolio debe ser consensuado entre el docente y el estudiantado para adaptar los instrumentos para llevar a cabo la evaluación, ya sea a través de rúbricas, listas de cotejo y/o escalas de estimación (Chacón y Chacón-Corzo, 2011).

LA HABILIDAD ESCRITA COMO PROCESO

El enseñar a escribir ha sido a través de la gramática (Ríos, 2001). No obstante, para desarrollar la habilidad escrita se necesita “captar el proceso de composición de textos, saber generar ideas, hacer esquemas, revisar un borrador, corregir, reformular un texto, entre otras cosas” (Ríos, 2001, p.164). De este modo, la habilidad escrita debe llevar un proceso en su desarrollo, comenzando con una organización previa y guiada para lograr un escrito acorde al formato, estructura, contenido, entre otros componentes.

Al mismo tiempo, Klimova (2013) explica lo siguiente con respecto a la habilidad escrita como proceso:

Los estudiantes necesitan establecer un objetivo para su texto, planearlo cuidadosamente, pensar sobre su formato y estructura lógica y revisarlo... En el proceso de escritura, ellos deben usar habilidades cognitivas, analizar sus recursos y después sintetizarlos en una pieza de escritura. (p.9)

Acerca de la cita anterior, se resaltan los pasos a considerar en la habilidad escrita como proceso: establecer un objetivo, planear, reflexionar sobre el formato y estructura, y revisar la producción. Desde este punto, se concuerda con el proceso que el desarrollo de un texto debe seguir. Además, a través de este proceso se fortalecen habilidades cognitivas para su creación.

De acuerdo con Diaz Barriga y Hernández (2010), la construcción de un texto es un acto meramente comunicativo entre el que escribe y el que recibe. En este sentido, el propósito de un texto es comunicar. De ahí que la habilidad escrita sea considerada como una habilidad de producción, siendo que busca que el escritor produzca un mensaje para transmitir a alguien más a través de una lengua.

Con lo que se refiere a la escritura de un texto, Diaz Barriga y Hernández (2010,) señalan:

El escritor cuando compone un texto, desde el principio se obliga a reconsiderar y analizar lo que se desea comunicar, se plantea la necesidad de organizar sus ideas y de buscar un mayor grado de claridad en su exposición textualizada y finalmente se esfuerza por buscar formas alternativas y creativas de decir lo que intenta comunicar. (p. 270)

A este respecto, se distingue la elaboración de un texto como un proceso. Sin embargo, es preciso resaltar que dicho proceso ocurre en todo tipo de escritos. Si bien, mayormente se le da más peso al producto olvidando el proceso que se lleva a cabo, este viene siendo la raíz de donde nace el texto. Por lo tanto, si hay errores en el producto final, lo más probable es que dichos errores provengan del proceso y no del producto en sí.

Dicho lo anterior, Diaz Barriga y Hernández (2010), describen las etapas para escribir, comenzando con la planificación en la cual el escritor piensa en lo que desea escribir como producto, busca las ideas e informaciones de manera mental con relación de preguntas como el tema, organización y posible contenido. En esta parte, suele hacerse una especie de borrador a través de notas o gráficos para plasmar las ideas. Después de ello, se convierte en textualización o traducción de lo escrito. En esta etapa, el escritor escribe el plan elaborado y se lleva a cabo la producción formal con frases coherentes y con sentido. Para la última etapa, Diaz Barriga y Hernández (2010) proponen la revisión. Para finalizar, se busca mejorar los avances o borradores que se hayan realizado en la textualización. En esta parte se lleva a cabo la corrección y presentación de la versión final.

METODOLOGÍA

La presente investigación se llevó a cabo dentro del paradigma cualitativo que busca “obtener datos descriptivos o de un comportamiento observable” (Taylor, et al. 2015, p.8). En este sentido, el interés de esta investigación se centra en la implementación del portafolio como una herramienta de evaluación que busca observar y analizar el proceso del estudiantado en relación con la habilidad escrita del inglés. Por lo que esta investigación no busca generar datos cuantitativos como se hace en la evaluación tradicional, siendo así una investigación que se enfoca en datos cualitativos.

Además, se realizó bajo el método de investigación-acción. De acuerdo con Kemmis y McTaggart (1988, como se citó en Latorre, 2005), sugieren que además de la mejora en la práctica profesional, se busca la comprensión de esta misma. En este sentido, la I-A busca que exista un proceso de comprensión y reflexión para lograr transformar la práctica profesional del propio

investigador. Por ello, Kemmis y McTaggart (1988, como se citó en Latorre, 2005), mencionan que la I-A se lleva a cabo en mínimo dos ciclos o los que sean necesarios hasta obtener el resultado deseado.

El contexto de la investigación es la ciudad de Tuxtla Gutiérrez Chiapas, capital del estado de Chiapas ubicado al sureste de México. Dentro de la ciudad se encuentra la Universidad Autónoma de Chiapas. De igual forma, como es mencionado al inicio de este trabajo, la investigación se llevó a cabo en el programa EFYL que forma parte de la Facultad de Lenguas, campus Tuxtla de la UNACH. Asimismo, EFYL oferta los cursos de inglés a niños y adolescentes de 9 a 13 años de edad que se dividen en kids (9 a 10 años) y teens (11 a 13 años). Ambas categorías cuentan con los niveles del 1 al 6. Además, las clases de EFYL se imparten en dos modalidades: de lunes a viernes y sabatinos. Por lo que esta investigación se centró en la modalidad de sabatinos en la categoría de teens, nivel 3.

Para esta investigación se aplicaron los siguientes dispositivos de recolección de información a lo largo de los dos ciclos de investigación llevados a cabo de agosto-diciembre del 2023 y enero-mayo 2024.

- **Diario de campo:** El diario se llevó a cabo durante ambos ciclos para tomar nota de todas las actividades acontecidas y realizar la reflexión.
- **Registros gráficos:** Los registros gráficos como las fotos, se tomaron en todo momento para capturar las actividades en relación con la investigación. Posteriormente, se seleccionaron para mostrar lo más representativo o para apoyar al lector a comprender.
- **Cuestionario:** Se realizaron diferentes formatos del cuestionario para obtener las opiniones del estudiantado con respecto a las diferentes actividades y textos escritos que le ayudaron a mejorar su habilidad escrita. Asimismo, se buscó la perspectiva hacia los formatos de reflexión y evaluación.
- **Plan de actividades:** Durante los dos ciclos se realizaron las planeaciones de las actividades para llevar una organización y realizar mejoras en cada actividad de acuerdo con lo obtenido en la investigación.
- **Bitácora de reflexión:** Como parte del portafolio, es importante fomentar la reflexión en el estudiantado. Por ello, se llevó la bitácora de reflexión como un formato con preguntas que guió al estudiantado a realizar su reflexión en ambos ciclos acerca de su aprendizaje, así como sus fortalezas y debilidades en busca de una mejora de su habilidad escrita.

- Dispositivo de autoevaluación: El dispositivo de autoevaluación se aplicó para conocer las reflexiones del estudiantado respecto a su desempeño.
- Escala de opinión: La escala de opinión se diseñó para recuperar las opiniones del estudiantado acerca de “la hoja de revisión” de los textos realizados en el aula como parte de la investigación. Siendo, la hoja de revisión la rúbrica con la que se revisan y se da retroalimentación al estudiantado.

Es importante mencionar que, para la implementación de los dispositivos, se mantuvo la confidencialidad de las personas participantes. Así como en las fotografías tomadas. Posteriormente, se llevó a cabo la triangulación y categorización que dieron paso a la discusión de los hallazgos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como parte de los hallazgos obtenidos a lo largo de la investigación, se encontraron actividades que fomentan el desarrollo de la habilidad escrita en el estudiantado. Se identificaron dos tipos de actividades que corresponden a las diferentes etapas de escritura. Las actividades de planeación mayormente conocidas como pre escritura y la redacción del texto al que se refiere la segunda etapa de escritura, en la cual el estudiantado plasma sus ideas para escribir el texto. Cabe mencionar, que la tercera etapa de la escritura se observa en diferentes momentos de la construcción del portafolio, al realizar los procesos de revisión por el estudiantado y la docente.

Dentro de las actividades de planeación se encontraron tres: la realización de borradores en el aula, la lluvia de ideas en el aula y la práctica del conjunto de constituciones semánticas. Esta última engloba la práctica de diferentes grupos semánticos como sustantivos, adjetivos, y conectores. A lo largo de la investigación se encontraron actividades de planeación que fomentan el desarrollo de la habilidad escrita.

De igual forma, se obtuvo información acerca de la organización del texto que hace referencia al proceso que se lleva a cabo en el desarrollo de la habilidad escrita. Es decir, forma parte de las etapas que el estudiantado realiza al escribir un texto. Asimismo, se encontraron recurrencias por parte del estudiantado hacia las diferentes actividades realizadas a lo largo de los dos ciclos de investigación. De dichas recurrencias se obtuvo la organización tal como el estudiantado describe la actividad de organizar, revisar y reconsiderar las ideas surgidas en las actividades de planeación.

Como parte de los hallazgos, también se obtuvieron tres criterios generales a integrar en el portafolio: la evaluación de los textos, la construcción del portafolio y la creatividad en el diseño. En la evaluación de los textos se obtuvieron dos aspectos a incluir: el uso de la lengua y el contenido del texto. Para el primer aspecto se encontraron recurrencias como la implementación de las reglas de la lengua como el vocabulario y gramática. Para el segundo aspecto se encontraron recurrencias por el estudiantado referentes al contenido, forma y puntuación como parte del texto.

Además, se encontraron recurrencias acerca de la construcción e integración de las diferentes etapas del portafolio. Cabe mencionar que la evaluación del portafolio busca el acuerdo y negociación con el estudiantado. En este sentido, el portafolio fue presentado al inicio del curso para que el estudiantado conociera la dinámica de trabajo y lo que se esperaba de ellos, así como darles la oportunidad de participar en el proceso de evaluación. Asimismo, se siguieron las etapas de construcción: realización de trabajos, selección y reflexión de trabajos y aprendizajes y evaluación.

De igual forma, de acuerdo con las recurrencias encontradas, el estudiantado menciona la creatividad como parte esencial del portafolio tanto en los contenidos como el portafolio físico. Desde esta mirada, se refieren a la creatividad como la decoración, creación del diseño de su trabajo, el uso de diferentes materiales entre otros.

Por último, como resultado de la triangulación de los dispositivos aplicados y la condensación de información se encontraron los contenidos pertinentes a integrar en el portafolio. De acuerdo con las diferentes etapas llevadas a cabo a lo largo de los dos ciclos de investigación, se encontraron coincidencias en las evidencias de producción escrita realizadas por el estudiantado, en las cuales se encuentran las características y temáticas de los textos realizados. Además, se obtuvo evidencia de la utilidad de los formatos de evaluación y los documentos que guían al estudiantado en la reflexión de su aprendizaje a través de formatos en español e inglés.

CONCLUSIONES

A lo largo de la investigación se aplicaron diversas actividades que apoyan a la escritura de un texto y se observó y analizó cuáles fomentan el desarrollo de la habilidad escrita en inglés. Además, se implementó el portafolio como evaluación de dicha habilidad. Por ello, los trabajos escritos son evidencia de la integración de los aprendizajes. Con base en las respuestas obtenidas desde la voz del estudiantado se puede observar que las actividades pueden

funcionar en las diferentes etapas de la redacción de un texto ya que el estudiantado coincide en actividades realizadas antes, durante y después de realizar un texto.

Las actividades que ayudaron a desarrollar la habilidad escrita al estudiantado fueron cuatro, de las cuales tres corresponden a la etapa de planeación como: la realización de borradores, la lluvia de ideas en el aula y la constitución de conjuntos semánticos. La cuarta actividad es la organización, que corresponde a la etapa de redacción del texto. Cabe mencionar, que el portafolio brinda la oportunidad de llevar a cabo la etapa de revisión a lo largo de todo el proceso ya sea por el estudiantado al corregir y evaluar su propio trabajo o por el docente con la retroalimentación.

Para este estudio se implementó el portafolio como una herramienta de evaluación, que al ser una evaluación alternativa busca mostrar el progreso del estudiantado, así como su participación activa. De igual forma, el portafolio busca integrar los procesos de enseñanza aprendizaje y la evaluación. Por ello, se integraron los contenidos y objetivos esperados en el curso y se llevó a cabo el consenso con el estudiantado y a través de la aplicación de diversos dispositivos y el análisis de los mismos, se encontraron los criterios para evaluar a través del portafolio. Para comenzar, se aplicaron diferentes rúbricas de evaluación y se buscó entre las voces del estudiantado la efectividad de dichas rúbricas. De tal modo se encontraron tres grandes rubros: la evaluación continua, la construcción del portafolio y el diseño de los trabajos.

Como se discute en este capítulo, en esta investigación se aplicaron diferentes actividades, textos, criterios y evaluación con el uso del portafolio. Como resultado de los hallazgos obtenidos y el análisis realizado se logró la creación de una propuesta didáctica que integra los contenidos en cada etapa de la construcción de un portafolio como evaluación de la habilidad escrita. De acuerdo con los resultados de esta investigación, los contenidos del portafolio son los textos, las reflexiones y las rúbricas de evaluación, buscando la mejora en la evaluación de la habilidad escrita en el estudiantado del nivel *teens 3* en EFYL.

REFERENCIAS

- Barberá G., E., (2005). Calificar el aprendizaje mediante la evaluación por portafolios. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, (45), 70-84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100005>
- Chacón, C. T. y Chacón-Corzo, M. A. (2011). El Uso del Portafolio en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Acción pedagógica*, 20(1), 32-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6222146>
- Curtis (2000). *Continuous Professional Development: Portfolios* [Desarrollo Profesional Continuo: Portafolios]. English Teaching Professional Issue.
- D'agostino, G. (2007). *Aspectos teóricos de la evaluación educacional*. EUNED.
- Danielson, C. y Abrutyn, L. (2016). *Una introducción al uso de portafolios en el aula*. Fondo de Cultura Económica.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGrawHill.
- García, E. (2000). *Algunas implicaciones del portafolio en el ámbito educativo*. Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Chihuahua.
- González, N., Guerra, S., y García-Ruiz, R. (2010). Diseño de una guía para elaborar un portafolio reflexivo del estudiante en educación superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 275-285. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326029.pdf>
- Ibarrola, B. (2006). *Portfolios as a challenge for Change in Teacher Educations*. [Los portafolios como desafío para el cambio en la formación docente] [tesis de Maestría no publicada]. Universidad de Exeter.
- Ibarrola, B., Gutiérrez, M. L. y Rodríguez, I. M. (2018). El portafolio: Elemento relevante en la Construcción de Identidad autónoma y colaborativa. En M. L. Gutiérrez, y A.M. E. Díaz, (Eds.). *Second Language Teacher's identity*. (1ed., pp. 83-119). Historia Herencia Mexicana Editorial
- Klenowsky, V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Narcea Ediciones
- Klenowski, V. (2016). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la evaluación*. Narcea Ediciones.
- Klimova, B. (2013). The Importance of Writing [La importancia de escribir]. *Paripex*

- *Indian Journal Of Research*. 2 (1), 9- 11. <https://doi.org/10.15373/22501991/JAN2013/4>

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.

Mateo, J. y Martínez, F. (2008). *La evaluación alternativa de los aprendizajes*. OCTAEDRO

Martínez, N., (2002). El portafolio como mecanismo de validación de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 24(95), 54-66. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13209505.pdf>

Moon, J. (2001). *Reflection in Higher Education Learning* [reflexión en el aprendizaje de la educación superior].

https://www.researchgate.net/publication/255648945_PDP_Working_Paper_4_Reflection_in_Higher_Education_Learning

Moreno, T. (1999). La evaluación alternativa como una herramienta para el aprendizaje. *Anales de pedagogía*, (17), 131-146. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/50208>

Ríos, P. (2001). *La aventura de aprender*. Editorial Texto.

Spandal, V. & Culham, R. (1994). *Analytic model of writing assessment & instruction*. Northwest Regional Educational Laboratory.

Taylor, S., Bogdan, R., y Devault, M. (2015). *Introduction to qualitative reasearch methods: A guidebook and resource* [Introducción a los métodos de investigación cualitativa: una guía y un recurso]. John Wiley & Sons.

BIODATAS

Guadalupe Balbuena Vázquez:

Cuenta con la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) y el grado de Maestría en Didáctica de las Lenguas de la UNACH. Certificada en Preliminary English Test, First Certificate in English, Teaching Knowledge Test module 3 y Teaching Knowledge Test YL. Actualmente, labora en el programa English For Young Learners (EFYL) en la UNACH.

María Beatriz de Ibarrola y Nicolin:

Es docente investigadora de tiempo completo de la Facultad de Lenguas Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. Miembro Cuerpo Académico Desarrollo Profesional y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas. Cuenta con el grado de Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas, por la Universidad de Kent, Reino Unido; un Diplomado en la Enseñanza de Lenguas de la Universidad de Yucatán y el grado de maestría en Educación: Desarrollo de Formadores de la Universidad de Exeter, Reino Unido.

Edgar Emmanuell García Ponce:

Tiene una Maestría en Lingüística Aplicada (UAEMex) y un Doctorado en Enseñanza del Idioma Inglés y Lingüística Aplicada (Universidad de Birmingham, Reino Unido). Actualmente cursa la carrera de especialización en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera en la Universidad Nacional de México (UNAM). Ha trabajado en proyectos financiados por el British Council. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores con nivel 2, y coordina la Maestría en Lingüística Aplicada y ELT de la Universidad de Guanajuato.

SECCION III

CULTURA: ENSEÑAR LENGUAS DESDE LA INTERCULTURALIDAD





CAPÍTULO 7

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL



Una Propuesta Didáctica a través de la Competencia Sociocultural

HENRY WILLIAM RINCÓN CHANDOMI
ELIZABETH US GRAJALES
GLORIA DEL CARMEN CORZO ARÉVALO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS.

RESUMEN

El siguiente escrito presenta un trabajo de investigación que tuvo como objetivo diseñar una propuesta didáctica a través de la creación y adaptación de materiales didácticos que buscaban crear conciencia respecto a la competencia sociocultural en las y los estudiantes de inglés de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés. La investigación se realizó bajo el paradigma cualitativo, en el enfoque de investigación acción, durante dos ciclos, en el cual durante el primer ciclo se llevó a cabo la exploración de la problemática usando diferentes técnicas y dispositivos que sirvieron para la mejora de su aplicación en el segundo ciclo, que sirvió para la implementación y diseño de fichas pedagógicas con un enfoque sociocultural. Con el cual logramos identificar los resultados de nuestra investigación hacia las temáticas de interés del estudiantado, las actividades que favorecen el acercamiento a las temáticas socioculturales, y los factores que intervienen en la noción de la competencia sociocultural en la enseñanza del inglés.

Palabras clave: competencia comunicativa, competencia sociocultural, enseñanza del inglés, metodología en la enseñanza del inglés, materiales didácticos.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es una propuesta de investigación-acción sobre cómo crear conciencia en la competencia sociocultural a través de la implementación de materiales didácticos a su vez permite a los y las estudiantes desarrollar una competencia comunicativa pero no solo centrándose en la competencia lingüística sino al mismo tiempo desarrollar la competencia sociocultural y pragmática.

La era en la que vivimos actualmente permite que exista una facilidad de establecer comunicación con personas en cualquier parte del mundo. La tecnología, la globalización y la migración son dinámicas sociales que promueven una mayor interacción entre culturas, de tal manera que se han creado

políticas públicas internacionales con atención a la diversidad cultural y lingüística.

En la actualidad hablar una segunda lengua tiene muchas ventajas. Entre ellas, comunicarse con personas en otro idioma fomenta la independencia y mejorar las oportunidades laborales. Pero además es una oportunidad de poder interactuar, aprender y descubrir otras culturas. La pluralidad es, en este sentido, un recurso importante para fortalecer el campo educativo.

Este estudio surge del cuestionamiento sobre como explorar, diseñar o adaptar materiales complementarios a los que regularmente vienen en los libros de texto en inglés que creen conciencia en las y los estudiantes sobre la importancia de aprender los aspectos socioculturales de la lengua extranjera que se encuentran estudiando.

Por tal motivo, esta investigación se centró en el diseño y adaptación de materiales con el propósito de que las y los estudiantes se sensibilicen y puedan crear conciencia sobre estos aspectos socioculturales durante el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua meta que están aprendiendo, pues consideramos que con base a la experiencia propia no se da mucha atención a la competencia sociocultural del idioma.

COMPETENCIA COMUNICATIVA

De acuerdo con Hymes (1971) “la competencia comunicativa se relaciona con saber (cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quien, cuando, donde y de qué forma), se trata de la capacidad de formar enunciados que no solo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados” (p.47). Entendemos entonces que para lograr una competencia comunicativa exitosa no basta solo con saber dominar reglas gramaticales, sino que también se debe tener conocimiento sobre en qué contextos se pueden usar frases para saber qué decir, cuándo decirlo, cómo decirlo, a quien decírselo y por qué decírselo.

COMPETENCIA SOCIOCULTURAL

De acuerdo con el Instituto Cervantes (2006) el concepto de competencia sociocultural hace referencia a la capacidad que tiene una persona para usar el idioma de manera comunicativa con los respectivos marcos socioculturales de una comunidad de hablantes; estos marcos son diferentes en cada comunidad de habla. Según Van Ek (1986) dentro de la enseñanza de lenguas se debe dar importancia a la competencia sociocultural debido a que el estudiantado

debe desarrollar la habilidad de identificar otras formas de interactuar con las personas dependiendo el contexto donde se esté llevando a cabo la situación comunicativa; debido a que estas formas influyen en diferentes componentes del idioma. Entendemos entonces la relevancia de no omitir la competencia sociocultural en la enseñanza de lenguas pues estos aspectos son importantes en cualquier lengua que se esté aprendiendo para la formación de la competencia comunicativa del estudiantado.

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

En la era actual que vivimos las sociedades se desarrollan de una forma muy rápida por medio de la globalización donde los cambios son constantes y las ventajas competitivas de las personas son determinantes. Es sumamente importante desarrollar una competencia comunicativa en el idioma inglés. La enseñanza del idioma inglés es una política lingüística y educativa que los gobiernos implementan a través de sus sistemas educativos para hacer que sus ciudadanos puedan desarrollar esta competencia comunicativa y a su vez permite un desarrollo económico y global. En la actualidad la mayoría de los países tienen integrado dentro de sus currículos la enseñanza de una segunda lengua extranjera como parte de su proceso de formación integral y globalizada.

LA CULTURA DENTRO DE LOS ENFOQUES Y MÉTODOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Dentro de la historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras ha habido diferentes enfoques y métodos, con el propósito de buscar el adecuado para los y las estudiantes, estos enfoques y métodos han sido influenciadas por las distintas corrientes lingüísticas y psicológicas que resaltaban en el momento en sé que crearon.

Para Gooding (2020), el profesorado tiene una gran variedad de enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas. Cada enfoque es una perspectiva de cómo se puede enseñar el idioma inglés. Los enfoques se pueden dividir en 6: el enfoque tradicional, el enfoque natural, el enfoque estructural, el enfoque humanístico, el enfoque comunicativo, y finalmente las nuevas tendencias metodológicas.

LOS MATERIALES EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

En general, cuando hablamos de materiales o recursos didácticos, nos referimos a una serie de medios o instrumentos que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras existen dos tipos de materiales para estos fines el primero es el material auténtico y el segundo el material didáctico.

En todas las áreas de la educación los recursos didácticos tienen una gran importancia dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se idealiza que lo mejor sería enseñar en un ambiente real, pero debido a la inviabilidad, los recursos didácticos pretenden emular un contexto cercano a la realidad. De acuerdo con Vargas (2017) los materiales didácticos se refieren a “los instrumentos de conocimiento, con la función de mediar el objeto de conocimiento y las estructuras cognitivas del estudiantado” (p.84). En otras palabras, el aprendizaje del estudiantado tiene un gran impacto por medio de los materiales didácticos, debido a que, dependiendo de su contenido y su implementación, este puede crear un aprendizaje significativo.

LAS ACTIVIDADES COMUNICATIVAS EN LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

En este apartado discutiremos el tipo de actividades que pueden ir integradas dentro de los materiales como lo son las actividades comunicativas que se utilizan dentro del salón de clases, Littlewood (1998) explica que “gran parte de lo que el estudiantado aprende una lengua, se debe al resultado de diferentes procesos naturales, para facilitar este proceso se debe utilizar una variedad de actividades comunicativas en el salón de clases” (p.16). Asimismo, Tornberg (2005) comenta que “los materiales didácticos dirigen la enseñanza de lenguas, por lo cual es una herramienta indispensable para el profesorado. Por lo cual es importante que ofrezca actividades comunicativas que estén basadas en contextos desituaciones reales” (p.47). De acuerdo con el Instituto Cervantes (2006) se puede distinguir entre actividades de precomunicación y de comunicación. por lo cual entendemos la importancia de incluir estas actividades dentro de nuestros materiales, en la siguiente parte abordaremos las características de cada una.

METODOLOGÍA

PARADIGMA CUALITATIVO

El diseño de esta investigación se centró bajo el paradigma cualitativo porque buscó que los estudiantes comenten sus experiencias de cómo se sintieron, vivieron o han vivido este proceso de conciencia sobre los aspectos socioculturales de la lengua meta. De acuerdo con Blasco y Pérez (2007) el paradigma cualitativo se usa como un modo de encarar el mundo empírico. Señalan que en su más amplio sentido es la investigación que produce datos descriptivos: las palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable.

MÉTODO INVESTIGACIÓN ACCIÓN

La investigación-acción se ha convertido en una herramienta muy importante hoy en día para el profesorado-investigador ya que, a través de estas investigaciones y experimentaciones en el salón de clases, pueden hacer cambios importantes para ellos mismos y para el estudiantado.

Por lo anterior, para poder realizar esta investigación primero identificamos los pasos del proceso. Según Kemmis y McTaggart (en Inés Arias y Restrepo, 2009) existen cuatro fases que intervienen en el proceso de investigación-acción, dentro de las cuales destaca su espiral introspectiva, esta espiral es por ciclos la cuales tiene las siguientes etapas: “planificación, acción, observación y reflexión” (p.112). En primer lugar, la planificación consta de la identificación del área de oportunidad o de mejora de la investigación. En segundo lugar, la acción consta de la realización o implementación del plan de acción, esto es, poner en marcha las hipótesis y estrategias previamente pensadas en el plan de acción. En tercer lugar, la observación en la cual en esta fase se implementa una evaluación de la acción por medio de métodos y técnicas. Por último, la reflexión en este punto se piensa sobre el plan de acción y el proceso de investigación de las 3 fases anteriores. Se pueden identificar nuevos problemas y se toma en cuenta repetir el ciclo de la investigación acción.

CONTEXTO

El contexto donde se llevó a cabo esta investigación es en el programa de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, de la Facultad de Lenguas Campus

Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. La Licenciatura en la Enseñanza del inglés está conformada por nueve semestres de los cuales los primeros seis el estudiantado debe tomar los cursos de inglés de acuerdo con el programa del plan de estudios. Del primer al tercer semestre deben acreditar el nivel B1 y durante el cuarto al sexto semestre deberán acreditar el nivel B2, de acuerdo con el Marco Común de Referencia Europeo para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

PARTICIPANTES

El equipo incluye 5 profesores (incluyendo al profesor investigador) que imparten las clases de inglés como lengua extranjera: dos mujeres y 3 hombres. Entre nuestros participantes, también incluimos al estudiantado del grupo que se nos fue prestado durante el primer ciclo, el grupo de tercer semestre grupo C y al grupo que se nos fue prestado durante el segundo ciclo, el grupo de tercer semestre grupo A, ambos grupos de La Licenciatura en la Enseñanza del inglés, de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, de la Universidad Autónoma de Chiapas. Ambos grupos de 22 estudiantes en un rango de 19 a 23 años aproximadamente.

Por último, también incluimos a los observadores participantes quienes fueron los mismos estudiantes, durante el primer ciclo el estudiantado tuvo la función de observadores en algunas clases, de igual manera que el estudiantado del ciclo 2 tuvieron la misma función, pues se acordaron grupos de 4 observadores para las distintas clases.

LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA

En esta parte abordaremos los distintos procedimientos utilizados para llevar a cabo la recolección de la información. Las técnicas han sido seleccionadas respecto a las necesidades de la investigación, además de estar centrado en el paradigma cualitativo.

Observación: Para este primer ciclo uno de los objetivos a resolver fue tener una aproximación al objeto de estudio, como uno de los primeros acercamientos al trabajo de campo, fue solicitar permiso para poder estar en las clases observando y poder comprender el contexto. La técnica para recabar esta información fue la observación para identificar de manera general algunas características del grupo donde se está realizando la investigación; quienes son los estudiantes, como interactúan entre ellos y con su maestra, que lengua usan durante la interacción, quienes son los que más participan. El

segundo propósito de realizar la observación fue identificar como los profesores participantes implementan las actividades comunicativas para promover la competencia sociocultural.

Entrevista a profundidad: Durante el primer ciclo se llevaron a cabo entrevistas a profundidad, con el objetivo de platicar con los otros docentes participantes que imparten clases o han impartido la materia de inglés como lengua extranjera y que ellos puedan mencionar que actividades comunicativas realizan para promover la competencia sociocultural. Se realizó 4 entrevistas a profundidad divididas en 2 o 3 sesiones de pláticas con los profesores participantes.

Sondeo: esta técnica se utiliza principalmente para conocer la opinión de un tema y se selecciona un grupo representativo, el cual es un reflejo fiel del conjunto de la población a estudiar. Autores como Black y Champion (1976) indican que el sondeo utiliza una serie de preguntas semejantes a un cuestionario. Para los fines de esta investigación se aplicó un sondeo por medio de un dispositivo de cuestionario de opción múltiple, para conocer la opinión de los estudiantes respecto a que tipo de contenidos o temáticas socioculturales eran de su interés.

Ficha pedagógica: El siguiente punto del cual me gustaría border es el relativo al diseño de las fichas pedagógicas. En el caso de los estudiantes, se diseñaron una serie de materiales didácticos tomando en cuenta el proceso de aprendizaje mediante diversos recursos de input teniendo en cuenta las cuatro habilidades comunicativas – listening, reading, speaking y writing-. Los materiales son una pequeña muestra de cómo se cree que se puede promocionar la competencia sociocultural.

Diario de campo: Otra de las técnicas realizadas para recabar información fue el diario de campo con el objetivo de tener un compendio de datos que pudieran alertar al docente a desarrollar su pensamiento, cambiar sus valores, a mejorar su práctica. Además, de recoger observaciones, reflexiones, hipótesis y explicaciones de lo ocurrido y aportar información útil desde diferentes perspectivas.

Bitácora de aprendizaje: De acuerdo con Castañeda, Ruíz y Guerrero (2012), la bitácora es una forma de comunicación con el estudiante en la que se involucra como parte activa de su propio proceso de formación; su gestión es sencilla, complementa las actividades presenciales, favorece la interacción docente-estudiante y proporciona

soporte a las actividades de evaluación y retroalimentación. Para Corzo, Us, Gómez (2018, p. 357) una de las ventajas es “que favorece la reflexión de los estudiantes en cuanto a su aprendizaje.” Los estudiantes registraron sus emociones y experiencias de la clase sobre lo que encontraron significativo o lo que no.

Trabajo de gabinete: Por último, consideramos muy importante la exploración del plan de estudios y del libro de texto aun cuando estos no se tomen como fuente primaria para la triangulación de la información. Esta exploración nos ayudó a tener una mejor visión de la organización y objetivos en estos documentos. Por lo anterior, tanto el plan de estudios como el libro de texto nos brindó información valiosa para realizar un acercamiento acerca de la práctica docente en torno al desarrollo de la competencia sociocultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Grupo focal: Para los fines de esta investigación se decidió utilizar un grupo focal con el estudiantado participante del ciclo 2, como última técnica de recolección de datos, por lo cual el último día de clases, se dividió al grupo en dos sesiones diferentes de forma que una mitad entrará en una hora y la otra mitad en la siguiente, esto con la intención de que todos pudieran participar, asimismo se diseñó un guion de preguntas para llevar a cabo la discusión.

PROCEDIMIENTO DE LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Durante el primer ciclo nuestro objetivo fue la exploración de las temáticas socioculturales y las actividades comunicativas para crear conciencia sobre la competencia sociocultural en inglés como lengua extranjera, para esto se implementó diferentes técnicas de recolección de la información, no solamente desde la percepción de los profesores participantes sino también desde la perspectiva del profesor investigador. A partir del corpus obtenido se dio comienzo al proceso de análisis y reflexión preliminar del objeto de estudio planteado. Con el objetivo de hacer mejoras para nuestro segundo ciclo. Cabe señalar que el primer ciclo duró 1 semestre del mes de agosto hasta mediados de noviembre. Y se utilizó técnicas como la entrevista a profundidad, la observación, el sondeo, el diario del investigador y la bitácora de reflexión.

Durante el proceso de condensación del o codificación del primer ciclo se realizó de forma inductiva, es decir, surgió a partir de las recurrencias en la información en el discurso de nuestros participantes, además de las percepciones y conocimientos del investigador participante, en conjunto con los recursos teóricos que apoyan al objeto de estudio. Nuestra investigación fue construyéndose de una forma muy sólida al percatarnos de las primeras guías del modelo de análisis. Por lo tanto, después del primer análisis de la información, obtuvimos los siguientes códigos, que a su vez colaboraron en el replanteamiento de las nuevas técnicas utilizadas en el siguiente ciclo para una segunda llegada al campo del objeto de estudio.

Durante este ciclo, decidimos hacer una segunda intervención en el campo del objeto de estudio, con el propósito de recuperar información que pudiese complementar y profundizar aquellos aspectos que resultaran importantes tomando de referencia la codificación preliminar. Por tal motivo, esta etapa se centró en la implementación de clases con temáticas socioculturales habiendo hecho mejoras a los materiales implementados en el primer ciclo, primeramente, se aplicó un sondeo para conocer las temáticas socioculturales que las y los estudiantes querían ver en sus clases. En total durante este segundo ciclo se implementaron 6 clases con temáticas socioculturales, los temas fueron seleccionados de acuerdo con los resultados del sondeo.

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El proceso de análisis de la información se llevó a cabo en dos ciclos, en los cuales toda la información recuperada, se llevó a cabo por medio de registros de texto de los participantes, así como registros de audio, que posteriormente se transcribieron para su análisis por medio de un programa de computadora llamado transkriptor y se convirtió en un documento de texto de Word. Después se realizó el siguiente proceso que inició en la triangulación, después en la condensación o codificación y terminó en la categorización.

TRIANGULACIÓN

Debido a todo el cumulo de información recuperada por las diversas técnicas de recolección de la misma, fue necesario organizarla a través del proceso de triangulación, y de esa manera transformar dicha información en datos para su posterior análisis. De esta manera coincidimos con Denzin (1978, como se citó en Chanona, 2020) acerca de que el concepto de triangulación en la investigación cualitativa se refiere a “la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, o métodos de investigación en el estudio de un fenómeno

singular” (p.293). Asimismo, Ruiz- Olabuenaga (2012) menciona que la triangulación “es básicamente un mecanismo de control de calidad “p. 112.

CONDENSACIÓN O CODIFICACIÓN FINAL

Después de haber finalizado el ciclo 2 de nuestra investigación y haber tomado en consideración la codificación preliminar que fue descrita en el primer ciclo, el siguiente paso a seguir fue llevar a cabo el análisis de toda la información obtenida en los dos ciclos para llegar a la codificación final. Es decir, verificamos la información recopilada en el ciclo 1 y se volvió a ver las mismas recurrencias de los códigos ya determinados, algunos códigos fueron quitados y otros fueron añadidos debido a que surgieron nuevas recurrencias en el discurso de los participantes de nuestro ciclo 2. Con respecto a esta comprobación de los diferentes códigos, esto nos dio la oportunidad de agrupar en grupos más grandes que se convirtieron en nuestras categorías para la interpretación de los hallazgos.

CATEGORIZACIÓN

Después de haber pasado el proceso de condensación y haber entrado en el manejo de los datos, en el cual de acuerdo con Ander-Egg (2000) es el momento de “tratar de descubrir relaciones entre las cosas que se conocen y contextualizan socio históricamente los datos disponibles” (p.131). Asimismo, Spradley (1979) nos explica que cuando estamos en el proceso de categorización ya debemos tener los elementos incluidos establecidos y ahora estamos buscando el componente de mayor amplitud para formar relaciones semánticas. El primer paso para poder hacer esta categorización son los planos de significaciones, en el cual de acuerdo con Chanona (2020) nos explica que se refiere a determinados espacios de convergencia de significados vinculados con nuestras preguntas de investigación. Por lo cual cada pregunta de investigación deberá tener un plano de significación, que a su vez deberá tener al menos una categoría y los códigos establecidos que se vinculan con ella.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS: LAS TEMÁTICAS DE INTERÉS PARA EL ESTUDIANTADO

La vida diaria: En primer lugar, en el corpus analizado del cuestionario, así como las bitácoras de reflexión recogidas durante las clases; encontramos recurrencias en el discurso de nuestros participantes acerca de que las temá-

ticas vistas en clase deben reflejar la vida diaria del estudiantado, encontramos reflexiones como la siguiente:

Considero que el tema trabajado es interesante, porque es lo que nos gusta, es un tema que vivimos y experimentamos a diario. ¹C (2024) BA

Las condiciones de vida: En segundo lugar, en el corpus analizado del cuestionario aplicado, así como las bitácoras de reflexión; encontramos recurrencias en el discurso de nuestros participantes acerca de las condiciones de vida de una sociedad y de su cultura. encontramos reflexiones como la siguiente:

Considero que es importante ver como son las condiciones de vida de un país ya que como futuros docentes muchos tenemos la expectativa de viajar ya sea para realizar alguna estancia como estudiante o para trabajar en otro país. Por lo cual es importante saber que nos podría esperar.² M (2024) BA

Las convenciones sociales: En tercer lugar, en el corpus analizado del cuestionario aplicado a las y los estudiantes participantes, así como las bitácoras de reflexión recogidas durante las clases; encontramos recurrencias en el discurso de nuestros participantes acerca de las convenciones sociales de una sociedad y de su cultura. encontramos reflexiones como la siguiente:

Considero que es importante conocer las convenciones sociales de una cultura pues es necesario saber cómo las personas de una sociedad se comportan en diferentes situaciones.³ R (2024) BA

Las relaciones personales: Finalmente, en el corpus analizado del cuestionario aplicado, así como las bitácoras de reflexión recogidas durante las clases; encontramos recurrencias en el discurso de nuestros participantes acerca de las relaciones personales de una sociedad y de su cultura. encontramos reflexiones como la siguiente:

1 Camilo (2024) Bitácora de aprendizaje 1
2 Mateo (2024) Bitácora de aprendizaje 11
3 Rodolfo (2024) Bitácora de aprendizaje 23

El tema que se vio en la clase fue de mucho interés, es un tema que podemos presenciar porque hacemos y conocemos a personas casi todos los días, en diferentes contextos o situaciones, pero siempre nos vemos obligados a interactuar con personas e ahí la importancia de aprenderse a relacionar y en el caso de otras culturas es importante como se pueda dar estas relaciones.⁴ S (2024) BA

LAS ACTIVIDADES COMUNICATIVAS DENTRO DEL AULA

De comprensión auditiva o audiovisual: encontramos recurrencias en el discurso de nuestros estudiantes participantes sobre su opinión o perspectiva hacia este tipo de actividades, a través de diferentes materiales didácticos implementados durante el ciclo 1 y 2 se incluyeron actividades audiovisuales con videos como recursos donde se presentaban aspectos socioculturales, encontramos reflexiones como la siguiente:

Considero que el material tiene un muy buen diseño, contiene mucha información sobre el subway en New York, la geografía del lugar y como las personas se refieren al norte y sur de la ciudad, había un video con muy buena información sobre el subway sobre como comprar la tarjeta para subir a este, el costo y como utilizarla, además explicaba las direcciones a ciertos lugares.⁵ I (2024) BA

De comprensión lectora: encontramos recurrencias en el discurso de nuestros estudiantes participantes sobre su opinión o perspectiva hacia este tipo de actividades, a través de diferentes materiales didácticos implementados durante el ciclo 1 y 2 se incluyeron actividades de lectura como recursos donde se presentaban aspectos socioculturales, encontramos reflexiones como la siguiente:

La lectura presentada en la clase fue interesante pues pudimos ver sobre como son las condiciones laborales en USA como estudiante también aprendimos sobre la cultura del trabajo en este país y como hay un fuerte enfoque o concentración en la actividad laboral pues toda la gente se concentra más en trabajar y hacer dinero, encontré este tema interesante y nos será de gran ayuda en un futuro cercano en cuanto la oferta de oportunidades laborales se nos presenten y saber cómo funciona este ambiente en este país.⁶ R (2024) BA

4 Saul (2024) Bitácora de aprendizaje 28

5 Isaac (2024) Bitácora de aprendizaje 35

6 Rodrigo (2024) Bitácora de aprendizaje 39

De expresión oral: Asimismo encontramos recurrencias en el discurso de nuestros estudiantes participantes sobre su opinión o perspectiva hacia este tipo de actividades, a través de diferentes materiales didácticos implementados durante el ciclo 1 y 2 se incluyeron actividades de expresión oral en forma de actividades comunicativas, encontramos reflexiones como la siguiente:

La clase se desarrolló de forma normal, las actividades parecieron ser de interés para los estudiantes, pues todos participaron y se vieron envueltos en ellas. En la parte de la actividad de expresión oral, los estudiantes realizaron una simulación donde uno de ellos vivían en USA, mientras que otro estudiante llegaría de intercambio y le preguntaba acerca de los tipos de acomodación que hay en ese país, entonces tuvieron que realizar un diálogo donde un estudiante hacía las preguntas y otro explicaba lo más detallado posible los tipos de acomodación disponibles. inclusive en un momento de la clase tuvimos la participación de la maestra de grupo pues ella contó su experiencia sobre cómo fue vivir con una “host family”.⁷ D (2024) HO

De expresión escrita: Asimismo encontramos recurrencias en el discurso de nuestros estudiantes participantes sobre su opinión o perspectiva hacia este tipo de actividades, a través de diferentes materiales didácticos implementados durante el ciclo 1 y 2 se incluyeron actividades de expresión escrita en forma de actividades comunicativas. encontramos reflexiones como la siguiente:

Posteriormente los estudiantes realizaron un escrito sobre como imaginaban que sería su trabajo cuando finalizarán la universidad. En su escrito los estudiantes tenían que reflejar que requisitos, habilidades, y condiciones laborales esperan tener, además de reflejar algunos aspectos sociolingüísticos externos como el género, la edad, la región y como estos podrían afectar las condiciones laborales que esperarían tener.⁸ H (2024) HO

7 Diego (2024) Hoja de observación 45

8 Héctor (2024) hoja de observación 49

FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA NOCIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL DEL ESTUDIANTE

Los valores del estudiantado: En primer lugar, en el corpus analizado del cuestionario aplicado a las y los estudiantes participantes, así como las bitácoras de reflexión recogidas durante las clases; encontramos recurrencias en el discurso de nuestros participantes acerca de cómo los valores con los que ellos vienen formados influyen en la noción de un tema sociocultural. Posteriormente presentamos fragmentos ilustrativos de los testimonios.

Pienso que en el caso de la puntualidad en nuestra cultura tiene que ver con el valor que le damos al tiempo, por ejemplo, en el caso de las clases en la universidad, tiene que ver con el respeto que tu tienes hacia el profesor y la clase, siendo honesto muchas veces llego tarde pero también es por otros factores como el tráfico de la ciudad o que en la parada de autobús al llegar hay muchas personas esperando. Pero si estuviera estudiando en Estados Unidos esto sería algo que tendría que adaptar ya que ellos si se toman en serio la puntualidad en sus citas y reuniones.⁹ R (2024) BA

Las creencias del estudiantado: En segundo lugar, en el corpus analizado del cuestionario aplicado a las y los estudiantes participantes, así como las bitácoras de reflexión recogidas durante las clases; encontramos recurrencias en el discurso de nuestros participantes acerca de cómo las creencias que ellos tienen respecto a las temáticas influyen en la noción de un tema sociocultural. Posteriormente presentamos fragmentos ilustrativos de los testimonios.

En mi opinión personal no creo mucho en las supersticiones pues pienso que todo lo que hacemos tiene una reacción o consecuencia dependiendo de nuestros propios actos, por eso no creo que este tipo de cosas pueda afectar lo que pasa en nuestras vidas, en lo que respecta a mi ciudad en mi contexto cultural hay una fuerte creencia en las supersticiones sobre todo de la gente de mayor edad, mientras que en la gente joven ya no tiene estas mismas creencias, una superstición muy común en mi ciudad es que en el caso de los bebés si la gente los queda mirando les pueden “echar ojo” y una protección es usar una pulsera o collar de ámbar o pasarles un huevo.¹⁰ N (2024) BA

9 Raul (2024) Bitácora de aprendizaje 50

10 Nidia (2024) Bitácora de aprendizaje 53

Las vivencias o referencias previas del estudiantado: En tercer lugar, en el corpus analizado del cuestionario aplicado a las y los estudiantes participantes, así como las bitácoras de reflexión recogidas durante las clases; encontramos recurrencias en el discurso de nuestros participantes acerca de cómo las vivencias o referencias previas que ellos tienen respecto a las temáticas influyen en la noción de un tema sociocultural. Posteriormente presentamos fragmentos ilustrativos de los testimonios.

En mi caso yo nunca he trabajado, sin embargo, tengo conocimiento sobre como son las condiciones laborales en mi país a través de lo que he escuchado sobre la experiencia de otras personas, en cuanto a las condiciones laborales y beneficios que pueda encontrar en mi ciudad. Considero que la información que vimos en esta clase es muy importante porque nos da un mejor panorama como futuros profesores de inglés de lo que podríamos encontrar afuera.¹¹ J (2024) BA

Las actitudes del estudiantado: Finalmente, en el corpus analizado del cuestionario aplicado a las y los estudiantes participantes, así como las bitácoras de reflexión recogidas durante las clases; encontramos recurrencias en el discurso de nuestros participantes acerca de cómo la actitud que ellos tienen respecto a las temáticas influye en la noción de un tema sociocultural. Posteriormente presentamos fragmentos ilustrativos de los testimonios.

Considero que este tipo de actividades tiene que ver mucha la actitud del estudiante es decir la disposición o el ánimo que manifiesta hacia este tipo de temáticas, en cuanto a esta se puede apreciar una predisposición para responder y participar dentro de este tipo de actividades.¹² It (2024) HO

CONCLUSIONES

De acuerdo con los datos analizados, las temáticas que fomentan el interés en la competencia sociocultural para nuestros estudiantes están enfocados en 4 categorías, la primera categoría hace referencia a las temáticas que tiene que ver con la vida diaria, dentro de la cual podemos encontrar los relacionados a las comidas y las bebidas, donde los estudiantes conocieron aspectos sobre las comidas y los restaurantes en la cultura americana y los compararon con los aspectos de su propia cultura.

11 Jorge (2024) Bitácora de aprendizaje

12 Itzel (2024) Hoja de observación

En segundo lugar, también se encuentran dentro de los datos analizados en las voces de nuestros participantes las temáticas relacionadas a las condiciones de vida de la cultura de la lengua meta, dentro de la cual podemos encontrar aspectos como el costo de vida, el transporte, la acomodación, el trabajo, en el cual las y los estudiantes conocieron como son algunos de estos aspectos en la cultura de la lengua meta y pudieron comparar y contrastarlos con los de su propia cultura.

En tercer lugar, también es evidente dentro de los datos analizados en las voces de nuestros participantes las temáticas relacionadas a las convenciones sociales, que hacen referencia a las reglas tacitas, es decir que no están escritas, pero se saben que existen dentro de las cual podemos encontrar aspectos como la puntualidad o los buenos modales, en el cual las y los estudiantes conocieron algunos de estos aspectos en la cultura de la lengua meta y pudieron comparar cómo funcionan dentro de su propia cultura.

En último lugar, encontramos dentro de nuestro análisis de datos las temáticas relacionadas a las relaciones personales que hacen referencia a las relaciones de amistad, de familia, del

trabajo, de la escuela, del vecindario, o simplemente conocidos, las y los estudiantes pudieron conocer como es la interacción en estas relaciones y pudieron compararla con las relaciones que ellos tienen en su propia cultura.

De acuerdo con los datos analizados a través del discurso de nuestros participantes, las actividades que favorecen el acercamiento a las temáticas socioculturales se pueden dividir en 2 tipos las habilidades pre comunicativas y las actividades comunicativas, en cada una de estas habilidades se pueden ver reflejados aspectos socioculturales.

En primer lugar, dentro de las actividades pre comunicativas tenemos las de comprensión auditiva o comprensión audiovisual, donde las y los estudiantes pudieron observar a través de distintos videos aspectos socioculturales sobre las distintas temáticas mostradas en el salón de clases, esta información era de utilidad para el estudiantado porque servía como input para las siguientes actividades.

En segundo lugar, dentro de las actividades pre comunicativas tenemos las de comprensión de lectura, donde las y los estudiantes pudieron conocer a través de distintos textos escritos características distintivas de una sociedad y su cultura referente a las distintas temáticas abordadas en las clases, as u vez esta información sirvió al estudiante como input para las siguientes actividades.

En tercer lugar, dentro de las actividades comunicativas tenemos las de expresión escrita, donde las y los estudiantes pudieron expresar a través de

textos escritos sus opiniones, percepciones, experiencias, vivencias, puntos de referencia sobre las temáticas abordadas en clase sobre los aspectos socioculturales de la lengua meta y su propia cultura.

En cuarto lugar, dentro de las actividades comunicativas tenemos la de expresión oral, donde las y los estudiantes podían expresar a través de su discurso los aspectos socioculturales que discutieron en los anteriores momentos de la clase, una vez escrito y reflexionado sus opiniones y percepciones ellos podían compartir estas con sus compañeros de clases.

De acuerdo con los datos analizados a través del discurso de nuestros participantes los factores que influyen en la noción de la competencia sociocultural en la enseñanza del inglés se pueden ver reflejados en 4 aspectos los cuales incluyen los valores, las creencias, las vivencias o referencias y las actitudes del estudiantado.

En primer lugar, podemos notar en los datos analizados como los valores de las y los estudiantes pueden influir en la noción de los aspectos socioculturales, por ejemplo, dentro de algunas temáticas abordadas en las clases pudimos notar en el discurso de nuestros participantes como sus valores influyen en aspectos como la puntualidad o el tipo de relaciones personales que las y los estudiantes forman.

En segundo lugar, podemos observar en los datos analizados como las creencias de las y los estudiantes pueden influir en la noción de los aspectos socioculturales, por ejemplo, dentro de algunas temáticas abordadas en las clases pudimos darnos cuenta en el discurso de nuestros participantes como sus creencias influían en aspectos como las festividades, las celebraciones, los eventos sociales, las supersticiones entre otras.

En tercer lugar, podemos darnos cuenta en los datos analizados como las experiencias o puntos de referencia de las y los estudiantes pueden influir en la noción de los aspectos socioculturales, por ejemplo, dentro de algunas temáticas abordadas en clases pudimos observar en el discurso de nuestros participantes como sus experiencias o puntos de referencia influyen en aspectos como el costo de vida, el transporte, la acomodación y las condiciones del trabajo.

En el último lugar, podemos observar en los datos analizados como las actitudes de las y los estudiantes influyen en la noción de los aspectos socioculturales, por ejemplo, dentro de algunas temáticas abordadas en clases pudimos notar en el discurso de nuestros participantes como sus actitudes influyen en temáticas como la puntualidad, las relaciones personales, las festividades, las celebraciones o eventos sociales.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (2000) Métodos y técnicas de investigación social III. Cómo organizar el trabajo de investigación. Buenos Aires: Lumen.
- Arias, E. (2019). Material didáctico: características, funciones, tipos, importancia. Material didáctico: características funciones, tipos, importancia (lifeder.com)
- Blasco y Pérez. (2007). Enfoque cualitativo como estudio de la realidad en su contexto natural. San Vicente (Alicante): Editorial Club Universitario, 2007.
- Chanona, O. (2020). De la teoría a la practica en la investigación cualitativa. Reflexiones y aplicaciones en el área de ciencias sociales y humanidades. UNACH
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.
- Larsen-Freeman y Anderson. (2011). Techniques and principles in language teaching. Oxford University Press.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I (2012) Metodología de la investigación cualitativa. 5ª. Edición. Bilbao: Deusto.
- Spradley, J.P. (1980) Participant Observation. New York: Holt, Rinehart and Winston.

BIODATAS

Mtro. Henry William Rincón Chandomi (henry.rincon32@unach.mx)

Henry William Rincón Chandomi docente de inglés en la Facultad Maya de Estudios Agropecuarios de Catzajá. Estudió la licenciatura en la enseñanza del inglés y la Maestría en Didáctica de las Lenguas en la Universidad Autónoma de Chiapas. Tiene 7 años de experiencia en la enseñanza del inglés desempeñándose en diferentes niveles educativos tanto públicos como privados. Además de haber impartido clases en instituciones como UNICACH Y UNACH. Cuenta con diferentes certificaciones como FCE, TKT, TOEFL, APTIS.

Dra. Elizabeth Us Grajales (elizabeth.us@unach.mx)

Docente-investigadora de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla. Cuenta con grado de Doctora en Estudios Regionales, dos maestrías: en Educación y en Desarrollo de Formadores por la Universidad de Exeter. También cuenta con especialidades y diplomados en Enseñanza del Inglés e Inglés con Propósitos Específicos por Consejo Británico. Es examinadora Oral de Cambridge. Es miembro del Cuerpo Académico: Desarrollo Profesional, Inclusión y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas y su Línea de Aplicación del Conocimiento es: Didáctica de las Lenguas Culturas. Su interés en investigación es la enseñanza-aprendizaje-evaluación de las lenguas culturas en contextos socioeducativos diversos.

Mtra. Gloria del Carmen Corzo Arévalo (gloria.arevalo@unach.mx)

Gloria del Carmen Corzo Arévalo, Maestra en Educación con especialidad en desarrollo de formadores, Universidad de Exeter, Inglaterra. Licenciada en Idiomas, Universidad Interamericana A.C. Puebla. Docente de Tiempo Completo de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla. Imparte clases en la Maestría en Didáctica de las Lenguas y en la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés. Cuenta con certificaciones de Cambridge (CAE, TKT)



CAPÍTULO 8

EXPLORACIÓN DE ESTRATEGIAS DE LECTURA EN ESTU- DIANTES TSOTSILES EN PRIMARIA



Exploración de Estrategias de Lectura en Estudiantes Tsotsiles en Primaria

MARIO SÁNTIZ HERNÁNDEZ

ESTHER GÓMEZ MORALES

ELIZABETH US GRAJALES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

RESUMEN

Esta investigación se desarrolló en una de las escuelas primarias bilingües de los Altos de Chiapas, bajo el método de la investigación-acción de corte cualitativo. El propósito fundamental de nuestro estudio fue crear una propuesta didáctica que impulsará y facilitará la enseñanza de la lectura en lengua-cultura Maya tsotsil a través de las narrativas. De acuerdo con diversas técnicas de recolección de la información tales como la entrevista a profundidad, la observación participante, las fichas pedagógicas, el diario de campo, entre otras, revelaron que las y los estudiantes no leen textos en su lengua materna tsotsil, si lo realizan se confunden fácilmente con las grafías del español. Esta situación se origina . Como una manera de impulsar la enseñanza de lengua tsotsil en primaria se propuso implementar mediante fichas didácticas lecturas de cuentos cortos en tsotsil a partir de las tres etapas de lectura: pre-lectura, durante la lectura y postlectura para que el docente pueda diseñar e implementar actividades con estrategias diversas para lograr la comprensión lectora de las y los estudiantes desde la lengua tsotsil.

Palabras claves: Lengua-cultura, lectura en tsotsil, estrategias, investigación-acción.

El presente capítulo tiene como propósito dar a conocer el resultado de la investigación bajo el título: “exploración de estrategias de lectura en estudiantes tsotsiles en primaria” llevado a cabo en la escuela “Francisco Ignacio Madero González” una institución escolar de organización multigrado, ubicada en la comunidad de San José Fíu, en el municipio de Aldama, Chiapas.

La globalización nos ha empujado a un ritmo de vida muy cambiante, por ejemplo, la presencia de los diferentes medios de comunicación en la comunidades rurales e indígenas, tales como la internet, la radio, la televisión y últimamente la presencia de los teléfonos inteligentes, por mencionar algunos. Esto demandan el aprendizaje de una segunda lengua como es el español, de tal manera que muchos jóvenes de esta nueva generación, de

acuerdo a mi experiencia docente, me he percatado que ya no se interesan por comunicar en su lengua originaria tsotsil, sino que su interés por comunicarse ha girado en torno al aprendizaje del español como segunda lengua, orillados ampliamente por el uso de la tecnología.

Otra situación, por la cual la lengua-cultura Maya tsotsil se está cayendo en desuso es la migración. Actualmente, ante la difícil situación que se viven en muchas regiones del estado de Chiapas muchas familias optan por salir de su lugar de origen en busca de nuevas opciones de vida, como oriundo de la región alcanzo a observar que, muchos jóvenes salen a trabajar fuera de su lugar de origen, emigrando en contextos urbanos tales como: Tuxtla Gutiérrez, Monterrey, Guadalajara, Ciudad de México, Playa del Carmen, entre otros. Ante esta situación, cada vez más existe un interés por aprender el idioma español para tener herramienta de comunicación en el momento de enfrentarse en los contextos urbanos que transitan por trabajo.

En términos educativos los pueblos originarios han sido, muchas veces, vulnerados en sus derechos por una educación dominados por el idioma español desde hace tiempo. Desde mi perspectiva como docente activo, esto se debe básicamente a que no se le ha dado la importancia de educar a los estudiantes tsotsiles desde sus propias cosmovisiones y lengua, donde en el aula escolar aprendan a leer y a escribir en su lengua materna. Sino que, al implementar una educación basada con el idioma español, han intentado, desde mi perspectiva, desplazar las culturas y lenguas originarias. Por lo anterior, hace falta una política lingüística en el nivel de educación indígena (NEI) que fomente realmente una educación indígena, que las y los estudiantes sean educados desde la lengua-cultura que dominan, así se evitarán los desaciertos educativos, tal como Castaneda (2006) señala:

A lo largo de nuestra historia una de las principales preocupaciones ha sido la política lingüística: las lenguas indígenas se respetan, se prohíben, se rescatan, se utilizan como parte esencial de la relación interétnica y de la educación indígena. La prohibición tajante de utilizar lenguas nativas en asuntos oficiales data desde el siglo XVII; la permanencia de tantas lenguas hasta nuestros días es señal del fracaso de dicha política; el reconocimiento legal de nuestro país como una entidad multicultural y multilingüe, apenas en 2003, representa un cambio radical en la política que promovía la desaparición de los idiomas autóctonos –así sea meramente formal. La castellанизación en todas las escuelas indígenas muestra la ambigüedad de dichas leyes (p. 10).

Según Brumm Roessler, (2006) la enseñanza de la lengua es parte esencial de la implementación de políticas lingüísticas que tienden a garantizar el ejercicio de los derechos de los hablantes, a contrarrestar el proceso de discriminación lingüística y a revertir las desventajas escolares. Y no enseñar en una lengua que los niños desconocen como muchas veces lo hacemos de forma impositiva como profesores, obligados a seguir un currículo diseñado desde las oficinas de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Hasta el momento se ha identificado tres causas importantes de desplazamiento de la lengua indígena, tal como Martínez (2015) menciona: 1) la política lingüística continúa siendo dominada por la cultura nacional. 2) la falta de materiales en lenguas indígenas y 3) los maestros al ingresar al servicio educativo son enviados en contextos fuera de su área cultural. En el caso de la escuela primaria “Francisco Ignacio Madero González”, contexto en el cual se desarrolló el proyecto de investigación tiene dichas características mencionadas. Que no se está implementando la enseñanza de la lengua materna de los estudiantes por razones de que, las y los docentes no conocen la lengua del contexto en el cual están colaborando ya que al ser contratados son enviados en contextos fuera de su área cultural, es decir que no dominan la lengua en la cual son enviados.

Ante estas problemáticas detectadas dieron origen la investigación con la intención de impulsar el desarrollo de la enseñanza de lengua tsotsil en la escuela primaria bajo el título: “exploración de estrategias de lectura en estudiantes tsotsiles en primaria”. Cabe señalar que la población infantil a la cual se dirigió la investigación es monolingüe de la lengua tsotsil y por tanto su cosmovisión gira en torno al mundo tsotsil y la única intención del estudio es aumentar su competencia lingüística a partir de la apreciación y comprensión lectora en textos cortos pertenecientes a la narrativa tsotsil.

LENGUA-CULTURA

Los conceptos lengua-cultura aparentemente son dos términos que podemos concebir de manera separada, pero la cultura tsotsil no podría ser expresado o manifestado si no es a través de la lengua. Desde la perspectiva de Lenkersdorf (s.f.) en Ordoñez (2003) hace mención que:

Las lenguas son más que meros mecanismos de comunicación: nos sirven para nombrar la realidad y la nombramos según la percibimos. La particularidad de las lenguas es que manifiestan cómo las culturas diferentes perciben la realidad. Dicho de otro modo, existe una relación íntima entre

lengua y cultura. Los idiomas son puertas que nos hacen entrar en otras culturas, porque las incluyen y las expresan (p. 18).

La lengua-cultura desde mi punto de vista son dos conceptos que guardan una estrecha relación entre sí, es decir, se interrelacionan, ya que es mediante la lengua se trasmite la cultura y la cultura tiene de alguna manera, un lenguaje. La SEP (2017) reconoce que “la lengua materna o nativa es la primera que el niño adquiere en un contexto natural a partir de la comunicación con los adultos que lo rodean” (p. 159). De manera que como adultos que estamos frente a ellos durante nuestra jornada laboral de alguna manera nos comunicamos y qué mejor sería hacerlo desde la lengua de dominio de los infantes.

LA NARRATIVA TSOTSIL

Para dar atención a la lengua-cultura de las y los estudiantes se pensó en los cuentos cortos pertenecientes de la narrativa tsotsil ya que fue uno de los recursos didácticos que se implementaron en la enseñanza de estrategias de apreciación y comprensión lectora de los aprendientes. La narrativa oral pertenece a una de las prácticas sociales de lenguaje de la cultura tsotsil, puesto que carecen del sistema de escritura y lectura, la gente suele usar el lenguaje oral para contar sus historias, anécdotas, y leyendas. Es la gente mayor quien posee toda la sabiduría que posteriormente la trasmite a las nuevas generaciones.

Desde el punto de vista de Jamioy Muchvisoy (1997) menciona que “son los ancianos sabedores de la fuente viva del conocimiento de los pueblos indígenas”. (p. 66). Aún existen comunidades de pueblos originarios que no tienen desarrollado sus sistemas de escritura, por lo que sus conocimientos quedan en la oralidad: las leyendas, cuentos, refranes, adivinanzas, canciones, entre otros. Aunque estos conocimientos conforme se transmiten de generación tras generación se van modificando o adaptando de acuerdo al tiempo y espacio, pero no pierden el sentido y significado sobre todo el mensaje o el aprendizaje que transmiten desde las tradiciones orales. Por su parte la SEP (2008) ha pronunciado al respecto y reconoce que:

Las narraciones que las personas mayores de una comunidad relatan a las nuevas generaciones son parte de la tradición oral de los pueblos y cumplen la función de transmitir sistemas de ideas, valores, enseñanzas, tradiciones y patrones de conducta, dando un sustento ancestral a la cultura actual de las comunidades (p. 17).

LA ENSEÑANZA DE LECTURA EN NIVEL PRIMARIA

La enseñanza de la lectura en nivel primaria indígena constituye uno de los retos que enfrenta la docencia en educación básica en Chiapas, ya que por un lado se ha iniciado un proceso de alfabetización desde la segunda lengua que es el español y no existe comprensión por parte del estudiantado de lo que leen, de esta manera este impulso no ha tenido mucho éxito en contextos indígenas. Rivas-Cedeño (2015) señala que:

la enseñanza de la lectura constituye una de las principales prioridades de los docentes de la Educación Básica, proceso integral que debe ser apoyado desde el hogar para desarrollar en el estudiante hábitos lectores que favorezcan su nivel de comprensión y creatividad (p. 49).

Sin embargo, no sucede este proceso integral en nuestros contextos indígenas ya que, debido a la falta de atención y preparación escolar por parte de las madres y padres de familia las y los estudiantes no llegan a tener ese respaldo académico. Por su parte Santos (2015) aborda la lectura:

en un nivel básico podríamos decir que la lectura es el reconocimiento de palabras: desde el simple reconocimiento de letras, y cómo estas letras forman una palabra en particular, hasta lo que significa una palabra no solo a nivel individual sino dentro de un texto. Pero el reconocimiento de palabras no es suficiente para que hablemos de lectura en todo caso, estamos hablando de decodificación de un texto (p. 84).

Considero que la lectura en un nivel primario, básico, por ejemplo, con los estudiantes de primaria atravesamos por este proceso de aprendizaje de la decodificación, como lo es el reconocimiento de las grafías de la lengua y la pronunciación, entonces, es necesario, promover en primer lugar la enseñanza de las grafías y su sonido para que posteriormente se puedan formar palabras y leerlas, durante este proceso se hace necesario la manipulación de las grafías a través de la escritura, esta metodología se le conoce como proceso sintético.

PROCESO SINTÉTICO

SEGÚN CASTILLO (2010) LOS MÉTODOS SINTÉTICOS SON:

[...]correspondencias entre el sonido y la grafía... parten del reconocimiento de los signos o sonidos más elementales. Los alumnos y las alumnas aprenden en primer lugar todas las letras y su sonido, luego combina las consonantes y las vocales, en sílabas, éstas en palabras y éstas en frases. Se trata de un proceso de fusión silábica que corresponde a un trabajo de síntesis (p.3).

Este tipo de procedimiento, de alguna manera, es lo que mayormente se aborda en preescolar y se retoma en primaria sobre todo en el primer ciclo de enseñanza que corresponde en primero y segundo grado escolar en términos de la enseñanza de la lectoescritura. Pero muchas veces, por diversas razones tales como la desatención de las y los aprendientes por parte de sus padres, el abandono de las madres y padres de familia, el ausentismo escolar o el no haber cursado los grados anteriores lo arrastran sin aprenderlo muy bien estas cuestiones básicas en los siguientes grados.

Dentro de esta metodología Castillo (2010) agrupa los métodos tales como el método alfabético, fonético o fónico y el silábico de los cuales a continuación se describen:

Método alfabético: el alumnado debe reconocer cada una de las letras y aprender el nombre de la letra. Después se harán las combinaciones silábicas.

Método fonético: parte de la enseñanza de la pronunciación de las letras con lo que se facilita el paso a cualquier asociación posterior (sílabas)... se asocia cada fonema una expresión gestual que el alumnado debe aprender y gesticular cada que pronuncie el sonido

Métodos silábicos... parte de la sílaba por constituir la unidad que percibe y distingue el oído de la persona (p. 4).

Aunque la principal razón por la que enseñamos a leer en el aula es que los estudiantes lleguen a entender, a comprender lo que están leyendo (Santos, 2015). Pero considero que conlleva otros aspectos a considerar para que se dé el entendimiento uno de ellos es el tiempo de reconocimiento de la estructura gramatical de la lengua.

LAS ESTRATEGIAS COMPRENSIÓN LECTORA

Desde la perspectiva de Farrach (2016) define la comprensión lectora como “una capacidad propia del ser humano, ya que contempla procesos biológicos, psicosociales y afectivos que permiten al lector establecer relaciones entre lo leído y sus experiencias, lo que potencia su capacidad de analítica y argumentativa” (p. 11).

Por su parte Franco M. (2011) en Úbeda, (2016) destaca tres etapas para el aprendizaje de lectura tales como:

Etapas de la prelectura: en ella se prepara para la lectura a través de un conjunto de ejercicios para desarrollar la memoria visual, auditiva, la memoria lógica y la atención...primeros años de aprestamiento escolar.

Iniciación de la lectura: afianzamiento y desarrollo de la lectura a través de técnicas de reconocimiento e identificación de palabras, a fin de facilitar la comprensión e identificación de los textos...

Lectura comprensiva: se propone ampliar los intereses de los estudiantes, perfeccionar su modo de leer y capacitarlos para comprender cualquier tipo de texto... (p. 11 y 12).

Asimismo, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998) menciona que:

a lectura es un proceso de interacción entre el lector, el texto y el contexto. En el primero satisface una expectativa para obtener información y el segundo el mensaje que obtenemos de la información y el tercero corresponde al espacio donde se tejen las ideas narradas o expresadas por el autor (p. 4).

Morales & Baena (2015) definen las estrategias “son los procedimientos que se ponen en práctica para el logro adecuado de los objetivos” (p. 9). Flavell (1987) diferencia dos clases de estrategias: las cognitivas, empleadas para hacer progresar la actividad cognitiva y el logro de las metas, y las metacognitivas, empleadas para monitorear el proceso. Es importante resaltar que no existe restricción en su empleo ya que puede ser usado tanto en niños como en adultos puesto que, poseen habilidades para regular sus formas de aprendizaje.

De acuerdo con Bernardo Trimiño-Quiala, B. & Zayas-Quesada, Y. (2016).

El término estrategia no existe ninguna definición universalmente aceptada ya que se emplea con diversas acepciones. Este concepto tiene sus orígenes en el campo militar y está muy vinculado al término de táctica [...] se relaciona con las acciones de carácter general que se deben realizar para alcanzar un objetivo...La táctica se refiere al cómo se cumplirán las estrategias, por lo que incluye los métodos, las técnicas, las actividades, las tareas, los instrumentos y vías específicas para valorar el cumplimiento de los objetivos (p. 57).

LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS SE CLASIFICAN EN DOS TIPOS:

Por un lado, tenemos las estrategias de enseñanza generalmente este procedimiento es empleado por el profesor para hacer posible el aprendizaje del estudiante y la estrategia de aprendizaje que corresponde al estudiante aprender a partir de procedimientos mentales. Es una secuencia de operaciones cognitivas y procedimentales que el estudiante desarrolla para procesar la información y aprenderla significativamente (Ferreiro, 2005 en Bernardo Trimiño-Quiala, B. & Zayas-Quesada 2016).

TÉCNICAS PARA EMPLEAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

Bories (2002) ha clasificado cuatro grandes técnicas de comprensión lectora de acuerdo con el orden de dificultad, es decir, de manera gradual, pero, debido a las características de mi población en estudio solo mencionamos las que usamos con mayor frecuencia en las tres etapas de lectura que abordamos la lectura tales como: subrayar, destacar, identificar, predecir y realizar imágenes mentales a partir de una imagen.

Con estas técnicas podemos darnos cuenta qué tan importante es conocer y utilizar dichas técnicas en el proceso de enseñanza de lectura para favorecer la comprensión de esta. Sin embargo, ante la falta de capacitación en el manejo de las mismas, nos limitamos de su uso incluso de su existencia, aún más su aplicación en las aulas. Considero también que hace falta una preparación pertinente para usar cada una de dichas técnicas, creo que para su uso en las lecturas para facilitar la comprensión lectora en las lenguas originarias es pronto para decir que es funcional tal técnica ya que apenas se están explorando y ejecutando las técnicas, pero existe un avece en la exploración y aplicación de dichas técnicas.

MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA DE LECTURA EN TSOTSIL

Para garantizar que todos las y los estudiantes de educación primaria en México tengan acceso a los contenidos educativos establecidos por la autoridad competente, existen libros de texto gratuitos para las diversas materias de todos los grados. A fin de fomentar la lecto-escritura, se repartieron cerca de 10 mil juegos fonéticos en 21 lenguas y variantes dialectales. Destaca el avance en la elaboración de los libros de texto gratuitos para primaria en 52 lenguas y variantes para el primer ciclo de la primaria (primero y segundos grados); además de la edición de 18 nuevos títulos de estos libros para el segundo ciclo (tercer y cuarto grados). El sistema de educación indígena en Chiapas (SITAEI, 2018).

Al respecto, un estudio realizado por Pérez (2017) acerca de los tipos de textos que podemos encontrar en los libros de textos gratuitos de 3° y 4° grado en educación para el medio indígena, uno de ellos son los cuentos. Los cuentos están relacionados básicamente de la narrativa oral, no son textos de autores. Los pueblos y culturas de Chiapas cuentan con muchas historias. Algunas narraciones llegan a tener un alcance de cuento literario, no con composiciones y estructuras estrictamente literarias porque los textos carecen de diversas figuras, pero si cuentan una historia desde la estructura más convencional y común de la literatura. A estas historias se le puede considerar cuento tradicional porque surgen del contexto local propia de la cultura tsotsil. En efecto, son historias correspondientes a determinada región, principalmente de los Altos de Chiapas. Las lecturas que se usaron para este estudio fueron narrativas de los pueblos originarios de los Altos de Chiapas, todas compiladas en los libros de texto gratuitos: el tsotsil 1 y tsotsil 2 distribuidos por la Secretaría de Educación Pública.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El paradigma cualitativo se fundamenta en la idea de que “dentro de este paradigma el investigador plantea un problema, pero no sigue un proceso tan rígidamente definido” (Chanona 2020, p. 56). No se trata de buscar en responder una fórmula como lo es la hipótesis que se maneja en el paradigma cuantitativo sino más bien se trata de responder a las preguntas planteadas desde un principio en la investigación. Para obtener dicha información se tienen que valerse de fuentes de información directa tales como el de los participantes de la investigación que son los que viven de manera directa la problemática planteada en un principio, así como la colaboración de los profesores que trabajan en la escuela y son parte del campo, que me permitieron realizar las entrevistas correspondientes y por último de las actividades en clase en que se realizaron para asegurar que la información recabada sea fidedigna, puesto que son productos de las propias voces del contexto y de los informantes. Y desde luego mi participación como docente investigador jugó parte importante en la investigación ya que, de alguna manera, soy quien decide, diseña los dispositivos y ejecuta la técnica de recolección de la información.

LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

EN TÉRMINOS DE LATORRE (2005) MENCIONA QUE:

[...] la expresión investigación acción se utiliza para describir una familia de actividades que realiza el profesorado en sus aulas con fines tales como: el desarrollo curricular, su autodesarrollo profesional, la mejora de los programas educativos, los sistemas de planificación o la política de desarrollo. Estas actividades tienen en común la identificación de estrategias de acción que son implementadas y más tarde sometidas a observación, reflexión y cambio. Se considera como un instrumento que genera cambio social y conocimiento educativo sobre la realidad social y/o educativo proporciona autonomía y da poder a quienes la realizan (p. 23).

Asimismo, desde la perspectiva de Eliot (1993) en Sandín (s.f.) menciona que la investigación-acción “... el objetivo prioritario, consiste en mejorar la práctica en vez de generar conocimientos [...] (p. 161).

Entonces, este enfoque de investigación-acción fue muy apropiado para el desarrollo de la práctica docente tomando en consideración todas las características mencionadas, ya que el docente es quien tiene el poder de decidir los cambios a partir de su estudio, además es quien está inmiscuido dentro del terreno de la investigación. Así mismo, él desarrolla las estrategias pertinentes de acuerdo a su problemática o las necesidades detectadas dentro de su contexto laboral. Es por ello que se hace patente la expresión: la investigación es del investigador, porque nadie mejor que él conoce la realidad de la situación. Al respecto Greenwood (2000) hace mención que. “El trabajo es de colaboración, no lo dirige el investigador externo. Los conocimientos expertos se consideran importantes pero los conocimientos locales se consideran esenciales” (p.33).

La característica principal de la investigación-acción que se llevó a cabo fue la estructura cíclica desarrollada por la Latorre (2005), la cual se concentró en dos ciclos tales como: planificar, observar, actuar y reflexionar, y en el siguiente fue revisar el plan, volver a actuar, observar y reflexionar.

El contexto y los participantes formaron parte de la estructura metodológica en el cual el primero, fue el espacio físico y social que ocupó la escuela primaria multigrado “Francisco Ignacio Madero González” ubicada en la comunidad de San José Fiu en el municipio de Aldama, Chiapas, ya descritos en este documento, del mismo modo recalcar que los participantes permeaban entre 10 y 11 años de edad.

De las técnicas y dispositivos que sirvieron para recolectar la información fueron: la observación participante en este, como investigador permitió mi participación dentro del grupo donde el nivel de involucramiento iba profundizando conforme se fue desarrollando la actividad investigativa (Marshall y Rossman 1989, citado en Kuwalich, 2006).

Otra técnica fue la entrevista a profundidad que tuvo como propósito buscar información dentro de los docentes participantes de la investigación. También se usaron fichas pedagógicas que sirvieron para planear las actividades de campo. Asimismo, el diario del profesor para registrar de alguna manera lo suscitado en clase tal como Chanona (2022) define “un dispositivo de recolección de información en el que se registran hechos que acontecen en el contexto en donde el investigador está trabajando” (p. 304); y los registros gráficos, que fungió un papel muy importante en el desarrollo de la investigación ya que el hecho de tomar captura de la realidad del campo permitió congelar de alguna manera la información y recuperar los aspectos relevantes

de una actividad, entonces sin ello no fuera posible la recuperación de la información, estos fueron los dispositivos que se usaron en el primer ciclo.

En cuanto al segundo ciclo fueron las escalas de opinión que tuvo propósito conocer la opinión de las y los estudiantes en cuanto al uso del cuento para enseñar su lengua materna tsotsil asimismo conocer qué tipo de temáticas desearían que se diseñaran para su lectura. Y finalmente diseñamos la escala de autoevaluación con el objetivo de que las y los estudiantes valoran su aprendizaje con respecto a la enseñanza de estrategias de lectura referente a su lengua materna tsotsil.

LA ENSEÑANZA DE LA ESTRATEGIA DE LECTURA

De acuerdo con la entrevista realizada a docentes participantes mencionaron que la enseñanza de lectura lo realizan a partir del uso de los métodos de lectoescritura tales como el alfabético, el silábico, el fonético y el uso de textos cortos entrevista realizada en el mes de septiembre de (2023). Esta didáctica de lectura a la cual se refieren corresponde mayormente a una enseñanza de la segunda lengua y no desde la lengua materna del estudiante.

Así lo demuestra en el prediagnóstico que realicé a fin de conocer qué tanto conocen su lengua las y los estudiantes. Apliqué un dictado sobre un campo semántico “los animales que conozco en mi contexto”. La mayoría tuvieron dificultades para leer las palabras glotalizadas por ejemplo *ts'i* que significa perro. También se quedaron pensando cómo se escribe y buscar la letra correspondiente en español porque ellos solo conocen a un signo más cercano a esta grafía (') como es la tilde o acento ('); al igual que cuando escribieron *vakax* que significa vaca, en esta, se les dificultó el uso de la C en vez de la K ya que ellos solo tienen conocimiento del alfabeto español. Pero no se les dificultó oralizar palabras sencillas como: *pepen*, *chitom*, que significa mariposa, cerdo en español es una de las ventajas de enseñar las grafías tanto del tsotsil como del español ya que muchas de ellas coinciden.

Es esa es una de las ventajas de usar el alfabeto español respecto al alfabeto tsotsil ya que de las vocales son iguales, asimismo la mayoría de las consonantes difieren en muy pocos elementos, asimismo en sonido.

Parte de las actividades de implementación de las estrategias de lectura es el conocimiento de las grafías tsotsil con este, se pudo observar una población estudiantil contento y motivado a aprender de su lengua al describir uno de ellos: *Ja' Ja' lek li maestro xa'i bats'i k'ope, k'un chak' jtareatik* que quiere decir: qué bueno que el maestro entiende y habla el tsotsil nos deja las tareas

bien fáciles. Además, expresaron: Bak'into chatal yan volta que significa “cuándo vuelves a venir” expresión que demuestra agrado por los participantes las instrucciones en tsotsil en las actividades (Diario de Campo, septiembre, 2023). En el fragmento anterior me di cuenta de que las y los estudiantes tienen el deseo de conocer y aprender de su lengua solo hace falta la iniciativa por parte del profesorado de emprender una docencia a partir de la lengua de dominio de los aprendientes.

Lo más relevante que observé ante la falta de implementación de la lengua tsotsil de las y los estudiantes fue la interferencia lingüística en el momento de construir las oraciones simples en tsotsil que usaba el léxico del español para realizar la actividad asimismo la estructura sintáctica del español para construir oraciones en tsotsil. Eso es uno de los errores que se cometen al implementar una enseñanza desde la segunda lengua español, mientras eso no se le da ninguna solución seguirán procesando cognitivamente la información desde la estructura del español y no desde su lengua.

El hecho de realizar este análisis no cambia la influencia del español frente a la lengua tsotsil. Pero es muy importante reflexionar a partir de estas problemáticas que estamos ocasionando en nuestra práctica pedagógica y resarcir un poco el rezago educativo que tanto aqueja nuestro nivel de educación indígena tal como Oquendo (2014) ha observado que los estudiantes indígenas a nivel media superior “no exponen competencia comunicativa ni de la lengua nativa ni del español” (p. 109). Esto significa que lejos de apoyar a las y los estudiantes con la implementación de la enseñanza desde la segunda lengua no supone alcanzar un aprendizaje significativo por falta de comprensión del idioma y al no enseñar desde la lengua nativa de los aprendientes dejamos de desarrollar lo que es propio de las y los estudiantes.

Otra de las estrategias implementadas por los docentes es la lectura grupal Hago una lectura grupal les entrego una copia del cuento para cada niño a la hora del receso me pasan a leer niño por niño y ahí me doy cuenta de quienes avanzan en la lectura y quienes no... (Entrevista, febrero, 2024). Se llevaron a cabo lecturas en voz alta, unas veces fueron realizadas por el docente otras por los propios estudiantes esto con la finalidad de familiarizarse con el texto en lengua tsotsil dichos cuentos cortos fueron explorados y rediseñado por el docente investigador ya que la mayoría de estos textos (recursos didácticos) no están diseñados para un público infantil como lo es la primaria por lo que se tuvo que rediseñar con la intención de que fueran más atractivos y legibles para las y los estudiantes de primaria. Las estrategias de lectura implementadas fueron a partir de las tres etapas de lectura: antes de leer, durante la lectura y después de leer, propuestas por Santos (2015) donde

cada etapa se introdujeron técnicas de comprensión lectora con el objetivo de cerciorarnos de que existe comprensión de texto y facilitarle así su aprendizaje de las y los estudiantes.

CONCLUSIONES

De acuerdo a la investigación realizada sobre las estrategias de lectura que utilizan los profesores en primaria, concluimos que las estrategias y métodos utilizados por los profesores en educación primaria bilingüe para fomentar la apreciación y comprensión lectora en las y los estudiantes son los relativos a los métodos tradicionales tales como: el alfabético, el fonético, el silábicos y el dictado; con algunos profesores ante la falta de actualización docente, desconocían el término estrategia y señalan el método como sinónimo de estrategia. De igual manera ante el desconocimiento de la lengua materna tsotsil de las y los estudiantes fomentan una alfabetización desde el idioma español que se reduce a la decodificación de palabras en español sin llegar a la comprensión de lo que se lee.

Bajo este panorama, propusimos realizar nuestras actividades con las y los estudiantes participantes desde la lengua materna tsotsil siguiendo relativamente el mismo procedimiento, pero adaptado a la estructura que conforma las grafías tsotsil, esto quiere decir que, tuvimos que elaborar nuestro propio material. Por fortuna, la lengua tsotsil ya se encuentra normalizada y tiene su propio alfabeto, asimismo, su propio modo de leer; así pudimos implementar el acercamiento al mundo de las letras mediante la implementación del conocimiento de las grafías, las sílabas, la formación de palabras y hasta la oralización de frases, oraciones y cuentos cortos desde la concepción del mundo Maya tsotsil. De esta manera pudimos diversificar las estrategias de lectura para que el aprendizaje fuera más realista y significativo para los aprendientes.

En las actividades de lecturas de cuentos cortos propios de la narrativa tsotsil las estrategias que se exploraron y se implementaron fueron la propuesta por Santos (2015) mediante las tres etapas de lectura tales como: antes de leer se presentaban las imágenes y el título del texto, como una forma de promover el conocimiento previo de las y los estudiante, alentándolos a pensar, a imaginar, y a dialogar a partir de lo que observan, dichos elementos expuestos son relativos a la historia del cuento con el fin de promover la predicción, la adivinación de lo que versa el texto; durante la lectura se implementaron actividades tales como la oralización del cuento realizada por el docente o por los educandos así como, el fomento de la concentración para

propiciar la comprensión lectora. Para favorecer el aprendizaje, se trabajó de manera conjunta para identificar los indicios temáticos del cuento tales como los personajes, el lugar y el tiempo en que fue creado dicho cuento. En esta habilidad las y los estudiantes fueron capaces de demostrarlo a través de la técnica de subrayado. Además, se respondieron las preguntas planteadas de acuerdo a la lectura mediante pruebas de opción múltiples y falso o verdadero. Asimismo, realizaron sus dibujos para recrear lo aprendido en la lectura.

Como participante de esta investigación pude explorar, seleccionar, diseñar, elaborar e implementar distintas actividades mediante el uso de recursos literarios como son los cuentos pertenecientes de la narrativa tsotsil de la región Altos de Chiapas. Los textos se tuvieron que ajustar con modificaciones tales como: en primer lugar, la distribución de las palabras y tamaño de letras. Por experiencia propia es difícil realizar una lectura en tsotsil, y más cuando son infantes que no tienen el hábito de realizar este tipo de lecturas, entonces se requiere de modificar el tamaño de la letra e introducir los colores de fondo necesarios, de modo que se vea atractiva ante los ojos. En segundo lugar, respecto a la extensión del cuento, se exploró que tuviera la característica de ser corto, eso es muy importante para un público como es la primaria. Y como tercer y último lugar está el proponer imágenes relativas al texto, es decir, que la imagen que se promueva tenga relación con el texto. Estas fueron algunas de las características de volverlo didáctico el recurso literario con la finalidad de que se logre una asimilación en el momento de implementar la lectura de los textos.

Los temas de interés abordados en esta investigación son los pertenecientes al mundo animal, concretamente de animales que conocen las y los estudiantes en su contexto como son el conejo, la vaca, los pollos, el venado, el tlacuache, entre otros que protagonizan mayoritariamente los personajes de los cuentos seleccionados. Dichos animales, juegan un papel muy importante en la vida colectiva de los pueblos originarios, por lo tanto, dentro de la producción literaria tsotsil son tomados en cuenta, así podemos encontrar cuentos con los siguientes títulos: *ts'un alak'* (cría de aves de corral), *t'ul* (conejo), *tsebal vakax* (becerrita), *kerem ik'ataj ta xk'un* (un muchacho que se convirtió en pájaro holgazán, correcaminos), *t'ul oy xulum chije ch'abal xulum* (un conejo que tiene cuernos y el venado no tiene cuernos), *panmut* (tucán), entre otros. Entonces la mayoría de los cuentos implementados reúne estos elementos.

Estos recursos didácticos fueron necesarios para avanzar con los aprendientes ya que en un principio muchos de ellos no contaban con la habilidad lectora, y mucho menos llegar a comprender lo que leían. Cabe recalcar que a

las y los estudiantes que ya leen textos en español no tuvieron dificultad para leer textos en tsotsil, pero, para las y los que no han adquirido la habilidad lectora en textos de español también se les dificultó la lectura en tsotsil, aunque cabe señalar que es mucho más fácil iniciar la alfabetización desde la cosmovisión tsotsil.

En cuanto a la implementación de una propuesta didáctica que impulse la lectura en lengua tsotsil fue el diseño, la elaboración y aplicación de fichas didácticas para promover de alguna manera la lectura en las y los estudiantes tsotsil de 5° y 6° grado de educación primaria indígena, estas fichas tienen un alto grado de practicidad en cuanto a la implementación de las estrategias de lectura ya que por ser temas de interés y se abordan en un tiempo relativamente corto, además por ser fichas autónomas no llevan una secuencia y se pueden implementar las estrategias de lectura como la propuesta por Santos (2015) que consiste en las tres etapas de lectura tales como: antes de leer, durante la lectura y después de leer que, dentro de las etapas se pueden implementar las estrategias de aprendizaje pertinentes para cada etapa tales como la predicción, la adivinación de lo que versa el cuento; la oralización en voz alta, la identificación de indicios temáticos mediante la técnica del subrayado de palabras asimismo, contestar las preguntas planteadas acordes a la lectura y finalmente la realización de dibujos para representar la comprensión lectora.

REFERENCIAS

- Bories, C., Dettmer, M. y Palacios, B. (2002). *Estrategias Cognitivas para el Aprendizaje de Lenguas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Castañeda, E. R. (2006). La educación indígena en México (No. 10). UNAM.
- Castillo, N. d. (2010). Principales métodos de aprendizaje de la lectoescritura. *Innovación y experiencia educativa*(33), 1-8.
- García, S. S. (2015). *La Enseñanza de Lenguas Indígenas a Adultos*. Querétaro, México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Morales, E. G., & Baena, C. F. (2015). Estrategias para el desarrollo de texto académicos. (22), 33-55.
- Pérez, O. G. (2020). *De la teoría a la práctica de la investigación cualitativa. Reflexiones y aplicaciones en el área de Ciencias Sociales y Humanidades*. Tuxtla Gutierrez, Chiapas: Historia herencia mexicana editorial.
- Pérez, M. C. (2017). *Bats'i k'op Material didáctico para la enseñanza del tsotsil*[Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Chiapas]. Repositorio institucional Universidad Autónoma de Chiapas.
- Roessler, M. M. (2006). Enseñanza de lenguas indígenas y educación intercultural. *ETHOS EDUCATIVO*, 36(37), 43-50.
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Bats'i k'op Chiapas. Tsotsil Chiapas*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Dirección General de Educación Indígena.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2018). *La estructura del sistema educativo mexicano*. Buenos Aires: SITEAL.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Úbeda, A. G. (2016). Estrategias metodológicas para fomentar la comprensión lectora. *Revista Científica de FAREM-Esteli. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano*, 5-19.

BIODATAS

Mario Sántiz Hernández

Es docente en educación primaria bilingüe (tsotsil-español). Estudió la licenciatura en educación primaria para el medio indígena en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Obtuvo el título de maestro en didáctica de las lenguas con la tesis: “acercamiento a las estrategias de lectura en textos narrativos cortos vinculados con la lengua-cultura Maya tsotsil en la escuela primaria multigrado “Francisco Ignacio Madero González”. Actualmente es docente en la escuela primaria “José María Morelos y Pavón” ubicada en la localidad de Fracción Polhó, Chenalhó, Chiapas.

Esther Gómez Morales

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

Elizabeth Us Grajales

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

SECCION IV

INCLUSIÓN: DIVERSIDAD, EQUIDAD Y JUSTICIA EDUCATIVA





CAPÍTULO 9

ENSEÑANZA DEL INGLÉS PARA ESTUDIANTES CON SORDERA EN CHIAPAS



Enseñanza del Inglés Para Estudiantes Con Sordera en Chiapas

ANA KARINA GÓMEZ OCHOA.

ANA MARÍA ELISA DÍAZ DE LA GARZA.

MARÍA DE LOURDES GUTIÉRREZ ACEVES.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

RESUMEN

Este capítulo aborda un proceso de investigación cualitativa enfocado en conocer las principales barreras de aprendizaje que los estudiantes sordos de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez enfrentan en los centros educativos en la materia de inglés como lengua extranjera. La metodología cíclica propuesta por la autora Ann Burns (1999) de once fases (exploración, identificación, planeación, recolección de datos, análisis y reflexión, creación de hipótesis, intervención, observación, informe-discusión, escritura y presentación) permitió alcanzar los principales objetivos de la investigación, a saber: identificar barreras de aprendizaje, implementar estrategias de enseñanza, así como identificar material didáctico que favorece el proceso de enseñanza aprendizaje a estudiantes con sordera.

Para esta investigación, los participantes fueron jóvenes sordos o con debilidad auditiva entre 16 y 26 años, que cursaran algún grado de educación media, media-superior y superior o haber concluido estudios de licenciatura, dominar la lengua de señas mexicana y dominar el idioma español. Además, se establecieron sesiones semanales para abordar temas básicos del idioma inglés y de esta manera recabar información pertinente al estudio. Asimismo, el análisis de la información se efectuó triangulando, interpretando y contrastando la información obtenida a través de distintos instrumentos de recolección de datos para obtener resultados confiables.

De esta manera, los resultados mostraron como principales barreras para el aprendizaje y la participación, la comunicación con docentes, directivos y compañeros de clase, las barreras actitudinales y las didácticas. De igual manera, se encontró que las estrategias de enseñanza enfocadas en estudiantes con sordera más sobresalientes entre la población del estudio fueron el uso del español y la lengua de señas mexicana. También, la activación de conocimientos previos, actividades lúdicas y adaptaciones no significativas para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Educación inclusiva, Barreras para el aprendizaje, Enseñanza del inglés,

INTRODUCCIÓN

En México, los órganos gubernamentales han establecido el idioma inglés como la lengua a ser enseñada desde nivel básico, y, especialmente a nivel medio y superior, como obligatoria alineando el currículo a estándares nacionales e internacionales. Por tal razón, toda persona que desee culminar satisfactoriamente el grado de licenciatura tendrá que adquirir los conocimientos pertinentes y acreditar un nivel del idioma inglés de acuerdo con los requerimientos solicitados por la institución educativa. Cabe señalar que este requisito no excluye a jóvenes que enfrentan barreras para el aprendizaje o alguna discapacidad.

Partiendo de esta situación, se observó la necesidad de fomentar educación inclusiva en las aulas de enseñanza del idioma inglés procurando minimizar las barreras de aprendizaje que jóvenes con sordera puedan encontrar. Teniendo presente que una de las principales barreras que enfrentan es la comunicación oral la cual repercute directamente en el desenvolvimiento pleno en la comunidad de manera social y educativa.

Las personas con sordera usan la lengua de señas para la interacción comunicativa, sin embargo, pocos son los docentes de escuelas regulares que conozcan esta forma de comunicación. Esto no solo representa un reto social y comunicativo sino también cognitivo para las personas que acuden a un recinto educativo regular, pues existe mayor grado de dificultad para adquirir los conceptos o conocimientos de las materias curriculares y al no contar con un intérprete, el proceso de adquisición será más complejo. Por lo tanto, integrar e incluir a estos jóvenes en los sistemas educativos regulares representa un reto que sin duda demanda nuevos conocimientos.

Las razones anteriormente expuestas son la base para la justificación de esta investigación, ya que su valor radica en la importancia de proponer estrategias que permitan a los estudiantes con sordera tener la misma oportunidad de adquirir un idioma extranjero a través de su propia forma de comunicación y en consecuencia alcanzar el grado académico esperado y así poder desarrollar todo su potencial para ser incluidos en la sociedad como todos los ciudadanos.

De tal modo, que este capítulo presenta los resultados de una investigación realizada en el contexto de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas en las

inmediaciones de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, durante dos ciclos de trabajo comprendidos durante el otoño del 2023 y primavera del 2024.

A continuación, se presenta una breve revisión de la literatura que formó parte fundamental de la estructura de esta investigación.

ENSEÑANZA INCLUSIVA

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos contiene los principios y objetivos de la nación y se encarga de establecer la existencia de órganos de autoridad, sus facultades y limitaciones, así como los derechos de los individuos y las vías para hacerlos efectivos. En materia de educación, dentro del artículo 3° se establecen las bases para la educación. A continuación, se presenta un fragmento de acuerdo con el Diario Oficial del Gobierno de México (2019):

Artículo 3o.- Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. Corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva (p. 2).

Las leyes del país han establecido que la educación es un derecho que todo individuo posee, además, es posible identificar que este derecho viene acompañado de características que brindan seguridad y dignidad a todas las personas ya que se explica que la educación además de ser obligatoria y gratuita también estará basada en el respeto y dignidad de las personas con un enfoque de inclusión e igualdad. Estos puntos sientan las bases para que toda persona tenga pleno acceso a educación de calidad como parte de un derecho fundamental, teniendo un trato igualitario sin importar las habilidades, condiciones sociales, económicas ni de ninguna otra índole. De estas bases, se desprenden los principios de la educación inclusiva abordados en el siguiente párrafo.

El concepto de enseñanza inclusiva ha cobrado auge partiendo de la idea de proporcionar las mismas oportunidades a todas las personas, no impor-

tando su procedencia, edad, raza, religión o habilidades físicas. Ahufinger (2023) señala a este respecto: “la educación inclusiva es parte de una propuesta educativa de calidad a todo el alumnado, garantizando en todo momento la presencia, la participación y el progreso en la educación” (p.2).

Esta propuesta es atrayente, debido a que esta ha sido una respuesta integral ante la problemática de la discriminación, la segregación o la desigualdad hacia grupos minoritarios o vulnerables en materia de educación.

De la misma manera, la Asociación Americana de Trastornos del Aprendizaje (1993, como se citó en Moliner, 2013) define la inclusión de la siguiente manera:

Es una política/práctica en la cual todos los alumnos con deficiencias, independientemente de la naturaleza o gravedad de estas y de la necesidad para recibir servicios, reciben la educación total dentro de una clase regular en el colegio que les corresponde (p. 10).

La definición mencionada con anterioridad se centra en la integración de las alumnas y alumnos en el contexto ordinario, que es uno de los principios de Educación Inclusiva (EI). El auge que la EI va ganando a nivel mundial permite que las oportunidades para las personas con discapacidad se expandan y sea posible brindarles educación de calidad a la vez que transforma la perspectiva como sociedad y concientiza al público en general a creer que todas las personas merecen el mismo trato y acceso a la educación.

BARRERAS PARA EL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN

A partir del enfoque de Educación Inclusiva y de Necesidades Educativas especiales, un nuevo término busca englobar las antes mencionadas, a saber, las Barreras para el aprendizaje y la participación. Este nuevo concepto es definido inicialmente por Booth y Ainscow (2011) y destacan que la inclusión es un enfoque basado en principios para la mejora de la educación y la sociedad.

Se denominan Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) a todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Estas dificultades aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: social, político, institucional, cultural y en las circunstancias sociales y económicas. Este término (BAP) se centra en el entorno en donde los estudiantes interactúan y en las dificultades que el contexto presenta hacia el

individuo por la falta de adecuaciones o interés en integrarlo al contexto (Booth y Ainscow, 2011).

Por tales razones, algunas de las barreras para el aprendizaje y participación que resultan pertinentes a esta investigación son las siguientes: actitudinales, didácticas, sociales, y curriculares. La barrera actitudinal y didáctica, según Díaz de la Garza, et al. (2020) “se desarrollan en torno a dos categorías: 1) La falta de capacitación docente para atender a alumnos con necesidades de apoyo adicional; y 2) La falta de recursos didácticos especializados” (p.17).

Asimismo, Covarrubias (2019), expone que las barreras sociales proceden del contexto en el que se encuentra inmerso la persona, por ejemplo, la dificultad en la comunicación la cual representa un factor muy importante debido a que el entorno del estudiante sordo no domina la lengua de señas y convierte al proceso de enseñanza-aprendizaje en un reto al que es necesario prestarle atención; por esto es importante comprender las características e implicaciones que la deficiencia auditiva presenta.

DEFICIENCIA AUDITIVA

La discapacidad auditiva se entiende como la falta, disminución o pérdida de la capacidad para oír en algún lugar del aparato auditivo sensorial. También se define como la limitación sensorial que presenta una persona con relación al sentido de la audición, que puede afectar a uno o ambos oídos. Esta pérdida sensorial es ocasionada porque los órganos y estructuras que permiten la percepción de los estímulos sonoros se encuentra afectados. Quienes presentan este tipo de discapacidad tienen dificultades para recibir e interpretar información acústica, especialmente la comunicación verbal (Ministerio de Educación, República de Ecuador 2011).

De acuerdo con el diagnóstico, el cual puede dividirse, en Pérdida Tonal, Leve, Moderada Severa, Profunda o Deficiencia auditiva total (*Bureau International d' Audiophonologie* como se citó en Collazo, 2014) la persona con esta situación tendrá que usar un aparato auditivo o aprender lengua de señas para lograr comunicarse, así como el idioma del país en el que radica. Las implicaciones que la falta de audición tiene en el alumnado dependerán del grado de pérdida auditiva y de la colaboración e implicación familiar, así como la rehabilitación implementada en edades tempranas para lograr que la persona desarrolle habilidades de comunicación gesto-visuales. (Aguilar et al, s.f).

De esta manera, se entiende que esta condición implicará realizar adecuaciones en las actividades diarias de la persona, desde la forma de comunicación, hasta aspectos sociales en donde la convivencia podría limitarse a personas con la misma circunstancia, y, mucho dependerá de la vía de comunicación que desarrollen en edades tempranas.

Toda vez que se comprende las características de la deficiencia auditiva y algunas de sus implicaciones, es importante identificar estrategias de enseñanza que algunos autores destacan para ser implementadas en el aula, teniendo presente que el público participante del estudio enfrenta barreras como la comunicación oral.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Estrategia es un concepto que hace referencia a un procedimiento en el que se toman decisiones específicas con el objetivo de conseguir una o varias metas. López (2020), comenta lo siguiente sobre el concepto de estrategia:

La estrategia no es más que la conexión que existe entre los objetivos últimos y las acciones que se han de poner en práctica para llegar a dicho objetivo. En definitiva, la estrategia es un plan a través del cual se intenta conseguir una meta (p. 3).

También, al momento de aplicar estrategias de enseñanza se hace necesario tomar en cuenta algunos aspectos o factores, los cuales son definidos por Díaz y Fernández (2002) como aspectos esenciales; estos son:

- Consideración de las características generales de los aprendices, tales como nivel de desarrollo cognitivo, factores emocionales, conocimientos previos.
- Tipo de dominio del conocimiento general y del contenido curricular en particular.
- La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
- Vigilancia constante del proceso de enseñanza, así como el progreso y aprendizaje de los alumnos (p. 141).

Por otra parte, es muy importante considerar estrategias enfocadas a estudiantes que enfrentan alguna discapacidad. De acuerdo con Rincón

(2020) y su estudio respecto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el proceso formativo de estudiantes sordos en nivel medio superior, algunas que se consideraron pertinentes fueron las siguientes:

- Adaptar algunos materiales o ajustar algunos textos para que puedan ser de fácil acceso a todos los estudiantes.
- Utilizar recursos didácticos visuales o ilustraciones: fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera.

Así mismo, El Consejo Nacional de Fomento Educativo en su Guía Didáctica para la Inclusión (2010) propone las siguientes estrategias con la finalidad de ayudar al alumno con deficiencias auditivas.:

- Hallar el lugar idóneo dentro del salón de clases para que el alumno pueda observar tanto al maestro como a sus compañeros de grupo, sobre todo si puede leer los labios.
- En caso de que el alumno haya desarrollado ciertas habilidades de lectura labio facial, es importante no hablarle de espaldas, desde otra habitación o cuando no haya luz suficiente.
- Emplear en la enseñanza las máximas indicaciones visuales; por ejemplo, señalar hacia los objetos, mapas o diagramas de los que estés hablando. Estos materiales deberán estar al frente, donde el alumno pueda seguir la clase.
- Se recomienda anotar la información relevante en el pizarrón y anotar las tareas en éste, para asegurar que el estudiante tenga la información pertinente de manera visible.

Otra estrategia que puede ser considerada pertinente para trabajar con estudiantes con debilidad auditiva, son las actividades lúdicas ya que estas permiten hacer un acercamiento del contenido de una forma atractiva. Reyes (2011, como se citó en Ballesteros, 2014) declara que el concepto lúdico es extenso ya que de forma textual se refiere a:

la “necesidad del ser humano, de comunicarse, de sentir, expresarse y producir una serie de emociones orientadas hacia el entretenimiento, la diversión, el esparcimiento, lo que nos lleva a gozar, reír e inclusive llorar en una verdadera fuente generadora de emociones” (p. 4).

Este tipo de actividades permiten al estudiante con sordera sentirse cómodo en el aula de clase lo que podría propiciar un buen ambiente para que el aprendizaje se lleve a cabo de una mejor manera. Así mismo, les proporciona la oportunidad de socializar y convivir con otros compañeros y compartir experiencias agradables que los ayude a estar más dispuestos a aprender una lengua extranjera. Esto a su vez fomenta la adquisición de nuevo conocimiento ya que de acuerdo con David Ausbel y su teoría del aprendizaje significativo, el estudiante solo aprende cuando encuentra sentido a la información que recibe. De igual forma, Rivera (2004) comenta que sólo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva con lo que ya conoce quien aprende”, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva (p.47).

Esto cobra mayor sentido al pensar en la activación de conocimientos previos como estrategia de enseñanza, para relacionar o crear un puente entre lo que el estudiante con sordera ya conoce de su entorno y la nueva información que se le presenta, especialmente si la forma de comunicación es distinta al lenguaje oral.

Algo aún más importante a considerar como estrategia en la enseñanza a estudiante sordos es el uso de la Lengua de Señas Mexicana ya que juega un papel fundamental en el proceso de interacción entre estudiante-docente. Aunque se reconoce que no es posible que todos los docentes tengan la posibilidad, la disposición el tiempo o los recursos financieros para aprender esta nueva lengua, sí se identifica como una estrategia elemental en caso de que un estudiante sordo acuda a una clase convencional en donde no se cuenta con un intérprete.

Ahora bien, aun cuando se han tomado en cuenta diversas estrategias de enseñanza, es de gran relevancia considerar que también existen dificultades que los estudiantes con sordera enfrentan al trabajar con un currículo que pocas veces los incluye de acuerdo con sus necesidades, es por ellos que para este proyecto también se consideró pertinente abordar las adaptaciones no significativas del currículo.

ADAPTACIONES NO SIGNIFICATIVAS

El currículo en los niveles educativos acata las disposiciones de órganos mundiales que rigen las políticas educativas, y son esos mismos órganos que establecen los programas educativos, los ejes centrales, la evaluación y todo lo que tiene que ver con los procesos dentro del aula de clase. Por esta razón, no es posible considerar que un docente de cualquier nivel tenga la libertad

de cambiar completamente el currículo, pero sí puede planear pequeñas adecuaciones, que permitan al estudiante desarrollar las actividades de acuerdo con sus habilidades. A esto se le denomina adaptaciones curriculares no significativas.

Estas adaptaciones están relacionadas a las actividades, la metodología, las técnicas e instrumentos de evaluación, con el objetivo de que cualquier alumno, tenga o no necesidades educativas especiales, puede aprovecharlas (Coka, Maridueña y Valencia, 2023). Hablando de adaptaciones pertinentes en las técnicas o instrumentos, una forma de proveer a los estudiantes las herramientas que los impulsen a desarrollar actividades de acuerdo con sus habilidades, es a través del material didáctico que se presenta o comparte en clase. El siguiente apartado aborda información respecto al material didáctico y las adaptaciones viables pertinentes que un docente puede aplicar.

MATERIAL DIDÁCTICO-VISUAL

Reconociendo las características generales de los aprendices con sordera, los profesionales de la educación tienen la oportunidad de hacer uso de distinto material didáctico; por ejemplo, el material visual proporciona una gama de herramientas prácticas para alcanzar el objetivo trazado en la enseñanza. Según Harmer (2007), “los profesores siempre han utilizado imágenes o gráficos -dibujados, extraídos de libros, periódicos y revistas, o fotografiados- para facilitar el aprendizaje” (p.178).

Estos materiales pueden adoptar distintas formas como, *flashcards* (tarjetas coloridas lo suficientemente grandes como para que todos puedan ver los detalles), fichas (tarjetas que los alumnos utilizan en el trabajo en parejas o en grupo), fotografías, ilustraciones, videos, posters, infografías, mapas mentales etc.

Asimismo, los materiales visuales cuentan con ciertas características que benefician la visibilidad de los mismos por lo que es importante pensar en el diseño. Tal es el caso del diseño plano-*flat desing*, el cual hace referencia a un modo minimalista, con colores llamativos y elementos planos, sin sombras, texturas ni profundidades. Este tipo de visuales son completamente vanguardista y utilizado por grandes empresas digitales convirtiéndose rápidamente en una tendencia en internet (Díaz, 2021).

Teniendo presente que el diseño plano tiene como objetivo proporcionar al espectador un mensaje claro, nítido y sencillo, para efectos de esta investigación fue de gran relevancia, pues permitió presentar de manera atrac-

tiva visuales claros y esenciales para los participantes.

Una vez abordado los temas centrales de esta investigación, resulta conveniente expresar las preguntas de investigación que serán funcionales para comprender los resultados del estudio. Las preguntas realizadas en este proyecto fueron las siguientes:

1. ¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación social a las que se enfrentan alumnos con sordera en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas?
2. ¿Qué estrategias de enseñanza favorecen el aprendizaje del inglés como lengua extranjera de jóvenes con sordera y debilidad auditiva en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas?
3. ¿Qué material didáctico favorece la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera de jóvenes con sordera y debilidad auditiva en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas?

METODOLOGÍA

Para efectos del estudio se siguió el paradigma cualitativo, así como del enfoque Investigación Acción, el cual está orientado hacia el cambio educativo, además cuenta con una característica peculiar, a saber, que se construye desde y para la práctica. Asimismo, la Investigación Acción no se limita a someter a prueba determinadas hipótesis o a utilizar datos para llegar a conclusiones. Este es un proceso, que sigue una evolución sistemática como un modelo de espiral continuo y cambia tanto al investigador como las situaciones en las que éste actúa (Bausela, 2004).

Para llevar a cabo el estudio, se siguieron las fases planteadas por Ann Burns (1999); exploración, identificación, planeación, recolección de datos, análisis y reflexión, creación de hipótesis, intervención, observación, informe-discusión, escritura y presentación.

A través de estas fases Burns De esta manera Burns (1999) resalta que la realidad del proceso de investigación debe ser percibida por los participantes no como un sólo ciclo, sino como una secuencia de ciclos que envuelven una serie de experiencias interrelacionadas, las cuales deben basarse en los pasos antes mencionados.

El acercamiento al campo se realizó en dos periodos, el primero de mayo a septiembre del 2023 y el segundo ciclo de enero a mayo del 2024. Se

establecieron sesiones de enseñanza semanales para los participantes en donde se presentaba información de nivel básico en inglés. Es importante señalar que, la vía de comunicación entre docente investigador y participantes fue por medio de la lengua de señas mexicana. De esta manera, se presentaba el tema del idioma inglés por medios gesto visuales y las instrucciones de cada actividad se realizaban en lengua de señas.

Los participantes de ambos ciclos fueron seleccionados de acuerdo con las siguientes características: jóvenes sordos o con debilidad auditiva entre 16 y 26 años, cursar algún grado de educación media/superior o haber concluido estudios de licenciatura, dominar la lengua de señas mexicana y dominar el idioma español. Además, el contexto de esta investigación tuvo lugar en instalaciones de la Universidad Autónoma de Chiapas-Campus Tuxtla.

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

- Observación no participante: se llevó a cabo al inicio del ciclo uno, en donde fue posible observar una clase de gramática del español teniendo como medio de comunicación la lengua de señas mexicana. Esta observación permitió vislumbrar algunas de las estrategias que se utilizaban para llevar a cabo las clases.
- Entrevistas a profundidad: Empleada al inicio del ciclo uno y dos, ya que se realizaron entrevistas a estudiantes sordos para conocer su punto de vista respecto a las clases de las distintas materias en las escuelas regulares a las que ellos asisten. Asimismo, se realizó una entrevista a un docente de una universidad pública que imparte clases en una licenciatura a donde asiste una joven con sordera. Con esta entrevista se buscaba conocer las estrategias que empleó el docente para el proceso de enseñanza.
- Ficha pedagógica: sirvieron para sistematizar el proceso de actividades que se consideraron pertinentes para el estudio.
- Cuestionario: implementada en algunos momentos del ciclo uno y dos para conocer la opinión de los estudiantes con relación a las actividades y material implementado en clase.
- Escala de opinión: usada para conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con respecto a las actividades, las estrategias y el material implementado en el taller de inglés.

Es importante señalar que, durante todo el proceso de recolección de información, se les notificó a los estudiantes que eran parte de una investiga-

ción y se solicitó autorización de ellos y en el caso de los menores de edad, se solicitó autorización de sus padres para el tratamiento de la información bajo estricta cautela y confidencialidad.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para llevar a cabo el análisis de los resultados, fue completamente necesario triangular las herramientas o técnicas de investigación seleccionadas para esta investigación, a saber; la observación, la entrevista a profundidad, el diario de campo, la ficha pedagógica, escala de opinión y cuestionario. Estas técnicas permitieron, corroborar la información recabada dando paso a la obtención de códigos que se presentaron con gran frecuencia y posteriormente la categorización que son procesos indispensables para obtener resultados confiables a través de la sistematización de la información.

Con el apoyo de la categorización se obtuvieron tres conceptos guía; 1) las barreras para el aprendizaje, 2) estrategias de enseñanza y 3) material didáctico que favorece el aprendizaje.

Para el primer concepto guía; barreras para el aprendizaje, se encontraron recurrencias frecuentes las siguientes: a) barreras lingüísticas o de comunicación que se encuentran estrechamente relacionadas con la dificultad que los alumnos expresaron tener al interactuar con los actores escolares y la sociedad en general debido a que las personas hablantes no dominan la lengua de señas. Esto a su vez dificultaba el proceso de aprendizaje a lo largo de su asistencia a recintos educativos. También, se observó que las b) barreras actitudinales; se relacionan con la falta de empatía de los actores escolares para promover y mejorar la participación de los estudiantes en las distintas actividades educativas. De igual manera, las c) barreras didácticas, constituyeron como otra recurrencia y tiene que ver con la falta de adaptación curricular por parte del docente al impartir información diversa aun conociendo que en su grupo pueden presentarse estudiantes con alguna necesidad particular.

Para el segundo concepto guía se establecieron los siguientes códigos: a) activación de conocimientos previos, encontrando que la vinculación entre lo que los estudiantes ya conocían y la nueva información resultaba significativa en el proceso de aprendizaje de ellos. b) el uso de español como estrategia de enseñanza: los resultados marcaron que los estudiantes consideraban de mucha ayuda que se les compartieran conceptos clave en español escrito cuando no lograban comprender algún concepto presentado en las sesiones de inglés. c) actividades lúdicas: los resultados mostraron que estas actividades ayudaron a fomentar un ambiente de confianza entre docente-estu-

diantes y entre ellos mismos, lo que favoreció a que el estudio continuara con su proceso ya que los participantes no estaban obligados ni forzados a asistir a ninguna sesión y a pesar de ello asistieron a ambos ciclos. d) Uso de Lengua de Señas Mexicana (LSM); los resultados obtenidos mostraron que los estudiantes comprendían de mejor manera la información del idioma extranjero al presentar las instrucciones y conceptos clave en LSM el idioma que ellos dominan.

Para el tercer concepto guía relacionado con el material didáctico implementado en la enseñanza de lengua extranjera se encontraron dos códigos recurrentes; a) Adaptaciones no significativas, las cuales consisten en pequeñas modificaciones a las actividades diarias de enseñanza en las que no implica cambiar todo el currículo establecido por las autoridades escolares. Por otra parte, los resultados mostraron que la adaptación de materiales relacionados con la enseñanza de léxico básico en el idioma inglés era importante para que los estudiantes comprendieran la información presentada. El segundo código recurrente se inclinó hacia las características del material presentado en las clases. Como resultado se observó que el Diseño plano en los materiales visuales (Flat Design) favorecía la comprensión de la información en los estudiantes.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos por medio del diario de campo arrojaron que las adaptaciones no significativas son viables y prácticas para el docente promoviendo el aprendizaje significativo de los estudiantes por medio de la implementación de material visual con un diseño pertinente. Asimismo, a través de la escala de opinión fue posible recuperar información que expresaba la importancia del diseño del material visual, contando con características simples y minimalistas que favorecían la comprensión de vocabulario o contenido básico en el idioma inglés para estudiantes con sordera. Hoy en día, la mayoría de los docentes pueden encontrar recursos gratuitos de la web y adaptarlos de una manera sencilla y accesible.

Respecto a la primera pregunta; ¿Cuáles son las barreras para el aprendizaje y la participación social a las que se enfrentan alumnos con sordera y debilidad auditiva en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas? Se analizó información recabada a través de la entrevista en donde fue claro que las Barreras para el Aprendizaje principales identificadas fueron; la comunicativa, la barrera actitudinal y la barrera didáctica.

Tal como se expresó anteriormente, la barrera comunicativa, actitudinal y didáctica, según Díaz de la Garza, et al. (2020) se desarrollan en torno la falta de capacitación docente para atender y [entender] a alumnos con necesidades de apoyo adicional, así como a la falta de recursos didácticos especializados.

Dichas Barreras se convierten en obstáculos para que los estudiantes alcancen su máximo potencial escolar, así como para tener aprendizaje significativo.

En segundo lugar, para la pregunta de investigación dos: ¿Qué estrategias de enseñanza favorecen el aprendizaje del inglés como lengua extranjera de jóvenes con sordera y debilidad auditiva en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas?

Se encontró a través de la información obtenida en el diario de campo y cuestionario que, el uso de la Lengua de Señas Mexicana (LSM), el uso de español escrito, la implementación de actividades lúdicas y la activación de conocimientos previos, fueron útiles para lograr los objetivos de cada clase.

Esto permitió concebir la idea de que sí existe la posibilidad de derribar algunas de las barreras antes descritas, a través de estrategias bien planeadas que contribuyan al buen desarrollo de los contenidos (Peralta, 2016).

De igual forma, la última pregunta 3; ¿Qué material didáctico favorece la enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera de jóvenes con sordera y debilidad auditiva en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas? La información analizada destacó que las adaptaciones no significativas se encuentran al alcance de la mayoría de los docentes, en donde el mayor factor a tomar en cuenta es la individualización del material para alcanzar objetivos enfocados en la inclusión y minimizar las barreras de aprendizaje y participación.

Finalmente, deseo que la información recabada y expresada en este estudio pueda ser considerada como un aporte a otros docentes que en su entorno tengan la oportunidad de interactuar con estudiantes sordos y que como profesionales de la educación tengan el deseo de ayudarles a alcanzar su máximo potencial en un entorno en donde muchas veces son invisibilizados por la falta de empatía o por la falta de capacitación de los docentes. De igual manera, reconozco a través de la reflexión personal que fomentar la inclusión y equidad en las aulas locales es un acto muy necesario para nuestra sociedad ya que mediante esto es posible atender las necesidades de grupos

minoritarios, como lo son las personas con sordera o debilidad auditiva en materia de educación y en lo que a mi área respecta, la enseñanza de un idioma extranjero.

REFERENCIAS

- Aguilar, J, Alfonso, M, Arriaza, J, Brea, M, Cairón, M, Camacho, C. (s.f). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva*. Consejería de Educación [archivo pdf] https://sid-inico.usal.es/idos/F8/FDO23840/apoyo_educativo_discapacidad_auditiva.pdf
- Ahufinger, N. (2023). *Educación Inclusiva ¿Qué es y cómo hacerla realidad en la escuela?* Educación, Psicología y Sociedad. <https://blogs.uoc.edu/epce/es/educacion-inclusiva-que-es-y-como-hacerla-realidad-en-la-escuela/>
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*. 20, 7-36.
- Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/682Bausela.PDF>
- Ballesteros, A (2014). *Uso de actividades lúdicas en la enseñanza del inglés*. Universidad de Valladolid [trabajo de grado maestría] <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/8386/TFG-O%20386.pdf?sequence=1>
- Booth, T y Ainscow, M. (2011). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Index for inclusion. FUHEM. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English teachers* [archivo pdf] https://www.esearchgatenet/publication/245686550_Collaborative_action_research_for_English_teachers.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo (2010). *Guía Didáctica para la inclusión en Educación Básica. Médico D.f* [archivo pdf] http://red.dee.edu.mx/temp/evidencias/c2828e3d4c87920e17e2e3885fb9b6discapacidad_intelectual-guia_didactica_para_la_inclusion.pdf
- Coka, J, Maridueña, J y Valencia, E. (2023). *Adaptaciones curriculares desde la diversidad en el aula*. CID. <https://biblioteca.ciencialatina.org/wpcontent/uploads/2023/08/Adaptaciones-Curriculares-desde-la-diversidad-en-claula.pdf>
- Collazo, T, Corzón, T y De Vargas, J. (2014) *Evaluación del Paciente con Hipoacusia. Libro Virtual de Formación ORL* [archivo pdf] <https://seorl.net/PDF/Otologia/032%20-%20EVALUACI%C3%93N%20DEL%20PACIENTE%20CON%20HIPOACUSIA.pdf>

Covarrubias, P. (2019). *Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación* [archivo pdf] <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>

Díaz-de la Garza, A. M. E., Gutiérrez Aceves, M. de L., & Ozuna Figueroa, A. (2020). *Diseño de material didáctico especializado en la impartición de clases de inglés a personas con discapacidad visual*. In C. Pano Fuentes, D. M. Guillén Morales, E. Y. Escobar Flores, M. N. Pérez López, & O. Mandujano Zambrano (Eds.), *Educación Inclusiva: experiencias desde un enfoque multidisciplinario* (1st ed., pp. 17–42). Comitán de Domínguez, Chiapas: Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR). Retrieved from http://cresur.edu.mx/2019_/libros2020/libro_inclusion.pdf

Díaz, F y Hernández, G (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje significativo*. McGrawHill. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/>

2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf

Díaz, P. (2021). Flat design: principales características y ventajas. *Acumbamail*. <https://acumbamail.com/blog/flat-design/>

Escobedo, R y Tellez, N (2022). El derecho humano al acceso a la justicia, como límite a la discriminación de las personas con discapacidad en México. *Revista del posgrado en derecho de la UNAM*. 87-103

<https://revistaderecho.posgrado.unam.mx/index.php/rpd/article/download/277/437/>

Harmer, J. (2007). *How to Teach English Longman* [archivo PDF] <https://ia800801.us.archive.org/31/items/HowToTeachEnglish/How%20to%20Teach%20English%20Harmer%2C%20Jeremy.pdf>.

López, J. (2020). *Estrategia*. Economipedia. <https://economipedia.com/definiciones/estrategia.html>.

López, M (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa* 2, 37-54 https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio del poder popular para la educación (2020). *Prácticas pedagógicas en tiempos de pandemia*. Caracas, Venezuela. [Diapositivas slideshare] <https://es.scribd.com/document/485271908/EXPERIENCIAS-PEDAGOGICASLUGARIZADAS-FICHAS-pdf>

Moliner, O (2013). *Educación Inclusiva*. Universitat Jaume. <https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/72966/s83.pdf?sequence>

Peralta, W. (2016). Estrategias de enseñanza aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Vinculando*. <https://vinculando.org/educacion/estrategias-ensenanza-aprendizaje-del-ingleslengua-extranjera.html>.

Rincón, S. (2020). Estrategias de enseñanza aprendizaje en el proceso formativo de estudiantes sordos en la educación superior. *Horizontes Pedagógicos*, 22 (1), 1-12. <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/hop.22101/1545>

Rivera, J (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *Revista de investigación Educativa* 8(14) 47-52. <https://es.scribd.com/document/384962662/Rivera-2004-El-aprendizajesignificativo-y-su-evaluacion-pdf>

Vicepresidencia de la República del Ecuador y Min Educ. (2011). *Estrategias pedagógicas para atender a las necesidades educativas especiales en la educación regular*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/02/Manual_de_Estrategias_100214.pdf

BIODATA

Dra. Ana María Elisa Díaz de la Garza:

docente de tiempo completo en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas. Cuenta con Perfil PRODEP, y es miembro del Cuerpo Académico “Desarrollo Profesional, Inclusión y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas”. Ha publicado artículos académicos. ana.delagarza@unach.mx.

Sus intereses incluyen la enseñanza de idiomas, la inclusión, la identidad docente y el desarrollo profesional docente.

Mtra. Ana Karina Gómez Ochoa:

Licenciatura en la enseñanza del inglés. Egresada de la Universidad Autónoma de Chiapas. Tiene certificaciones internacionales como, FCE, TKT y APTIS. Asimismo, tiene más de 10 años de experiencia en el campo de enseñanza del inglés como lengua extranjera y recientemente finalice estudios de la Maestría en Didáctica de las Lenguas (UNACH). Actualmente, imparte clases de inglés en el Centro de Lenguas de la Universidad de Ciencia y Artes de Chiapas.

Dra. María de Lourdes Gutiérrez Aceves:

Docente investigadora de tiempo completo de la licenciatura en la enseñanza del inglés y maestría en didáctica de las lenguas, de la facultad de lenguas, campus Tuxtla, UNACH. Cuenta con posdoctorado bilingüe en diseño curricular en educación superior; Universidad de Camagüey, Cuba e instituto de formación internacional, avalada por certificadora United States Credential Evaluations. Y Posdoctorado en desarrollo humano por IDECH. Coordinadora de egresados de la FLCT (UNACH), miembro del núcleo básico de la maestría en didáctica de las lenguas, miembro del padrón de evaluadores de Coapehum; ponente, conferencista magistral y autora de publicaciones académicas.



CAPÍTULO 10

EL TEA Y EL INGLÉS: CREACIÓN DE HERRAMIENTAS DIGITALES ESPECIALIZADAS



El TEA y el Inglés: Creación de Herramientas Digitales Especializadas

ALEJANDRA PENAGOS GORDILLO
ANASTACIO GERARDO CHÁVEZ GÓMEZ
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
ALEJANDRO VELÁZQUEZ TREVIÑO
UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

RESUMEN

Este trabajo tiene el propósito de fomentar la inclusión en estudiantes con el trastorno del espectro autista (TEA) así incorporándolos en el ámbito educativo, específicamente el área de inglés como lengua extranjera. La investigación fue realizada vía el enfoque de investigación-acción el cual intenta llevar al docente a la reflexión durante su práctica en el aula. Dicha investigación se llevó a cabo en dos ciclos, los cuales se llevaron a cabo durante los periodos septiembre-noviembre 2023 y febrero-abril 2024, con el enfoque cualitativo.

Las clases se impartieron en el centro UNIRTEA el cual está ubicado en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Este centro es un centro de atención especializada para estudiantes con el trastorno del espectro autista. Para recolectar la información se llevó emplearon técnicas de recuperación de datos como los de observaciones, entrevistas, el diario de investigación y el diario del estudiante; al igual que, las escalas de opinión. Estos dispositivos para adquirir la información nos llevaron a crear la unidad didáctica para el profesor.

Palabras clave: Trastorno del espectro autista (TEA), herramientas digitales, enseñanza de inglés, investigación-acción.

INTRODUCCIÓN

El autismo ha aumentado globalmente, con un incremento del 15%, y se estima que la incidencia es de 1 de cada 160 niños en el mundo (Estado de México, 2023). Estas cifras reflejan solo los casos diagnosticados, sin contar los no detectados. En México, la proporción es de 1 de cada 115 niños (Estado de México, 2023).

Dado el alto porcentaje de TEA en México, es fundamental promover la inclusión escolar, garantizando el derecho de estos niños a participar en la educación y en la sociedad. Según Knight et al. (2018), la inclusión educativa es clave para construir una sociedad más igualitaria, y el desempeño docente es crucial, ya que los maestros diseñan el aprendizaje. Por ello, es esencial que los docentes cuenten con herramientas y metodologías eficaces para atender a todos los estudiantes de manera significativa.

Los docentes son un factor primordial para fomentar la inclusión educativa. Según Calvo (2013) menciona que:

La teoría y la práctica de la inclusión educativa indican que uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje de los estudiantes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes y con las expectativas sobre los logros de sus alumnos. Minimizar o tratar con ligereza este punto supone restringir y, de hecho, desviar la comprensión del problema y la búsqueda responsable de soluciones.

La formación de docentes para una inclusión educativa debe considerarse y fomentarse dentro del currículo de los futuros docentes. Es fundamental que los programas de formación incluyan aspectos pedagógicos, didácticos, éticos e investigativos para preparar a los docentes en la atención a la diversidad.

Por otro lado, los alumnos con TEA necesitan herramientas específicas para aprender, ya que su forma de aprendizaje es diferente. Sin embargo, los recursos didácticos disponibles son escasos y no siempre accesibles para los docentes. Por ello, la investigación se centrará en crear herramientas que faciliten la enseñanza en el aula, específicamente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Los estudiantes con TEA deben tener las mismas oportunidades que los demás, y aprender un idioma puede ser beneficioso para su integración social. La personalización de materiales y metodologías es esencial, dado que cada niño con TEA presenta niveles cognitivos distintos y necesidades específicas, que no siempre se ajustan a los estadios de desarrollo tradicionales, como los propuestos por Piaget.

Además, los medios digitales se presentan como una opción eficaz, ya que las personas con TEA suelen ser visuales y aprenden mejor con recursos multimedia en lugar de imitación. Implementar estas herramientas puede

promover una educación más inclusiva y apoyar el aprendizaje del inglés en estos alumnos.

TECNOLOGÍA EDUCATIVA

La tecnología educativa ha experimentado un crecimiento significativo en los últimos años. Según Torres et al. (2017), es una disciplina dinámica y en constante transformación que ha cambiado la forma de enseñar y aprender. Gagné (1968), citado por Torres et al., la define como un “cuerpo de conocimientos técnicos” relacionado con el diseño y la gestión científica de la educación, considerando la tecnología como un conjunto de herramientas que enriquecen el proceso educativo. Además, la UNESCO (1984) la describe como un “modo sistemático de concebir, aplicar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje”, integrando recursos técnicos y humanos para mejorar la educación. Actualmente, el campo de la tecnología educativa es más amplio que nunca, con herramientas que hacen las clases más dinámicas y significativas para los estudiantes.

¿QUÉ ES EL TEA?

El autismo, que significa “internarse en uno mismo” (Alcalá, et al., 2022), es un espectro con diferentes características según su grado de gravedad, que requiere mayor apoyo en comunicación social, cognitiva y de comportamiento. Las características del TEA incluyen dificultad para establecer relaciones, alteraciones en el lenguaje, insistencia en mantener el entorno sin cambios, habilidades especiales en algunos casos, buen potencial cognitivo limitado a intereses específicos, aspecto físico normal y síntomas desde el nacimiento (Alcalá, et al., 2022). Estas varían en cada persona y pueden disminuir con seguimiento clínico y psicológico adecuado.

Según González-Moreno (2018), los niños con TEA presentan dificultades en la comunicación, ausencia de sonrisas y expresiones verbales o no verbales desde los 9 meses, falta de respuesta a gestos sociales, y dificultad para entender emociones y perspectivas ajenas. Estas características se presentan en todos los grados, aunque en diferente grado de afectación. Además, las cifras de diagnóstico han aumentado, pasando de 2 a 10,000 habitantes, con un caso por cada 180 personas (González-Moreno, 2018). Por ello, es fundamental promover la inclusión y ofrecer más oportunidades de intervención para apoyar sus habilidades sociales, comunicativas y de lenguaje.

GRADOS DE AUTISMO

GRADO 1- “NECESITA AYUDA”

El nivel uno de autismo se considera como que la persona “Necesita ayuda”. Se le llama así porque presenta dificultades para iniciar interacciones sociales, responder claramente a preguntas o mantener una conversación con otros. En cuanto a la comunicación social, muchas de estas personas muestran poco interés en las interacciones habituales y suelen hablar en frases completas, intentando comunicarse. Aunque puedan mantener una conversación, esta puede presentar errores o dificultades. Además, las personas en este grado de autismo pueden hacer amigos, pero en muchas ocasiones no logran establecer relaciones de manera exitosa.

GRADO 2 – “NECESITA AYUDA NOTABLE”

El grado dos de autismo se denomina como el que “necesita ayuda notable”. Este se le llama de esta forma dado a que sus deficiencias son más notables a comparación del TEA Grado 1. Las deficiencias entran en la parte comunicativa, ya sea verbal y no verbal. Cuando se encuentran en situaciones en donde tienen que interactuar con más personas, ellos tienen una respuesta limitada socialmente y una reducción de la respuesta y sus respuestas pueden ser no normales a la apertura social de las demás personas. Un ejemplo de ello sería una persona con TEA grado 2 intentado interactuar y las frases emitidas serían sencillas con intereses especiales y una comunicación no verbal poco común.

GRADO 3- “NECESITA AYUDA MUY NOTABLE”

El grado tres de TEA es el último y el más severo que existe dentro del espectro. Es aquí en donde se encuentran deficiencias graves dentro de la comunicación y de comportamiento. Dentro del grado 3 existen una comunicación verbal y no verbal muy escasa la cual limita la interacción social que pueda tener con todos y una respuesta social muy escasa con otras personas.

POLÍTICAS EDUCATIVAS

Las políticas educativas buscan garantizar el derecho a la educación como medio para alcanzar el bienestar social (Martínez-Bordón et al., 2020). Su objetivo es asegurar que todos tengan acceso a una educación de calidad y equidad, además de mejorar la calidad en la educación básica y aumentar la cantidad de personas en niveles medio superior y superior (Martínez-Bordón et al., 2020). La reforma educativa busca que la educación sea inclusiva para todo tipo de estudiantes, considerando sus derechos para garantizar una educación de calidad con equidad.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

La ley general de educación contiene distintos artículos los cuales hablan de la educación como medio para transmitir información y fomentar la cultura. Esta ley intenta asegurar que haya más participación en el proceso educativo con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los docentes, los padres de familia (LGE, 2013).

Dentro de la ley general de educación y la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos existen ciertos artículos en donde mencionan la ley general de educación y la función tiene.

EDUCACIÓN INCLUSIVA

Artículo 41: La educación especial busca identificar, prevenir y eliminar barreras que limitan el aprendizaje y la participación plena de personas con discapacidad, dificultades severas o aptitudes sobresalientes. Se atenderá a los estudiantes según sus condiciones, estilos y ritmos en un entorno inclusivo basado en respeto, equidad y no discriminación. Para personas con discapacidad o dificultades severas, se favorecerá su atención en educación básica y se realizarán ajustes razonables, métodos y apoyos necesarios para potenciar su desarrollo y autonomía. Además, las instituciones promoverán la continuidad de sus estudios en niveles medio superior y superior.

LA ENSEÑANZA A PÚBLICOS ESPECÍFICOS

La enseñanza requiere de estrategias específicas de acuerdo del grupo al que se le impartirán las clases. Todos los grupos dentro del aula son diversos, ya que existen estudiantes con distintas culturas, distintos lenguajes, capacidades diferentes, géneros distintos, entre otros. Es por ello el docente requiere identificar las necesidades del grupo que tiene y así poder ser inclusivo con sus estudiantes.

De acuerdo a la Dirección de Educación Especial, según SEP (2012), ha impulsado estrategias específicas y diversificadas que

“ofrecen el sustento teórico, metodológico y operativo que hace factible dar respuesta a la población escolar en torno al compromiso institucional de crear ambientes educativos donde todos y todas, en igualdad de condiciones, se comuniquen, expresen sus ideas, pensamientos, intereses e inquietudes, adquieran y desarrollen sus competencias, sean partícipes de una sociedad del conocimiento que exige el uso de las TIC, fortalezcan su autoestima y el aprecio por los demás.”

El docente requiere de estrategia que impulsen a los estudiantes a hablar, a ser escuchados, a ser tomados en cuenta e incluirlos en distintos aspectos. El docente requiere de metodología para poder hacer que todos sus estudiantes sean parte de una comunidad y ellos desarrollar distintas competencias dentro del aula.

EL USO DE LA TECNOLOGÍA COMO APOYO A LA ENSEÑANZA A ESTUDIANTES CON CAPACIDADES DIFERENTES

La tecnología es utilizada para distintos propósitos. Hoy en día el uso de estas herramientas y aplicaciones han modificado la forma de enseñar y la forma en que los estudiantes visualicen la información. De igual forma, la tecnología permite que la enseñanza a estudiantes con capacidades diferentes sea posible. El uso de la tecnología en la educación tiene doble carácter las cuales, por un aparte, crean estrategias diversificadas que a través de ellas es posible responder a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes en el aula; por otra parte, permite construir una estrategia específica para la atención de una discapacidad (SEP, 2012). Dado a que estas herramientas pueden tener distintos propósitos, estas permiten crear más inclusión en el aula por parte de los docentes.

Por otra parte, existen distintas formas de utilizar la tecnología en distintos grupos. Se pueden tener grupos con estudiantes que tengan alguna discapacidad visual, auditiva, entre otros o se pueden tener estudiantes sin alguna capacidad diferente y con un estudiante en específico que requiera ayuda por alguna característica en particular. Para ello, se requiere que el docente tenga en cuenta los distintos dispositivos que puede utilizar para cierta capacidad:

METODOLOGÍA

Dentro de este capítulo se describirá el tipo de proceso metodológico que se llevó a cabo para esta investigación. Dicho proceso entra en el paradigma cualitativo con el enfoque de investigación acción. Para ello, se realizó un diseño específico para llevar a cabo la investigación, así como la estructuración metodológica del estudio como el contexto, la selección de los participantes, las técnicas y dispositivos al igual que entrevista, entre otros. El diseño permitió poder recolectar la información pertinente para sí poder triangular los datos, codificarlos, categorizarlos e interpretarlos para así obtener los primeros hallazgos dentro de este primer ciclo.

PARADIGMA CUALITATIVO - ENFOQUE INVESTIGACIÓN ACCIÓN

La investigación acción tiene un enfoque cualitativo dado a que se enfoca en que el investigador llegue a la reflexión. El enfoque cualitativo es el “procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, dibujos gráficos e imágenes” (Sánchez & Fabio, 2018). Este tipo de investigación estudia diferentes objetos para comprender la vida social del sujeto a través de los significados desarrollados por este (Sánchez & Fabio, 2018). Este tipo de enfoque permite que el investigador llegue al método inductivo el cual permita llegar a una reflexión de los datos recabados para su análisis.

Este tiene distintas posturas por lo cual nos basaremos en el enfoque por Kurt Lewin. Para el proyecto de investigación se seleccionó este enfoque ya que la obtención de números no aportará información para el docente y así transformar su práctica docente sino la reflexión que se adquiere durante la investigación acción.

El tipo de investigación a realizar es de tipo investigación acción. Esta es una opción para realizar una metodología cualitativa que se sitúa dentro de la educación. Este método tiene origen por el alemán Kurt Lewis. Dicha investigación consiste en resolver problemas prácticos y urgentes para que los investigadores se vuelan agentes de cambio, en conjunto con las personas hacia las cuales van dirigidas las propuestas de intervención (Colmenares et al., 2008, pg. 100).

Lewin concibió este tipo de investigación como la emprendida por personas, grupos o comunidades que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la

situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investiga, quién investiga y el proceso de investigación. (Colmenares et al., 2008, pg. 100)

Las investigaciones de este tipo se desarrollan con algunas denominaciones tales como investigación acción participativa, educativa, pedagógica, en el aula, entre otras, dependiendo de los autores que lo practiquen (Colmenares et al., 2008, pg. 101). En general, la investigación acción se enfoca en la educación, la cual se liga en la práctica pedagógica del docente.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Para la investigación se mencionará, en esta sección, la información pertinente a la investigación fue importante durante su proceso. Es aquí en donde se explicará el contexto, los participantes, las estrategias metodológicas, los procesos de recolección al igual que los paradigmas y cómo se fueron codificando los datos obtenidos para así llegar a una conclusión preliminar del primer ciclo de la investigación.

CONTEXTO

La investigación se realizó con un grupo de cinco estudiantes que provienen de un centro de atención especializado en el Trastorno del Espectro Autista que se encuentra en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas llamado UNIRTEA. Por lo cual, las clases de inglés, igual se impartirán dentro del centro especializado para brindarles una mejor atención y ellos no salgan de su rutina, ya que es uno de los elementos que pueden afectar su aprendizaje.

PARTICIPANTES

La investigación se realizará con un grupo de cuatro estudiantes con el trastorno del espectro autista que se encuentren en grado 1 de autismo y un estudiante que tiene TDHA. dado a que la investigación solo se centra en el trastorno del espectro autista (TEA), solo se llevarán a cabo los dispositivos para recolección de datos con los cuatro participantes con TEA. A pesar de que el estudiante no tuviera TEA, se le proporcionó el mismo material para que pudiera participar en la clase de inglés.

Los estudiantes no provienen de una institución en particular; sin embargo, los cuatro estudiantes se encuentran tomando terapias,

tienen un nivel alto en producción de su lengua materna que en este caso es el español y se encuentran en un nivel funcional. Las edades de los estudiantes se encuentran entre los 16 a los 22 años de edad.

PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

A lo largo de la investigación se llevará a cabo clases de inglés como lengua extranjera a los cuatro alumnos con el apoyo de material didáctico en el medio digital. Estas herramientas se utilizarán como un complemento para sí fomentar el aprendizaje de los alumnos. Dichas herramientas digitales serán creadas tanto por el docente que llevará a cabo el material y otra parte por los alumnos de la Universidad Autónoma de Guadalajara, que participarán en el proyecto así creando material didáctico digital para fomentar el aprendizaje de los alumnos.

En el transcurso de la investigación se utilizarán distintas herramientas para analizar si las herramientas digitales utilizadas realmente benefician al aprendizaje de los estudiantes. Estas herramientas son las siguientes:

- **Diario de aprendizaje:** Esta herramienta se considera una técnica en el cual el educando escribe sus experiencias vividas dentro y fuera del aula; al igual que su proceso de aprendizaje el cual también puede ser utilizado por el profesor o el investigador (Cervantes, s.f.). Para fines de esta investigación, el estudiante hará uso del diario de aprendizaje contestando ciertas preguntas acerca de su experiencia durante la clase; las cuales aportarán a la investigación del docente.
- **Observaciones:** Este es un método científico de recolección de información el cual tiene un proceso riguroso en la investigación; el cual permite describir situaciones y o contrastar hipótesis (Benguria, S., Alarcón, B., Valdés, M., Gómez, L. 2010). Tales observaciones portarán al docente con información para verificar si las herramientas están siendo eficaces y si requieren alguna modificación en el uso. Las observaciones se realizarán en cada sesión que se tenga con los estudiantes al utilizar las herramientas digitales.
- **Cuestionario:** El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas sobre hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación que de igual forma le da utilidad al momento de recoger datos y finalmente apoya como obtener información acerca de la población con las que se trabaja, sobre las variables del objeto de la investigación o evaluación

(García, 2003). Para fines de esta investigación, se utilizará el cuestionario para así conocer más acerca de lo que piensan los estudiantes al haber utilizado las herramientas digitales y si se requiere alguna modificación en la clase o en el uso del material.

- **Diario del profesor:** el diario del profesor es un recurso que se utilizar dentro de las investigaciones cualitativas; el cual permite al docente evaluar cualitativamente la aplicación de un programa para aprender a pensar (López & Acuña, 2014). El diario se llevará a cabo después de cada clase impartida para que el docente pueda analizar cómo ha ido evolucionando la clase, si requiere de algunos cambios, cómo se sintió, entre otros para así poder mejorar y enriquecer su labor docente y la investigación.

El análisis de la información se llevará a cabo en diferentes pasos que tendrán un periodo distinto durante ambos ciclos de la investigación. Para poder obtener la información, esta se categorizará y se analizará para sí poder ver si se están respondiendo las preguntas de investigación. Las observaciones, los cuestionarios, y el diario del profesor aportarán la información necesaria para sí poder facilitar la investigación. Toda la información se estará recabando al final de cada sesión para después analizarlo durante la triangulación que se llevará a cabo a partir del mes de septiembre.

Dentro de la investigación pueden recurrir problemas éticos como el de grabar a los alumnos en la clase, tomarles fotos o con las entrevistas. Es por eso que se mantendrá la fidelidad de los estudiantes involucrados en la investigación. De igual manera se les dará, en todo momento, los procedimientos que se ocurrirán con la información ya que solo se utilizará con fines de la investigación. En conclusión, todo lo realizado dentro de la investigación se será de forma honesta y con respeto hacia los estudiantes y personal de apoyo.

Para recolectar la información del segundo ciclo se realizaron distintos pasos al primer. Estos permitieron obtener información para así poder categorizarla y analizarla y responder la segunda y a la tercera pregunta de la investigación. Dentro de este ciclo se incluyeron fichas pedagógicas, escalas de opinión y una escala de autoevaluación. La información recabada se realizó después de haber utilizado las herramientas digitales para verificar si sirvieron como apoyo para la enseñanza del inglés en estudiantes con TEA.

La triangulación de estos dispositivos se realizó en el mes de abril en donde se concluyeron las clases. De igual forma dentro de la investigación pueden recurrir problemas éticos como el de grabar a los alumnos en la clase, tomarles fotos o con las entrevistas. Es por eso que se mantendrá la fidelidad de los estudiantes involucrados en la investigación. De igual manera se les dará, en todo momento, los procedimientos que se ocurrirán con la información ya que solo se utilizará con fines de la investigación. En conclusión, todo lo realizado dentro de la investigación se será de forma honesta y con respeto hacia los estudiantes y personal de apoyo.

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Para el primer ciclo se intentó contestar la primera pregunta la cual es: ¿Cuáles son las actividades y las herramientas digitales utilizadas en la enseñanza de las habilidades audio orales en inglés de estudiantes con TEA? Para responder la pregunta se realizó un diagnóstico de los dispositivos y para llegar a ello se realizó una triangulación. La triangulación se refiere al uso de varios métodos de fuentes de datos, de teorías, de investigadores o de ambientes de estudio de fenómeno al igual que tiene como objetivo la búsqueda de patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno humano objeto de la investigación (Okuda & Gómez, 2005). Dado a que la triangulación permite obtener una interpretación de los datos recolectados, se realizó este proceso para poder obtener una interpretación de los datos obtenidos dentro de los dispositivos para contestar la pregunta de investigación.

Para realizar el proyecto de investigación, se realizaron distintos dispositivos los cuales proveen información acerca de esta investigación cualitativa. Dado a que las investigaciones cualitativas no requieren de un análisis de números, los cuales prueben si la hipótesis de la investigación fue aprobada o no, esta tiene otro tipo de recopilación de datos para verificar si existe un cambio positivo o negativo dentro de la investigación cualitativa.

Este tipo de investigación difiere a la de la investigación cuantitativa, ya que esta no contiene una hipótesis para ser probada o no sino una teoría. La investigación cualitativa se trabaja con palabras y no con números, y las palabras ocupan más espacio que los números (Fernández Núñez, 2006). Dado a que se recolectan palabras y no números, se requiere de un análisis distinto para poder verificar si la investigación que se está llevando a cabo contiene información que vaya a aportar a la investigación cualitativa.

Es por ello que, para realizar tal análisis, se debe poner la información en forma sistemática, en secuencia y con un orden el cual pueda resumirse a la vez, utilizando registros sistemáticos como las notas de campo, de obtención de documentos de diversa índole, entrevistas y u observaciones o grupos de discusión (Fernández Núñez, 2006). En este caso, para probar que la primera pregunta de investigación se ha ido contestando se realizaron cuatro tipos de dispositivos los cuales fueron las entrevistas, las fichas pedagógicas, el diario de campo y las observaciones.

CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación intenta conocer cómo aprenden los estudiantes con TEA en nivel 1 y 2 y qué tipo de herramientas digitales se pueden utilizar para fomentar su aprendizaje en el idioma inglés. Para poder la creación de las herramientas digitales, se tuvo un periodo de preparación para educarse acerca del aprendizaje de los estudiantes, ya que era la primera vez que se realizaban clases específicamente para estudiantes y no en un aula con un niño como se había realizado previamente.

Se tomaron en cuenta las habilidades audio orales, ya que se vio que a algunos estudiantes aún se les dificultaba la habilidad lectora y escrita en su lengua materna y podía afectar su aprendizaje de su segunda lengua. Dado a que los estudiantes eran más hábiles de forma auditiva y oral, nos enfocamos en estas dos áreas para realizar actividades lúdicas que nos proporcionaron información acerca de los juegos digitales que se crearon posteriormente y así tomar en cuenta qué tipo de juegos se podían realizar con ellos de forma digital.

Durante el ciclo uno, se realizaron actividades con imágenes coloridas que llamaron su atención. Al llevar a cabo los dispositivos, la triangulación y la codificación se llegó a la conclusión que los estudiantes no cuestionan las reglas gramaticales. Ellos van aprendiendo por la repetición y la forma de aprender el vocabulario era rápida. En todo momento los estudiantes se veían interesados y entusiasmados en aprender. De igual forma, ellos realizaban los ejercicios y no existieron quejas de ninguna de las actividades que realizaban.

Cabe mencionar que cuando se efectuaban actividades en donde los estudiantes tenían que recortar, se les dificultaba a alguno de ellos. Se notó que la motricidad fina, aún todos no la tenían bien controlado. Había un estudiante que aún no lograba realizar recortes por lo cual se le apoyó a realizar ciertas actividades.

Los estudiantes sí realizaron ejercicios de escritura en donde tenían que escribir ciertas palabras, y durante estas actividades el tiempo para realizar la actividad era más larga. Fue aquí en donde se empezaron a notar que a algunos se les dificultaba el seguimiento de instrucciones. Por lo cual, íbamos más lento y no se daban instrucciones generalizadas sino paso por paso para no crear confusión. Se pudo ver que al momento de que ellos realizaban actividades y se les daban instrucciones no claras, ellos dejaban de realizar las actividades y comenzaban a platicar o cometían errores.

Aquí fue donde se empezó a notar que los estudiantes requerían de construcciones instruccionales, los cuales permiten que ellos puedan trabajar lentamente con una instrucción a la vez. Inconsciente mente se fue realizando cambios en las instrucciones de las actividades y se comenzó a aplicar la instrucción construccional. Dado a que modificaron la forma de dar las instrucciones, se comenzó a ver un cambio en los estudiantes en la realización de las actividades.

De igual forma, se llevaron a cabo juegos de mesa los que permitieron que ellos pudieran aprender de forma oral y auditiva en los cuales se les daban palabras y ellos producían sin exigirles. Las actividades eran lúdicas y lo más interesante es que a pesar de que había dos estudiantes en las edades 20 y 23, se veían muy interesados en realizar los juegos de mesa o juegos lúdicos que se les presentaron. Se pudo observar que dentro de los dos ciclos de investigación que, aunque sean adultos pueden ser como niños y disfrutaron cada una de sus clases, ya que se mantenían activos. Las actividades que se realizaban dentro del ciclo uno y dos eran actividades que podían llevar a cabo desde precolar, ya que son actividades visuales. A pesar de que eran actividades “para niños” ellos encontraban las actividades divertidas e interesantes.

Al principio se pensó que, por ser adultos se requerían de ejercicios para adultos; sin embargo, si se les presentaban ejercicios para adultos estos podían dificultad, ya que la complejidad es más alta, el léxico es más avanzado y no contienen visuales como lo tenían las otras actividades que se les presentaron.

Esto me lleva a decir que se tiene que observar previamente al grupo al cual se le va a enseñar para conocer sus gustos y estilos de aprendizaje el cual no solo aplica para estudiantes con TEA, sino a todo tipo de estudiante. Al nosotros observar a los estudiantes en el aula, nos permitió conocer sus habilidades y por lo consiguiente, el nivel de inglés que ya traían.

Durante la primera observación pudimos analizar que uno de los estudiantes, llamado Leonardo, tenía conocimiento previo del inglés. Él fue aprendiendo el idioma con el uso de los video juegos. Esto fue un gran dato para nosotros, ya que se iban a crear herramientas para el aprendizaje de nuestros estudiantes y requeríamos conocer si ellos previamente habían utilizado algunas. Dado a que este era un recurso y no fue creado específicamente para su aprendizaje, este fue de gran utilizada para él. Leonardo nos proporcionó ideas de qué tipo de juegos se podían realizar para fortalecer el aprendizaje de nuestros estudiantes en el aula. Cabe mencionar, que las herramientas digitales eran apoyo para los estudiantes y no una herramienta que iban a utilizar solamente para llevar a cabo sus actividades.

Ya que se tenía el primer juego, se les dio a los estudiantes para que pudieran jugar con él y poder analizar si ellos entendían cómo realizar las actividades, si entendían y si lograban aprender algo, aunque fuera mínimo del juego. Dentro del primer juego logramos ver que no solo pudieron repasar el vocabulario de los vegetales, sino que también conocieron qué requerían para su supervivencia. Lo segundo no se tenía en consideración y fue un plus para la investigación.

Al finalizar el juego se les cuestionó a los estudiantes si el juego fue claro para ellos, lo cual se puede ver en los hallazgos y dos estudiantes mencionaron que se les dificultó poder entender las instrucciones. Esto nos llevó a lo que encontramos en las actividades lúdicas, que ellos requerían de instrucciones concretas que se fueran construyendo paso por paso y no generalizadas. Ahora que ya nos habíamos percatado que ellos tenían dificultad para seguir instrucciones generalizadas, nos enfocamos a realizar actividades y juegos digitales que fueran más instruccionales y que fueran instrucciones que ellos podían entender.

Si se llegó a pensar en incluirles las instrucciones en español; sin embargo, al final se decidió dejar los juegos completamente en inglés, ya que no mostraban estrés o ansiedad al momento de realizarlos. De hecho, logramos ver que dos de ellos repetían las instrucciones y el vocabulario. En cuanto se fueron poniendo a prueba los siguientes juegos, se fueron modificando ciertas cosas dentro de las instrucciones y la forma de proporcionárselos.

Al principio, la docente realizaba la actividad y previamente, ya se había trabajado con el vocabulario visto en el juego durante una semana. Este proceso se realizó dentro de todo el ciclo. Dentro del segundo ciclo, al ponerse a prueba los juegos digitales, nos percatamos que de igual manera surgió el tema de la construcción instruccional. Dado a que esto surgió dentro de los dos

ciclos, nos dimos la tarea de trabajar incluir la construcción instruccional dentro de cada una de las actividades, al igual que los juegos digitales.

Dentro del objetivo general, nos realizamos tres preguntas para contestar el tema de investigación. Estas preguntas se fueron una por una durante el transcurso de los dos ciclos. En la primera pregunta la cual incluye: *¿Cuáles son las actividades y las herramientas digitales utilizadas en la enseñanza de las habilidades audio orales en inglés de estudiantes con TEA?*

Después de haber obtenido los resultados de la investigación, se llegó la conclusión de lo que debiera de llevar nuestra propuesta didáctica. La propuesta didáctica se basa en proporcionar una guía al docente el cual proporcione información de lo que es el TEA, los tipos de niveles, las metodologías de enseñanza que pueden aplicar dentro del aula, estrategias para el aula y actividades para realizar con los estudiantes. Al finalizar las actividades y al leer la guía, se le proporcionará un link para poder descargar los juegos digitales que se realizaron para así apoyar al aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Alcalá, Gustavo Celis, & Ochoa Madrigal, Marta Georgina. (2022). Trastorno del espectro autista (TEA). Revista de la Facultad de Medicina (México), 65(1), 7-20. E pub 30 de marzo de 2022.<https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Adame Tomás, A. A. (2005). Medios Audiovisuales en el Aula. *CSIF Revista*, 19.1-40. http://online.aliat.edu.mx/Desarrollo/Maestria/TecEducV2/Sesion5/txt/AN-TONIO_ADAME_TOMAS01.pdf
- Alcides Castillo. (2021, 20 febrero).
- Los Medios de Enseñanza Materiales Didácticos-:[Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=XM1VjUxzCHY>
- deMiguel.García, L. (2014). Las TICs aplicadas a las Necesidades Educativas Especiales.Universidad de Valladolid.
- Benguria, S., Alarcón, B., Valdés, M., Gómez, L. (2010). Métodos de investigación en educación especial. http://online.aliat.edu.mx/adistancia/InvCuantitativa/lecturas_S5/Observacion_trabajo.pdf
- Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming Critical. Education, knowledge and action research*. Lewes: Falmer.
- Cervantes, C. C. V. (n.d.). CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Diario de aprendizaje.https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/diario.htm#:~:text=La%20escritura%20del%20diario%20de,el%20profesor%20y%20el%20investigador.
- Dueñas Buey, M. L., (2010). EDUCACION INCLUSIVA. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366.
- García, T. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf
- Granata, M. L., Chada, M. D., & Barale, C. (2000). La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*, I(1).

- González Arrones, M. I.; Gómez Acuña, M.; Sánchez Herrera, S. (2005) Estrategias metodológicas a utilizar con el alumno autista. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 3, núm. 1, 2005, pp. 125-134
- Hamón, E. R., & Portela, A. (2017). Apps educativas como herramienta pedagógica para niños y niñas de grado segundo en el Colegio Sorrento I.E.D. Colegio Sorrento I.E.D. Jost, Francois (1997). *La semiología de la comunicación audiovisual y sus modelos*.
- Juanma. (2016, January 20). Auti-Sim: Un simulador sensorial de autismo • Nivel Oculito. Nivel Oculito. <https://niveloculito.com/auti-sim-un-simulador-sensorial-de-autismo/>
- Mena Pujol, B.; Nicolau Palou, R.; Salat Foix, L.; Tort Ameida, P.; & Romero Roca, B., (2006). Guía Práctica para educadores: El alumno con TDAH. 2ª Edición. Mayo Ediciones
- Olavarría, Y. M. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa: El caso de la Escuela México (Vol. 41). Institutul de Stiinte ale Educatiei (Institute of Educational Sciences). <https://doi.org/10.4067/s0718-07052015000300010>
- Orozco, M. L., & Castro, M. E. (2017). Aplicación de Materiales Didácticos para la Enseñanza Aprendizaje de Lengua y Literatura con estudiantes de Educación Secundaria, en el Segundo. Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua. Paucar, D. (2022). Ventajas y desventajas del uso de aplicaciones en el aprendizaje. Maestría en Educación. Universidad de Otavalo.
- Quintero Gutiérrez del Álamo FJ, García Campos N. Actualización en el manejo del TDAH. En: AEPap (ed.). Congreso de Actualización Pediatría 2019. Madrid: Lúa Ediciones 3.0; 2019. p. 29-36.
- Reboredo, C. (2015). Espectro Autista. Derribando mitos, construyendo realidades. Guía práctica para padres y profesionales. Doble/E, Colección DivulgaTEA. (2015). TEA. Guía práctica para educadores. Colección DivulgaTEA.
- Reboredo, L. C. (2018, April 7). CONTROL INSTRUCCIONAL. *divulgatea.com*. <https://editorcapacidades.wixsite.com/nuevodivulgatea/post/2018/04/07/control-instruccional>
- Russo, E. (2021). Transiciones y tránsitos de la comunicación audiovisual. *InMediaciones de la Comunicación*, 16(1), 25-34. DOI: <http://doi.org/10.18861/ic.2021.16.1.3102>

Rivas Torres, F. E., (2011). La relevancia del paradigma cualitativo en las ciencias sociales: un análisis histórico descriptivo. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 21(61), 289-319.

Sánchez Flores, Fabio Anselmo. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. <https://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>

Salcines, I. & González, N. (2020). Aplicaciones Educativas en Educación Superior. Estudio sobre su uso en estudiantes y Profesorado. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1).

Souza Lima, E., & Siqueira Loureiro, V. J. (s. f.). Abordaje audiolingual o audio-oral. Bem-vindo ao Centro de Educação Superior a Distância. https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/11541823042018Metodologia_do_Ensino_Aprendizagem_de_Espanhol_I_Aula_05.pdf

Torres Cañizález, P. C., & Cobo Beltrán, J. K. (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. *Educere*, 21(68), 3

SEP, (2012). *Estrategias Específicas y Diversificadas para la atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad*. <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/ed-inclusiva/materiales/estrategias-especificas-diversificadas-atencion-educativa.pdf>

BIODATAS

Anastacio Gerardo Chávez Gómez:

Licenciado en Enseñanza del Inglés y en Pedagogía, Maestro en Psicología Organizacional y en Psicoterapia Cognitivo-Conductual, Máster en Mindfulness en contextos de salud y de investigación; Doctor en Educación. Miembro TESOL y AMIt. Integrante de C.A. consolidado. Estancias académicas en Italia y en Canadá.

Alejandra Penagos Gordillo:

Licenciada en Inglés por la Universidad Pablo Guardado Chávez. Ha sido docente de inglés en programas como PICHÍ y PESIC (2017–2020) en el Colegio La Paz de Chiapas. Participó en un diplomado para docentes del Colegio de Bachilleres de Chiapas impartido por la UNICACH (2021–2022), y capacitó a estudiantes para los exámenes TOEFL ITP e IBT. Fue docente en la Universidad Politécnica de Chiapas (2021–2022) y actualmente es profesora activa en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, interlocutora de Pearson México y miembro del cuerpo activo de CENEVAL. Es fundadora y directora general de Dinar Instituto de Idiomas.

Alejandro Velázquez Treviño:

Profesor asociado en la Universidad de Guadalajara desde 2019, donde imparte asignaturas de diseño de videojuegos y arte digital. Cuenta con una Maestría en Artes y Tecnología por la Universidad de Texas en Dallas y formación en desarrollo web full stack por Free Code Camp. Fue Chief Technology Officer en Eximus Labs, experiencia que complementa su perfil académico. Ha obtenido certificaciones en Inteligencia Artificial con Python (edX), Gestión de Proyectos (Google) y Unreal Engine (edX). Su enfoque combina creatividad y tecnología, contribuyendo a la formación de profesionales en el desarrollo de videojuegos y medios digitales.



CAPÍTULO 11

INTEGRACIÓN DE MIGRANTES NO HISPANOHABLANTES MEDIANTE EL ESPAÑOL DE EMERGENCIA



Integración de Migrantes No Hispanohablantes Mediante el Español de Emergencia

FERNANDA DEL CARMEN MENDOZA BESARES
ANTONIETA CAL Y MAYOR TURNBULL
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS, UNACH.

RESUMEN

Ante el incremento de personas migrantes no hispanohablantes que ingresan por la frontera sur de México, la enseñanza del español de emergencia surge como una respuesta urgente para facilitar su integración social y comunicación inmediata. A través de la implementación y evaluación de un curso en un albergue de Tapachula, Chiapas, se exploraron las principales barreras que enfrentan estas personas: dificultades lingüísticas, choques culturales y carencias de habilidades sociopragmáticas. La investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo de investigación-acción, que incluyó observaciones de campo, entrevistas, encuestas y fichas pedagógicas aplicadas entre 2023 y 2024. Los hallazgos permitieron diseñar un curso centrado en la adquisición de competencias básicas para la vida diaria, trámites migratorios y la interacción social. Actividades como conversaciones, juegos didácticos y materiales visuales (carteles e infografías) demostraron ser más efectivos que recursos audiovisuales convencionales. Se concluye que el español de emergencia no solo aporta herramientas lingüísticas esenciales, sino que también empodera a las personas migrantes al promover su autonomía, acceso a derechos y participación social. La clave para su éxito radica en una enseñanza flexible, culturalmente sensible y adaptada a las condiciones precarias de los contextos de acogida.

Palabras clave: Migración, español de emergencia, integración social, necesidades sociopragmáticas, enseñanza de lenguas

EL ESPAÑOL DE EMERGENCIA EN EL CONTEXTO MIGRATORIO

El español se ha consolidado como una de las lenguas más habladas y estudiadas a nivel mundial, no solo por el número de hablantes nativos —alrededor de 350 millones— sino también por su presencia en foros internacionales y su valor como lengua de comunicación global (Instituto Cervantes, 1992; CVC, 2024).

Sin embargo, el español es una lengua que se está aprendiendo por motivos, distintos a su popularidad en foros y a la cantidad de hablantes na-

tivos que tiene al rededor del mundo, sino porque los países de habla hispana son países de tránsito o destino para muchas personas migrantes no hispanohablantes de distintas latitudes del mundo.

El español se ha enseñado como segunda lengua, como lengua extranjera y ahora como lengua de emergencia. El español de emergencia responde a una necesidad urgente y práctica: la comunicación básica para la supervivencia y la integración inicial de personas migrantes recién llegadas a un país hispanohablante. Este tipo de enseñanza se caracteriza por su enfoque funcional, flexible y centrado en el estudiante, adaptándose a grupos heterogéneos y priorizando la comunicación inmediata por encima de la corrección gramatical o los objetivos académicos.

Esta modalidad se distingue del español como lengua extranjera tradicional (ELE) por su carácter funcional, urgente y contextualizado, centrado en dotar al aprendiz de herramientas lingüísticas básicas para la supervivencia y la interacción cotidiana. Tal como afirman Villalva y Hernández (2010), en muchos contextos la enseñanza del español a migrantes ha sido vista como una práctica improvisada, alejada del rigor metodológico que caracteriza a la enseñanza de lenguas como el inglés o el francés. En palabras de los autores “El español está a cargo de profesores no expertos en la materia, con recursos de elaboración propia o pensados para otras finalidades, sin orientaciones metodológicas claras. [...] existe el convencimiento de que todo está por hacer” (Villalva y Hernández 2010, p. 164).

A pesar de estos desafíos, en los últimos años se ha avanzado en la profesionalización de quienes se dedican a esta labor. Llorente (2015) destaca que la enseñanza del español a migrantes requiere atender múltiples variables: desde los niveles de alfabetización hasta los contextos socioeconómicos y emocionales de los estudiantes. Para ello, es necesario que el docente desarrolle competencias específicas como la organización de situaciones de aprendizaje, la gestión de emociones y la facilitación de la comunicación intercultural (Instituto Cervantes, en Llorente, 2015).

El español de emergencia no solo implica un enfoque pedagógico adaptado, sino también una postura ética basada en la empatía y el reconocimiento de las trayectorias de vida de las personas migrantes. Como afirma Llorente (2015), es fundamental generar un ambiente de confianza donde la autoestima del estudiante sea valorada como un factor clave para el aprendizaje. En esta línea, García (2008) sintetiza el rol del docente señalando que:

El profesor no pone los contenidos ni los objetivos, sino que estos los expone el alumnado, ya que su principal motivación es la supervivencia con una lengua que desconocen. [...] El éxito de los progresos se va a reflejar en lo efectivo o no de su relación con los otros. (García 2008, p. 4).

El español de emergencia representa una respuesta educativa situada, que reconoce al lenguaje como herramienta de supervivencia, acceso a derechos y dignidad humana. Su enseñanza, aunque aún poco institucionalizada, constituye un campo fértil para la innovación pedagógica y la acción social transformadora.

EL CONTEXTO MIGRATORIO DE MÉXICO EN LA ACTUALIDAD

En el contexto de México, la enseñanza del español de emergencia a migrantes no hispanohablantes es ahora una necesidad, tanto para las personas migrantes que están de tránsito por el país, como para las que deciden hacer de México su destino y otros tantos que deciden volver.

En el segundo trimestre del 2024, el Boletín de Estadísticas Migratorias para México de la OIM (Organización internacional para las migraciones) reportó que “En total, se registraron 28.531 (8%) eventos de personas en situación migratoria irregular provenientes de países extracontinentales, principalmente India, China, Mauritania, Guinea y Senegal.” Cabe mencionar que estos datos se basan en los eventos registrados, sin embargo, la cantidad real puede variar y sobre todo tiende a ser mayor a las cifras oficiales.

Con base en las *Estadísticas Migratorias. Síntesis 2025* publicado en marzo del mismo año por la Unidad de Política Migratoria de la Secretaría de Gobernación, se puede observar que el flujo de personas migrantes extrarregionales no hispanohablantes representa un reto creciente para la política migratoria y la atención e integración social, especialmente en lo que respecta a la comunicación y la integración básica en el país receptor.

Durante enero de 2025, se registraron 2,104,774 entradas aéreas de personas extranjeras a México, de las cuales el 8.9% fueron de Europa, 2.7% de Asia, 0.3% de Oceanía y 0.2% de África, mientras que un 0.1% adicional correspondió a personas de origen no especificado. Estos datos muestran una participación significativa de personas provenientes de contextos donde el español no es lengua predominante, lo que sugiere retos importantes en términos de comunicación e integración lingüística inmediata (*Síntesis 2025, p. 15, gráfica 1.10*).

Además, 3,925 personas extranjeras reconocidas como refugiadas en 2024 provinieron de “otros países”, es decir, naciones distintas a Honduras, Cuba y El Salvador, que tradicionalmente concentran los mayores números. Este grupo representa el 17.1% del total de personas refugiadas con residencia permanente durante ese año. La cifra apunta a la presencia creciente de personas no hispanohablantes que llegan a México en situación de vulnerabilidad, y que requieren urgentemente apoyos lingüísticos funcionales (*Síntesis 2025*, p. 21, tabla 2.6).

Ambas cifras reflejan la diversidad lingüística y cultural que caracteriza los flujos migratorios actuales en México y refuerzan la necesidad de diseñar e implementar estrategias de enseñanza del español de emergencia, orientadas a facilitar la comunicación básica en contextos de tránsito e integración inicial.

Este capítulo tiene como objetivo principal analizar la enseñanza del español de emergencia como una herramienta de integración lingüística inmediata para personas migrantes no hispanohablantes en contextos de alta vulnerabilidad, tomando como punto de partida la experiencia de implementación de un curso de español de emergencia en un albergue para migrantes en Tapachula en el sur de México.

Antes de entrar en el análisis de enseñanza del español como herramienta de integración para personas migrantes no hispanohablantes en contextos de vulnerabilidad como es el caso de la frontera sur de México, en particular Tapachula en Chiapas, es importante hablar un poco sobre el contexto específico de Chiapas en materia de migración.

MOVILIDAD HUMANA EN CHIAPAS, MÉXICO.

Con base en el Diagnóstico de la Movilidad Humana En Chiapas publicado en el 2022 por la Unidad De Política Migratoria, Registro E Identidad De Personas (UPMRIP). En los últimos años, el estado de Chiapas se ha consolidado como la principal puerta de entrada terrestre a México para personas migrantes provenientes no solo de Centroamérica, sino también de regiones más lejanas, como el Caribe, Sudamérica, África y Asia. Esta situación ha diversificado el perfil lingüístico y cultural de la población migrante, presentando nuevos desafíos para su atención integral.

El Diagnóstico de la Movilidad Humana en Chiapas (UPMRIP, 2022) señala que, si bien la mayor parte de la migración corresponde a personas de países centroamericanos (como Honduras, Guatemala y El Salvador), se ha

incrementado de manera significativa la presencia de migrantes “extrarregionales” y “extracontinentales”, es decir, provenientes de países fuera de América Central y del Caribe.

En el 2022, Chiapas reportó un incremento notable de personas migrantes de origen extracontinental como Bangladesh, Senegal y Angola. Estas nacionalidades figuraron dentro de las principales del total de eventos de presentación y canalización ante autoridades migratorias de enero a agosto de ese año (UPMRIP, 2022, p. 35, Cuadro 3). Esta información confirma que Chiapas no solo atiende flujos migratorios de proximidad regional, sino también flujos altamente diversos que plantean retos lingüísticos urgentes, ya que muchos de estos migrantes no hablan español ni comparten una lengua puente común.

Además, la población haitiana ha adquirido un papel particularmente relevante dentro del flujo extrarregional. En 2020 y 2021, la mayoría de las Tarjetas de Visitante por Razones Humanitarias (TVRH) emitidas en Chiapas fueron otorgadas a personas de Haití, registrando 5,751 y 6,693 tarjetas respectivamente. Esta cifra destaca, considerando que muchas personas haitianas provienen de trayectorias migratorias largas por Sudamérica, y llegan a Chiapas sin conocimiento del idioma español (UPMRIP, 2022, p. 27, Gráfica 4).

A este panorama se suma el dato de que Chiapas fue el estado con mayor número de solicitudes de refugio en 2021, concentrando el 73.4% del total nacional. De éstas, el 96% se realizó en Tapachula, lo cual refuerza el papel central de esta ciudad como nodo de atención y estancia de personas extranjeras en situación de movilidad prolongada (UPMRIP, 2022, p. 28).

El incremento de personas migrantes no hispanohablantes en Chiapas genera una necesidad urgente de intervención lingüística adecuada, especialmente en zonas como Tapachula, Palenque, Huixtla o Tuxtla Gutiérrez, donde se concentra la mayor parte de estos flujos. La implementación de programas de enseñanza de español de emergencia es esencial para facilitar el acceso a derechos, mejorar la comunicación con instituciones y promover procesos de integración más humanos y efectivos.

METODOLOGÍA

Ahora que se tiene el conocimiento del panorama migratorio tanto de México como de Chiapas, de al menos los últimos años, se abordará la metodología de investigación que dio pie a ver a la enseñanza del español de emergencia

como una herramienta para la integración de las personas migrantes no hispanohablantes en su entorno inmediato.

Este estudio se basó en los enfoques propios de la investigación cualitativa. Como lo señaló Richards (2003), este tipo de investigación se enfoca en comprender a las personas dentro de su contexto cotidiano, explorando sus acciones desde la perspectiva de quienes las realizan. Además, se caracteriza por trabajar con un número limitado de participantes, priorizando la comprensión profunda del fenómeno en lugar de la comprobación o generalización de resultados.

La investigación, de carácter cualitativo y bajo un enfoque de investigación-acción, constó de dos ciclos. El primer ciclo, desarrollado entre junio y diciembre de 2023, tuvo un carácter principalmente exploratorio. Durante las primeras etapas de este ciclo se llevaron a cabo dos observaciones de campo. La primera se realizó en Madrid, España, principalmente en las ciudades de Alcalá de Henares, Vallecas y Guadalajara. En esta fase se observaron clases dirigidas a personas migrantes, prestando especial atención a las metodologías de enseñanza, las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes y las características de los grupos de estudiantes.

La segunda observación de campo consistió en una inmersión en el contexto del “Albergue Hospitalidad y Solidaridad A.C.”, ubicado en la ciudad de Tapachula, Chiapas. En este albergue residían entre 100 y 150 personas de diversos orígenes, lenguas y culturas, quienes tenían la posibilidad de solicitar refugio en México. Durante esta inmersión, se observó la forma en que las personas migrantes no hispanohablantes interactuaban tanto con las personas hispanohablantes alojadas en el albergue como con el personal, colaboradores, voluntarios, médicos, cocineros y abogados que trabajaban en la institución.

Posteriormente, en la segunda etapa de este primer ciclo, se impartieron las primeras clases piloto de español de emergencia a personas migrantes provenientes de Haití, Afganistán y Angola. Para el diseño de este curso inicial, se tomó en cuenta toda la información recabada durante las observaciones de campo. Sin embargo, se identificó la necesidad de realizar ajustes para asegurar que el curso cumpliera efectivamente con su propósito de ser útil y pertinente para los participantes.

El segundo ciclo de la investigación se desarrolló entre enero y mayo de 2024. En esta fase, se volvió a implementar el curso de español de emergencia, incorporando las mejoras identificadas como resultado del primer ciclo. Du-

rante este periodo se aplicaron diversas técnicas para la recolección de información, como el diario de campo de la investigadora, observaciones a profundidad, escalas tipo Likert, entrevistas, sondeos y fichas pedagógicas. Estos instrumentos se aplicaron en distintas etapas del proceso, proporcionando datos valiosos que permitieron enriquecer el análisis.

En la estancia realizada en España, se llevaron a cabo nueve observaciones de clases de español como segunda lengua para migrantes. Dos de estas se realizaron en el Centro de Acogida para Refugiados (CAR) en Vallecas, Madrid; cinco en la organización ACCEM en Guadalajara, y dos en ASILIM, Madrid. Asimismo, se realizaron tres entrevistas con profesorado de la Universidad de Alcalá de Henares, quienes se desempeñan como formadores de docentes de español, y una entrevista adicional a una docente de español como L2 del CAR en Vallecas. Estas actividades permitieron conocer no solo los temas abordados en los cursos de español para migrantes en ese contexto, sino también las estrategias utilizadas por los docentes, así como la metodología y los materiales empleados, información que resultó clave para el diseño del curso implementado posteriormente.

Durante las visitas al “Albergue Hospitalidad y Solidaridad A.C.” también se aplicaron encuestas a siete personas del personal, colaboradores y voluntarios, además de entrevistas a dos abogados especialistas en migración que colaboraban con la organización. Finalmente, se encuestó a diez personas migrantes no hispanohablantes alojadas en el albergue que aceptaron participar en el estudio. Estos migrantes provenían de Irán, Afganistán y Haití, y las encuestas fueron traducidas a sus lenguas maternas. El objetivo tanto de las entrevistas como de las encuestas fue conocer las barreras comunicativas y las necesidades sociopragmáticas identificadas por cada grupo de participantes (personal, voluntarios, colaboradores, abogados y personas migrantes). Para el análisis y triangulación de la información recabada, se identificaron marcadores discursivos que se clasificaron en tres categorías: barreras lingüísticas, choque cultural y necesidades sociopragmáticas.

LO QUE REVELAN LOS HALLAZGOS

Los resultados que surgieron tras el análisis de los datos arrojados por los distintos dispositivos aplicados, sustentan la enseñanza del español de emergencia como una herramienta clave para la integración de personas migrantes no hispanohablantes en contextos migratorios de alta vulnerabilidad. Tras el análisis y triangulación de la información recabada se identificaron marca-

dores discursivos que se integraron a las siguientes categorías: barreras lingüísticas, choque cultural y necesidades sociopragmáticas.

BARRERAS LINGÜÍSTICAS

Las barreras lingüísticas emergen como uno de los obstáculos más significativos para la integración social de las personas migrantes. Mata et al. (2004) sostienen que estas barreras impactan negativamente la autoestima y el rendimiento de las personas migrantes al generar sentimientos de exclusión del entorno (p. 2). De manera complementaria, el Instituto Cervantes (2024) subraya que la falta de comprensión del idioma local no solo dificulta la comunicación cotidiana, sino que también limita la participación en la vida social y la comprensión de los códigos culturales (párr. 3).

Tanto los docentes entrevistados en España como los participantes en Tapachula coincidieron en que las personas migrantes que enfrentan mayores obstáculos comunicativos son aquellos cuya lengua materna no es de origen europeo, quienes utilizan alfabetos distintos (como el árabe o el persa), quienes no están alfabetizados en su lengua de origen o quienes no manejan una lengua internacional como el inglés. Esto se evidenció claramente en el albergue de Tapachula, donde migrantes africanos o brasileños que hablaban portugués lograban establecer interacciones básicas con hispanohablantes, mientras que los hablantes de persa enfrentaban mayores dificultades debido a la carencia de un código lingüístico compartido.

Un punto crítico destacado por todos los grupos participantes (migrantes, colaboradores y abogados del albergue) fue la intensificación de las barreras lingüísticas durante los trámites migratorios, que exigen habilidades orales, comprensión de documentos formales y la correcta cumplimentación de formularios. Este tipo de lenguaje especializado rara vez se adquiere incidentalmente en contextos de convivencia diaria. En este sentido, la labor de los abogados como intermediarios resultó esencial, aunque limitada por la falta de recursos lingüísticos tanto de las personas migrantes no hispanohablantes como de los abogados.

Asimismo, se constató que la convivencia dentro del albergue también se veía afectada por estas barreras, dado que el reglamento de convivencia estaba disponible únicamente en español, generando incompreensión inicial de las normas y dificultades de adaptación. De manera similar, las interacciones cotidianas de las personas migrantes no hispanohablantes se restringían a intercambios transaccionales simples, donde el lenguaje corporal y los objetos podrían compensar parcialmente la falta de dominio lingüístico.

A la luz de estos hallazgos, la importancia de programas educativos específicos para superar la falta de comprensión del idioma local resulta evidente. Como señala Muñoz (1997, en Mata, Gómez y Román, 2004), estos programas son esenciales para “prevenir el deterioro del autoconcepto y apoyar la adaptación social de los migrantes” (p. 2).

CHOQUE CULTURAL

El choque cultural constituye la segunda categoría de análisis. El Instituto Cervantes (2024) define este fenómeno como el conjunto de reacciones que experimenta una persona al enfrentarse a una cultura distinta a la propia. Los datos recabados mostraron que las personas migrantes provenientes de contextos extracontinentales (Irán, Afganistán) experimentaban con mayor frecuencia situaciones de choque cultural en comparación con migrantes de América Latina o países lusófonos.

Entre las diferencias culturales que generaron mayor desconcierto se encuentran las prácticas religiosas —como la prohibición de consumir cerdo o las costumbres de higiene vinculadas a la religión islámica—, así como las concepciones divergentes sobre el rol de las mujeres. Las mujeres musulmanas reportaron experiencias de rechazo por el uso del velo, tanto por parte de otros migrantes como de miembros de la sociedad local. Además, se documentó un caso donde un migrante afgano reaccionó violentamente a bromas culturalmente insensibles, lo que subraya la necesidad de una mayor comprensión cultural.

Aunque en el albergue se han implementado medidas para evitar malentendidos como respetar restricciones alimentarias y enseñar costumbres locales, los conflictos culturales persisten. Esto refuerza la necesidad de que un curso de español de emergencia incluya componentes que no solo enseñen la lengua, sino que también faciliten la comprensión de las normas culturales del contexto de acogida.

NECESIDADES SOCIOPRAGMÁTICAS

La tercera categoría versó sobre las necesidades sociopragmáticas, entendidas como las habilidades necesarias para interactuar de forma efectiva en diversos contextos sociales, integrando lenguaje verbal, no verbal e interpretación de señales sociales (Kasper, 1997 en Lizárraga, 2022). Si bien las observaciones en España arrojaron un primer panorama, la investigación en Tapachula per-

mitió identificar con mayor claridad las necesidades sociopragmáticas específicas del contexto mexicano.

Mediante las entrevistas, observaciones y testimonios, se establecieron ocho ámbitos prioritarios que un curso de español de emergencia debe cubrir:

- Presentarse y proporcionar información personal.
- Expresarse y comprender temas relacionados con la salud.
- Realizar solicitudes y pedir algo de manera adecuada.
- Conocer aspectos relacionados con la vivienda y el alquiler.
- Comprender y utilizar el transporte en México.
- Conocer procesos para obtener empleo.
- Comunicarse con autoridades mexicanas.
- Comprender los procedimientos migratorios.

El análisis del curso de español de emergencia implementado evidenció que los estudiantes valoran especialmente actividades como la lectura en voz alta y la conversación sobre temas culturales, ya que estas mejoran su capacidad de comunicación y comprensión cultural. En cuanto a los materiales didácticos, los preferidos fueron carteles e infografías, mientras que los videos y audios resultaron menos efectivos. Este hallazgo destaca la importancia de adaptar los recursos pedagógicos a las necesidades concretas de los migrantes.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y VALORACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL DE EMERGENCIA

Finalmente, se analizaron las estrategias para la enseñanza del español en contextos de alta heterogeneidad cultural y lingüística. Resaltaron enfoques como la adaptación continua de las metodologías, el conocimiento de idiomas extranjeros por parte de los docentes y la creación de un entorno inclusivo y

equitativo. Estos elementos se revelan fundamentales para aumentar la efectividad de la enseñanza y apoyar la integración de las personas migrantes en contextos como Tapachula, Chiapas.

A partir de la triangulación de las tres categorías analizadas, los resultados respaldaron la pertinencia de diseñar y ofrecer cursos de español de emergencia adaptados a las características y necesidades del contexto migratorio mexicano. Estos cursos no solo atienden las barreras lingüísticas iniciales, sino que también contribuyen a mitigar choques culturales y a dotar a las personas migrantes de las competencias sociopragmáticas necesarias para desenvolverse de manera autónoma en su nuevo entorno.

REFLEXIONES FINALES

La enseñanza del español de emergencia se configura como una herramienta clave para facilitar la integración social de las personas migrantes no hispanohablantes que transitan y residen temporalmente en lugares de habla hispana como la ciudad de Tapachula, Chiapas. En un contexto caracterizado por la precariedad material, la vulnerabilidad emocional y la diversidad cultural, este tipo de enseñanza no solo proporciona habilidades lingüísticas básicas necesarias para enfrentar situaciones cotidianas, sino que también promueve la comunicación intercultural y el entendimiento mutuo con la población local.

A través de actividades prácticas y adaptadas —como conversaciones, entrevistas y juegos didácticos— los estudiantes no solo adquieren vocabulario funcional y expresiones útiles, sino que también desarrollan competencias que les permiten interactuar de manera más segura y autónoma en el entorno social que los acoge. De este modo, el curso de español de emergencia responde a las necesidades sociopragmáticas identificadas, al enfocarse en aspectos clave que facilitan la navegación por servicios, trámites y relaciones cotidianas sin requerir un dominio avanzado del idioma.

Pese a las limitaciones inherentes al contexto —como la falta de recursos tecnológicos, la escasez de materiales impresos, los horarios cambiantes y la desmotivación de los estudiantes— la flexibilidad, creatividad y empatía del profesorado permiten que el aprendizaje ocurra de manera significativa. La implementación de este tipo de propuestas pedagógicas no solo atiende una necesidad lingüística inmediata, sino que también contribuye a crear espacios de interacción inclusivos y respetuosos de la diversidad cultural, lo cual es esencial para una integración social más rápida y armoniosa.

Finalmente, la enseñanza del español de emergencia trasciende el ámbito académico y se convierte en una herramienta de empoderamiento para las personas migrantes, al brindarles los medios necesarios para participar activamente en la sociedad mexicana, interactuar con sus instituciones y ejercer sus derechos con mayor confianza. En un contexto de creciente llegada de personas migrantes extracontinentales y no hispanohablantes, iniciativas como esta representan un paso importante hacia una convivencia más equitativa y solidaria.

REFERENCIAS

García, C. (2008). El uso de distintas metodologías en la enseñanza del español para inmigrantes adultos no hispanos. *EOI Córdoba*. [Archivo PDF]. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4896225.pdf>

Instituto Cervantes. (2024). Choque cultural. En *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/choque.htm

Lizárraga, A. (2022, marzo 24). ¿Qué es el lenguaje socio-pragmático y por qué es importante? Blog Luminario. <https://blog.luminario.pe/post/que-es-el-lenguaje-socio-pragmatico-y-porque-es-importante/>

[que-es-el-lenguaje-socio-pragmatico-y-porque-es-importante/](https://blog.luminario.pe/post/que-es-el-lenguaje-socio-pragmatico-y-porque-es-importante/)

Llorente, M. (2015). La enseñanza del español a inmigrantes. Lejos de la improvisación: la docencia reflexiva. *Centro Virtual Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0559.pdf

Merino Mata, D., Rascón Gómez, T., & Ruiz Román, C. (2004). La identidad personal como eje central de los procesos de educación intercultural. En *III Jornadas Pedagógicas de la Persona: Identidad personal y educación* (pp. [coloca las páginas si las tienes]). Universidad de Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. <https://idus.us.es/items/f97e12bd-a073-4f78-915c-f355b261f444>

Organización Internacional para las Migraciones. (2024). *Boletín de estadísticas migratorias para México* (No. 2409-T2). <https://mexico.iom.int/sites/g/files/tmzbd11686/files/documents/2024-09/2409-t2-boletin-de-estadisticas-migratorias-para-mexico.pdf>

Richards, K. (2003). *Qualitative inquiry in TESOL*. Palgrave Macmillan.

Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas. (2025). *Estadísticas migratorias: Síntesis 2025*. Secretaría de Gobernación. https://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/SEGOB/CEM/PDF/Sintesis_2025.pdf

Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas. (2022). *Diagnóstico de la movilidad humana en Chiapas*. Secretaría de Gobernación.

Villalba, F., & Hernández, M. (2010). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes. *Didáctica del español como lengua extranjera. Monográficos Marcoele*. https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.villalba-hernandez.pdf

BIODATA

Fernanda del Carmen Mendoza Besares:

Licenciada en Idiomas egresada del Instituto Superior de Intérpretes y Traductores y Maestra en Didáctica de las Lenguas. Actualmente trabaja como asistente legal especialista en procesos migratorios humanitarios en Estados Unidos. Tiene un Diplomado Interinstitucional en Migración, Género y Derechos Humanos del Instituto de Investigación Jurídica de la Universidad Autónoma de Chiapas. Ha trabajado en proyectos de investigación como la Enseñanza del español de emergencia a no hispanohablantes en movilidad para la comunicación intercultural en el contexto de Tapachula, México.

Antonieta Cal y Mayor Turnbull:

Docente-investigadora en la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Es licenciada en Enseñanza del Inglés por la UNACH y cuenta con dos maestrías: una en Lingüística Aplicada y otra en Educación por Columbia University. Sus áreas de investigación incluyen el análisis del discurso, la adquisición y enseñanza de lenguas, el bilingüismo y la formación docente. Actualmente, es Coordinadora de Investigación y Posgrado de la FLCT, miembro del Núcleo Académico de la Maestría en Didáctica de las Lenguas y del Cuerpo Académico “Lingüística Aplicada: Segunda Lengua y Lengua Extranjera”.

CAPÍTULO 12

EFFECTOS DE UNA IBM EN ESTUDIANTES UNIVERSITA- RIOS CON ANSIEDAD EN FLL



Efectos de una IBM en estudiantes universitarios con ansiedad en FLL

ANASTACIO GERARDO CHÁVEZ GÓMEZ
CRISTELL GUADALUPE HERNÁNDEZ ALEGRÍA
MARÍA EUGENIA CULEBRO MANDUJANO
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

RESUMEN

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso que puede generar elevados niveles de estrés y ansiedad en algunos estudiantes. Las intervenciones basadas en mindfulness (IBMs) han mostrado eficacia en el manejo de la ansiedad y el estrés en poblaciones clínicas y no clínicas. Por ello, el presente estudio fue diseñado con el objetivo de explorar la eficacia de una IBM sobre la ansiedad y el estrés de una población de estudiantes universitarios mexicanos que se están formando en el aprendizaje de lenguas extranjeras y la enseñanza del inglés. Se diseñó un estudio *pre-post*, donde la muestra estuvo formada por un grupo experimental de estudiantes ($n=21$) que asistieron a una IBM de ocho sesiones (una por semana, 60 minutos de duración) y un grupo control ($n=19$) de características similares. Se evaluó la efectividad de la intervención sobre el estrés y la ansiedad de los estudiantes. Los resultados cuantitativos mostraron que no existieron diferencias estadísticamente significativas tras la intervención. Los datos cualitativos, en cambio, sugieren la utilidad de las prácticas usadas en la IBM por parte de los estudiantes. Estos resultados sugieren que aprender prácticas de mindfulness durante el aprendizaje de una lengua extranjera puede tener un potencial en el manejo de la ansiedad.

Palabras clave: IBM, mindfulness, estudiante universitario, ansiedad, aprendizaje de lenguas extranjeras.

INTRODUCCIÓN

EL ESTRÉS EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA Y ALGUNOS EFECTOS

El proceso de aprendizaje de una lengua-cultura extranjera está influido por una serie de variables afectivas, por lo que, independientemente del programa o modalidad en el este se dé, puede llegar a ser un proceso generador de estrés y ansiedad en los estudiantes cuyo *curriculum* establece su obligatoriedad

en el desarrollo del mismo (Karatasa y cols, 2016). Fallah (2017), apunta que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera frecuentemente conlleva la aparición de síntomas asociados con la ansiedad.

Yalcin e Incecay (2014) señalan que algunos síntomas de ansiedad presentes en estudiantes de lenguas extranjeras son sudoración, palpitaciones, sensación de preocupación, tendencia a olvidar cosas y dificultades en su aprendizaje, entre otros. Horwitz y cols. (1986) distinguieron tres factores presentes en las clases de lengua extranjera que pueden afectar negativamente su adquisición y desempeño en general: (1) miedo o aprehensión a los procesos comunicativos con otras personas (en la lengua que se aprende), (2) miedo a la evaluación negativa por parte de los otros (docente y estudiantes pares) y (3) ansiedad provocada por los exámenes.

En este marco, las sensaciones de ansiedad que algunos estudiantes experimentan los lleva a reducir o a evitar su participación voluntaria en las actividades que involucran una exposición de su persona cuando se lleva a cabo una práctica en clase, al grado que, incluso una persona que en otros contextos se caracterizaría por ser extrovertida y elocuente, cuando se encuentra en una situación de aprendizaje de una lengua extranjera, puede mostrar comportamientos ansiosos o de evitación, por ejemplo, quedarse en silencio (Du, 2009). Además, es conocido el hecho de que el nivel de ansiedad suele incrementarse durante el periodo de exámenes, tal como lo señalan Martínez y cols. (2023), quienes encontraron que algo más del 50% de los estudiantes que participaron en su investigación experimentaron estrés y ansiedad antes de llevar a cabo un examen.

Las razones que los estudiantes proporcionan coinciden con lo que sostiene Du (2009), en cuanto al estrés que genera el miedo a ser juzgado y evaluado negativamente por el docente y por los compañeros, por lo que la idea de equivocarse, pronunciar mal, construir una estructura lingüística en forma equivocada y, en consecuencia, no ser entendido, genera en el estudiante una sensación de ansiedad, lo cual, a su vez, inhibe el deseo de exponerse y participar, limitando de esa manera sus oportunidades para practicar y mejorar sus habilidades en la lengua meta.

Lo anterior, evidencia la necesidad de reducir los niveles de ansiedad que, si no se atienden de alguna forma, contribuyen a estimular los estados emocionales que constituyen el llamado “filtro afectivo” de Krashen (1982), que se encuentra presente en la mayoría de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de manera muy especial, en contextos de adquisición de una lengua extranjera y que afectan negativamente al aprendiz. Sobre esto, Morgan y

Katz (2021) revelaron que, aunque en su estudio no encontraron evidencia de que el nivel de ansiedad en la clase de lengua extranjera hubiera reducido, “como resultado en la reducción de los filtros afectivos, algunos participantes comentaron que la meditación mindfulness les permitió tener una mentalidad más sana hacia su experiencia de aprendizaje al aceptar las limitaciones de su competencia lingüística actual” (p.14).

INTERVENCIONES BASADAS EN MINDFULNESS (IBM) COMO ALTERNATIVA

A partir de lo planteado arriba, podemos suponer entonces que una alternativa de solución, que podría contribuir a disminuir la problemática, la ofrecen algunos tipos de intervenciones a través de las cuales se pueda brindar a los estudiantes la posibilidad de recibir un entrenamiento que les permita construir habilidades con las cuales afrontar las situaciones ansiógenas y estresantes con las que necesariamente se encuentran durante su proceso de adquisición de una lengua extranjera. En esa línea, según lo evidencian múltiples estudios, las intervenciones que incluyen un entrenamiento en mindfulness han mostrado un nivel de eficacia y evidenciados resultados positivos que alentadores y animan a incentivar su investigación (Ersanli y cols, 2022; Moix y cols, 2021; Charoensukmongkol, 2019; Fallah, 2017).

Mindfulness puede entenderse como “la conciencia que surge al prestar una atención deliberada, en el momento presente y sin juzgar” (Kabat-Zinn, 2016, p.17). A partir de lo que señala el autor, para que ese estado de conciencia se dé, es necesario que exista una intención de ubicarse atentamente en el momento presente, renunciando a toda pretensión de hacer juicios y evaluaciones de las circunstancias que van surgiendo.

Por su parte, García Campayo y Demarzo (2018) apuntan que “aunque algunos de sus términos y técnicas provienen de las tradiciones religiosas orientales y, específicamente, del budismo, el mindfulness es una técnica secular, sin ninguna reminiscencia religiosa o cultural, y posee una sólida base científica” (p. 22). Es importante enfatizar la secularidad y la base científica a la que hacen alusión los autores porque, las intervenciones basadas en mindfulness (IBM) incluyen algunas prácticas meditativas, las cuales en algunos contextos siguen siendo asociadas exclusivamente a prácticas religiosas. De hecho, de acuerdo con Crane y cols (2017), uno de los elementos centrales en este tipo de formación es un “entrenamiento sistemático y sostenido de prácticas de meditación mindfulness formales e informales, tanto para el profesor como para los participantes” (p.991).

Distintos estudios, en variados campos, incluyendo el de la educación, reportan resultados alentadores en cuanto a la aplicación de intervenciones basadas en mindfulness. De acuerdo con algunos de estos estudios realizados en contextos universitarios, las IBMs contribuyen notablemente en la reducción del estrés y en consecuencia de la ansiedad asociada al proceso. De igual manera, favorecen el incremento de otras variables como la autoeficacia de afrontamiento y la disposición para comunicar (Ersanli y cols, 2022; Moix y cols, 2021; Charoensukmongkol, 2019; Fallah, 2017). En el mismo sentido, Wang y Liu (2016) encontraron que con el uso de actividades que incluían alguna práctica de mindfulness, los estudiantes entraban en posesión de un mayor control y responsabilidad respecto a su proceso de aprendizaje del inglés.

MINDFULNESS EN LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

A pesar de los múltiples estudios realizados en distintas partes del mundo sobre la práctica de mindfulness y su influencia en el ámbito educativo, en el área del aprendizaje de lenguas extranjeras en países hispano-hablantes, y específicamente en México, este tipo de trabajos ha sido escaso. Rentería y cols (2022) encontraron que, de un total de 9 investigaciones sobre estrés académico y ansiedad en universitarios en América Latina, incluidos estudiantes de dos universidades mexicanas, solo una en Chile abordó el mindfulness como estrategia. Según esta revisión, los estudios realizados en México no mencionaron el uso de mindfulness. Ibinarrriaga (2021), en su tesis doctoral sobre la descolonización de las prácticas meditativas en México, anota que los estudios sobre el mindfulness en México han sido escasos y que los pocos que se han hecho han sido en poblaciones clínicas o para la validación de algunos instrumentos.

Otros estudios realizados en México exploraron mindfulness para reducir la ansiedad y el estrés por la pandemia SARS-CoV-2 y solo algunos abordaron en forma superficial el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera (Reilly, 2020).

Se hipotetiza entonces que una intervención basada en mindfulness diseñada para los estudiantes que están aprendiendo una lengua extranjera en el contexto universitario mexicano, podría ayudarles a reducir el estrés y la ansiedad que provoca el miedo a ser juzgados. Se hipotetiza, de igual manera, que el entrenamiento los ayudaría a aprender a reconocer y a aceptar las sensaciones que provoca una exposición a cualquier actividad dentro de la clase,

lo que podría promover que ellos dieran más valor a su práctica y al aprendizaje que a la posibilidad de un juicio de cualquier tipo por parte del docente o de sus compañeros. A partir de esto se planteó entonces la realización de una intervención basada en mindfulness (MBI) a estudiantes de una lengua-cultura extranjera, inglés en concreto, con el propósito de evaluar si resultaba efectiva en la reducción de la ansiedad que causa el proceso de enseñanza y aprendizaje.

METODOLOGÍA

PARTICIPANTES

La muestra total se integró con 40 estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (L.E.I) en una universidad pública del estado de Chiapas en México. En el grupo experimental participaron 21 y en el grupo de control 19. El muestreo fue de tipo predeterminado, el cual según Creswell (2009), se usa para seleccionar a los individuos que tienen o han tenido una experiencia directa con el fenómeno explorado (en este caso, el estrés y la ansiedad generada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras).

En cuanto al género del total de participantes, el 67.5% son mujeres ($n=27$), en tanto que el 32.5% son hombres ($n=13$) cuya edad promedio es de 18.68 años.

PROCEDIMIENTO

La intervención se realizó con estudiantes del tercer semestre de la L.E.I. en el horario de la asignatura de “Actividades culturales”. Se explicó el objetivo a los estudiantes y se solicitó su consentimiento, proporcionando formatos de consentimiento informado y cuestionarios previos. Se realizaron 8 sesiones, además de una sesión final para completar los cuestionarios post y una encuesta de satisfacción. Finalmente, se entrevistó a 5 participantes para enriquecer los resultados desde una aproximación cualitativa. Todos los participantes iniciales se mantuvieron hasta el final, aunque algunos de ellos registraron inasistencia a algunas sesiones. Sin embargo, la media de asistencia del grupo se mantuvo alta y fue del 80%. Los cuestionarios pre y post fueron aplicados a ambos grupos.

DISEÑO METODOLÓGICO

Este estudio se concibe desde un enfoque metodológico mixto, lo cual, de acuerdo con Creswell (2009) permite tener un mejor entendimiento del problema investigado. En lo cuantitativo se planteó un diseño pre-post con grupo control para dilucidar la efectividad de la intervención, explorando si hay o no diferencia estadísticamente significativa *pre-post* intervención. La evaluación cuantitativa se realizó aplicando auto-informes estandarizados y validados, y se analizaron los datos mediante el software SPSS aplicando una prueba t de student en el tiempo pre, para testar la similitud entre los grupos, y en el tiempo post.

En cuanto a lo cualitativo, se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas para explorar en profundidad el conocimiento de temas que difícilmente se pueden percibir con la metodología exclusivamente cuantitativa (Creswell, 2009). Con el componente cualitativo se buscó “la comprensión, centrando la indagación en los hechos” (Rodríguez y García, 1996, p.12). Siguiendo las recomendaciones de Fernández Núñez (2006), se crearon preguntas para la entrevista semi-estructurada con el fin de interpretar aspectos difícilmente capturables desde el enfoque cuantitativo. Tras identificar las interrogantes, se sistematizó el instrumento, se realizó un pilotaje y se aplicó a los cinco participantes. La información recogida se analizó con el software ATLAS.ti versión 24, permitiendo una codificación abierta y axial, identificando códigos saturados que se configuraron como categorías y subcategorías. Se buscó examinar la efectividad de la intervención basada en mindfulness y con el reporte de sus resultados contribuir a las indagaciones que sobre este tema se han realizado en un contexto universitario latinoamericano, específicamente, el mexicano.

INSTRUMENTOS

SECOND LANGUAGE SPEAKING ANXIETY SCALE (SLSAS).

Desarrollado y validado por Woodrow (2006) es una escala que consta de doce ítems divididos en dos subescalas que exploran los niveles de ansiedad en situaciones de comunicación: una en contextos de aula y otra en situaciones comunicativas fuera del aula. Los niveles se evalúan en una escala tipo Likert de 5 puntos, desde 1 (nada ansioso) hasta 5 (extremadamente ansioso).

En este estudio, se utilizó la subescala para investigar los niveles de ansiedad durante actividades de comunicación oral en el aula, con un Alfa de Crobach de .92.

DEPRESSION, ANXIETY AND STRESS SCALE.

(DASS-21). El DASS es un cuestionario desarrollado por Lovibond y Lovibond en 1995 para medir depresión, ansiedad y estrés en poblaciones clínicas y no clínicas. La versión original contiene 42 ítems y la versión corta consta de 21 ítems divididos en tres subescalas, en ambos casos. Se usaron las subescalas de ansiedad y estrés de la versión corta para el presente estudio. Cada ítem se califica en una escala de cuatro valores que van de 0 (*No me ha ocurrido*) a 3 (*Me ha ocurrido mucho, o la mayor parte del tiempo*). Se usó la validación de Ruiz y cols (2017) en población hispano-hablante, con un Alfa de Cronbach de .95.

FIVE FACETS OF MINDFULNESS QUESTIONNAIRE (FFMQ):

Cuestionario que consta de 39 ítems divididos en cinco subescalas que evalúan mindfulness: Observación, Descripción, Actuar con conciencia (darse cuenta o *Awareness*), Ausencia de reactividad y Ausencia de juicio (Baer y cols, 2006). Para el propósito de este trabajo se usaron 3 de las 5 subescalas, *Actuar con consciencia*, *Ausencia de reactividad* y *Ausencia de juicio*, de la validación con población universitaria mexicana por Meda y cols (2015). Cada uno de los ítems se puntúa en una escala tipo Likert que va del 1 (*nunca o muy rara vez es verdad*) al 5 (muy a menudo o siempre es verdad). El Alfa de Cronbach para este instrumento fue de .90

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA:

Se realizó una entrevista semi-estructurada a cinco participantes seleccionados con base en criterios de asistencia, práctica y reportes. Para la entrevista, usamos como guion (ver anexo 1) una batería de preguntas preparadas con antelación. A manera de ejemplo, algunas de las preguntas fueron: (1) ¿Cómo describirías tu experiencia al aprender y practicar las técnicas de mindfulness específicas que se enseñaron durante la intervención?; (2) ¿Qué aspectos de la intervención encontraste más útiles o beneficiosos para ti?; (3) ¿Hay alguna situación o desafío específico relacionado con el aprendizaje de la lengua en la que hayas notado una diferencia después de participar en las sesiones de mindfulness?; (4) ¿Cómo describirías tu nivel general de ansiedad relacionada

con el aprendizaje de la lengua extranjera ahora, en comparación con antes de estas sesiones de mindfulness?

DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

La IBM aplicada consistió en ocho sesiones de formación, indagación y práctica. La intervención se basa en la estructura y contenidos de un MBSR (*Mindfulness Based Stress Reduction*; Kabat-Zinn (2016). Sin embargo, atendiendo a Crane y cols (2017) se tomó en consideración las características de los participantes y el contexto estudiantil universitario en el que se desenvuelven para su adaptación. La duración y contenidos de las sesiones se ajustaron a las necesidades de los participantes (estudiantes universitarios de lenguas extranjeras) y a las particularidades del contexto institucional universitario mexicano.

Las sesiones fueron presenciales, con una duración de 60 minutos cada una, siguiendo un patrón constante en la secuencia de actividades. Las sesiones comenzaron siempre con cinco minutos de estiramientos conscientes de cuello, cabeza, hombros, espalda y cintura, enfocándose en la respiración. Después de los movimientos corporales, se realizaba una meditación sentada con distintos focos de atención: respiración, sensaciones corporales, pensamientos y emociones. Luego, se dedicaba tiempo a la indagación de la práctica, abordando el tema previsto. Antes de cerrar la sesión, se hacía una práctica meditativa de 12 minutos, visualizando escenas deseadas relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Al final, se sugerían prácticas como escaneo corporal, actividades conscientes, presencia en clases de lengua, ejercicios de movimiento consciente y meditación-visualización guiada para el resto de la semana antes de la próxima sesión.

Para incentivar la práctica como hábito, se adoptó una rutina de dos o tres elementos, añadiendo una visualización corta que imaginaba a los participantes entusiastamente en una clase de lengua-cultura. Estos ejercicios de visualización incluían elementos de paz, calma y aceptación en su proceso de aprendizaje. Con el consentimiento de los participantes, se creó un chat de *WhatsApp* para enviar mensajes y videos recordatorios durante la semana.

RESULTADOS

El análisis de los datos cuantitativos mostró que las diferencias resultantes no fueron significativas. Los resultados de la prueba *t de student* permitieron apreciar que los grupos no mostraron diferencias significativas en ninguna variable ni en el tiempo pre ni en el tiempo post. Esos datos reflejaron que no hubo un impacto de la intervención según el análisis cuantitativo.

Para la parte cualitativa, se realizó una entrevista individualizada a 5 participantes que asistieron regularmente a las sesiones, estuvieron activos en las fases de indagación y reportaron algunas prácticas y efectos percibidos.

Se identificaron varios aspectos que los propios participantes percibieron y definieron como beneficiosos. Entre ellos se encuentran: haber desarrollado una mayor consciencia del momento presente, haber podido identificar y aliviar ciertos dolores, estar ahora en condiciones de gestionar de mejor manera las múltiples responsabilidades, haber desarrollado una mayor consciencia corporal, haber notado un aumento en su autoconfianza y en su motivación en el estudio de la lengua, así como para gestionar de mejor manera las situaciones emergentes, y el haber notado un aumento en su capacidad de concentración lo que les dio una sensación de mejora en su desempeño académico.

Un estudiante entrevistado describió cómo la práctica de mindfulness le ayudó a manejar mejor las distracciones y a mantenerse enfocado en el presente en la clase. El participante 4, en el siguiente fragmento, señala que antes de la intervención su mente divagaba frecuentemente hacia preocupaciones y tareas pendientes, lo que afectaba su concentración y aprendizaje. El mismo estudiante reconoce que ahora ha aprendido a reconocer estas distracciones y a dejarlas de lado temporalmente, permitiéndole concentrarse completamente en la clase. Esta habilidad para centrar la atención en el momento presente es crucial para el aprendizaje efectivo y puede reducir significativamente el estrés y la ansiedad asociados con las múltiples demandas de la vida académica y personal.

por lo mismo de la concentración, porque yo soy a veces de que estoy enfocado en la clase, pero de repente como que mi mente divaga en otras cosas que estoy pensando, como en mi familia o a veces ciertas cosas de la casa que me faltan, por ejemplo, que tengo que comprar esto, que tengo que hacer el otro, vamos a hacer un mandado, y otro, y a veces me desvío y como que me desconecto durante la clase, eso me ha llegado a afectar en ciertos temas pero durante estas sesiones me ayudó a como que a no olvi-

darlo, pero dejarlo al lado, pues cuando estás en un momento, hay que concentrarte 100% en lo que estás viviendo (E4: 27).

Un punto en el que se hizo énfasis fue la mejora en el estudio. A través de diversos fragmentos de entrevista y de reportes se manifestó en los estudiantes participantes la mejora que tuvieron en sus estudios universitarios, específicamente en hechos y momentos relacionados con el aprendizaje de las lenguas que para cada uno era complicado, tales como el manejo de información, estructura gramatical, el aprendizaje de la lengua adicional y concentración en los estudios. Sobre la mejora en el área del manejo de información el participante 1 expresó lo siguiente:

digamos al momento de realizar un proyecto, por ejemplo, una presentación, en este semestre tuve una situación en donde tenía que presentar dos proyectos el mismo día, con una hora de anticipación uno y enseguida el otro, que era como que tenía demasiada información que retener en mi mente, el saber cómo tenía que explicarlo, el saber que tenía que hacer una actividad previamente y después de mi exposición. Y fue como que eso me ponía muy nervioso, al punto de decir -Ay, tengo que memorizarme esto, pero también tengo que memorizarme lo otro-. Entonces me ayudó mucho, previamente a la segunda exposición que tuve, hice un ejercicio de mindfulness, ya que en la primera logré controlarme más porque me tomaba el tiempo para leer lo que iba a decir, saber cómo podía interpretarlo. Y eso ayudó a la segunda exposición, me ayudó mucho a ordenar mis ideas de lo que realmente iba a decir, me sentía muy nervioso, pensaba qué tal si digo algo que es de la otra exposición (E1: 12)

El participante 1 subraya cómo la práctica de mindfulness puede tener un impacto positivo y significativo en el rendimiento académico, particularmente, en situaciones de alta presión como la preparación, presentación de proyectos y manejo de información. En este caso, el estudiante enfrentaba el desafío de presentar dos proyectos importantes con muy poco tiempo de diferencia, lo que naturalmente generaba altos niveles de estrés y ansiedad. Al implementar ejercicios de mindfulness, el estudiante pudo abordar este desafío de una manera más calmada y organizada. La práctica de mindfulness ayudó al estudiante a gestionar mejor su nerviosismo y ansiedad, lo cual es crucial cuando se tiene que memorizar y presentar una gran cantidad de información en un corto período de tiempo.

Asimismo, para la segunda presentación, la utilización de mindfulness fue aún más estratégica. Se observó que el estudiante realizó un ejercicio de mindfulness para calmarse y ordenar sus ideas. Esto no solo le permitió reducir su nerviosismo, sino también organizar mejor la información que necesitaba presentar, asegurándose de no confundir los dos proyectos. Esto da cuenta de cómo a través del aprendizaje de técnicas de mindfulness se puede contribuir a ordenar pensamientos y mantenerse enfocado.

En cuanto al estudio de una de las dimensiones de la lengua como lo es la gramática, a continuación, se muestra un ejemplo de cómo la práctica de mindfulness puede transformar la experiencia de estudio y mejorar significativamente la comprensión de un tema gramatical. El estudiante describe su lucha inicial con la memorización de los verbos irregulares y con la identificación de los auxiliares en el tema del *passato prossimo*, señalando su falta de concentración y comprensión del punto gramatical.

Cuando fue el tema del *passato prossimo*, en este caso fue como que lidié mucho en cuestión de memorizarme los verbos irregulares o saber con qué auxiliar iba. Y el saber, digamos de que no me concentraba realmente en cuál era el auxiliar para cada verbo, decidí un día estar en mi cuarto, previamente a ponerme a estudiar el tema en sí, realicé los movimientos de los ejercicios de movimiento corporales, estuve estudiando la estructura de cómo iba y como a las 2 horas tal vez de que ya me sentía un poco cansado, pues en ese caso, solo apliqué lo que es la respiración para relajar un poco mi cuerpo o nivelar ese nivel de estrés que me tuve por estar sentado tanto tiempo y luego seguí trabajando hasta que por fin comprendí aún más lo que estaba yo leyendo, porque antes era como que me entraba, lo leía yo, decía, -sí, ya le entendí- pero en el examen no reflejaba lo que según yo aprendí. Sino que solo era como que me lo memoricé, pero por sólo un ratito, en cambio ahorita podría decir que tuve un aprendizaje significativo con ayuda de las actividades de mindfulness. (E1:17).

Al incorporar ejercicios de movimiento corporal antes de estudiar, el estudiante utiliza una técnica de mindfulness que involucra la atención plena al cuerpo y el movimiento. Esta preparación física ayuda a establecer un estado mental más receptivo y concentrado. Asimismo, cabe señalar que después de un período de estudio intenso, el estudiante reconoce la necesidad de gestionar el cansancio y el estrés acumulados por estar sentado durante mucho tiempo. Aquí, la práctica de técnicas de respiración para relajar el cuerpo y nivelar el estrés juega un papel crucial.

Los datos sugieren que la práctica de mindfulness podría ayudar al estudiante a mantener la concentración y la calma durante el estudio, y a facilitar un aprendizaje más profundo y significativo. En lugar de memorizar información superficialmente, el estudiante es capaz de internalizar y comprender el punto gramatical de manera más efectiva.

Otro de los resultados que emergió es el hecho de que la práctica de mindfulness ha influido positivamente en la capacidad de los estudiantes participantes para priorizar y gestionar sus estudios universitarios de manera más efectiva. A continuación, el estudiante describe una actitud de indiferencia hacia las asignaturas o unidades de competencia de su licenciatura, mostrando una falta de compromiso y organización en su enfoque académico. Esta actitud de tomar una asignatura o no, sin darle importancia cambió. El participante 3 explica cómo las sesiones de mindfulness marcaron un cambio significativo en la forma en que el estudiante aborda sus estudios.

Pues en atención, me ayudó a dar prioridad a lo de la universidad. Yo a veces no le daba gran importancia, pero sí, actualmente sí, porque era como que -ah no recuerdo la materia, pues ni modo paso a la otra-, ahorita ya soy más como que centrado, que debo de estudiar, yo tengo que cambiar mi atención a esto y con las sesiones de mindfulness me ha sido más de reflexión, me han servido de reflexión para que pueda estar mejor preparado y atento a lo que viene del futuro (E3: 22).

En el fragmento de entrevista anterior se evidencia que las prácticas de mindfulness han fomentado un mayor sentido de responsabilidad y atención. El estudiante menciona que ahora está “más centrado” y consciente de la necesidad de estudiar y enfocarse en sus responsabilidades académicas. Según su percepción, esta capacidad de centrarse y poder priorizar es un resultado directo del aumento de la atención plena y la reflexión proporcionadas por las sesiones de mindfulness. Aunado a esto, otro participante expresa cómo la práctica de mindfulness puede contribuir significativamente a mejorar la concentración y la atención en los estudios. El participante 4 menciona un cambio positivo en su capacidad de concentración y enfoque en las materias que está cursando, lo cual es un indicador clave de un mejor rendimiento académico.

Otro estudiante describe su experiencia de tener que manejar el estudio de una lengua extranjera, la enseñanza del inglés, y la incorporación de una nueva lengua, el italiano como lengua adicional, todo al mismo tiempo. Esta

situación naturalmente genera un nivel elevado de estrés y una sensación de estar abrumado, lo cual es común entre los estudiantes que tienen que dividir su atención y energía entre diversas tareas exigentes.

Al principio, el estudiante encuentra difícil adaptarse a la carga adicional de trabajo y estudio. La incorporación del italiano añade una nueva capa de complejidad a su rutina, haciendo que se sienta desorientado sobre cómo distribuir su atención de manera efectiva entre sus diferentes responsabilidades. Este tipo de desbalance puede afectar negativamente tanto el rendimiento académico como la salud mental del estudiante.

Hubo momentos en los que sentía que era un poco difícil para mí, ya que en mi primer semestre yo lo que hacía era estudiar y trabajar al mismo tiempo, en las mañanas venía a estudiar aquí en la universidad y en las tardes daba clases de inglés en el lugar donde yo empecé a tomar mis cursos y fue como que un poco difícil adaptarme a ambas situaciones en el que tenía que estudiar y a la vez trabajar. Cuando inicié la lengua adicional fue como que ahora era como tener un tercer factor, porque ya no solo tenía que estudiar inglés, tener que enseñar inglés, ahora tenía que estudiar otra lengua y yo lo interpreté así como un regreso, como regresar al tiempo cuando yo empecé a aprender inglés, sólo que ya no es inglés, ahora estoy aprendiendo italiano y fue bastante difícil, en el sentido de que no lograba nivelarme, es decir, a cuál tenía que poner más mi atención, pero luego llegaron las vacaciones y después de las vacaciones empezamos las clases con mindfulness, me ayudó muchísimo a poder buscar estrategias de cómo lidiar tanto con el aprender italiano como el aprender inglés (E1: 19).

A través de las prácticas de mindfulness, el estudiante afirma que aprendió a buscar y aplicar estrategias que le permitieron equilibrar de manera simultánea el aprendizaje del italiano con la enseñanza y el estudio del inglés. En relación con lo anterior, el participante 5 expresó lo siguiente:

Creo que ahora el enfocarme un poco más, el estar un poco más ahí a tiro con la lengua es como algo que sí ha cambiado en mi aprendizaje, y no solamente de inglés, sino mi lengua adicional que llevo. Y que ahora quisiera tal vez llevar en algún futuro alguna otra más. Y sí, considero que es algo que cambió y es muy satisfactorio en el proceso de cómo es que llevo las prácticas del mindfulness con la lengua. (E5: 28)

En consonancia con lo expuesto, se identifica que el participante ha logrado implementar prácticas de mindfulness para desarrollar estrategias efectivas en la gestión de su atención en el aprendizaje de las lenguas, lo cual es clave en un contexto de múltiples responsabilidades académicas y/o laborales. En complemento con lo anterior, el participante 1 manifestó lo siguiente:

En mi concentración era de que estoy haciendo un examen y cualquier sonidito que escuchaba o cualquier otra cosa que pasaba era como que mi concentración se dirigía más en eso. En cambio, a través de las prácticas que tuve en cuestión de mindfulness, logré mejorar ese aspecto de mi concentración. Fue muy interesante el saber de qué existen métodos o técnicas que nos ayudan a (...) mejorar nuestra concentración y que usualmente como estudiantes a veces no tenemos, o no sabemos cómo hacerlo (E1:4).

A través de la práctica regular de mindfulness, el estudiante desarrolla una mayor capacidad para identificar cuándo su mente empieza a divagar y para redirigir su atención de vuelta a la tarea principal. Esta habilidad es particularmente valiosa en situaciones ansiógenas, de alta presión, como son los exámenes, donde la capacidad de mantener una concentración ininterrumpida puede hacer la diferencia en el rendimiento. A continuación, se presenta un fragmento que da cuenta de una experiencia de cambio que el participante 1 tuvo en su rendimiento académico a través de haber trabajado su atención.

Antes de entrar al salón, me puse a hacer algunos estiramientos y cuando empezó el examen auditivo, cerré los ojos y dije -concéntrate, este es tu espacio, va a salir muy bien-. Y realmente es lo que sucedió, creo que el haber hecho lo de la caminata y la respiración de 403 puntos que obtuve una semana antes, esta semana subí 50 puntos de golpe, cosa que me sorprendió bastante, obtuve 453 y fue para mí algo muy sorprendente, el decir -wow, sí está sirviendo esto, relajarme y concentrarme, me está ayudando mucho en mi calificación, profe. (E1:12).

A la luz de esta experiencia, se observa que el estudiante realiza un ritual previo al examen que incluye estiramientos y una breve meditación para concentrarse y visualizarse superando con éxito el examen. Estas prácticas son componentes clave del mindfulness. Al cerrar los ojos y decirse a sí mismo “concéntrate, este es tu espacio, va a salir muy bien”, el estudiante

utiliza técnicas de visualización que refuerzan la concentración y la confianza. Además, destaca el uso de técnicas como la caminata consciente y la respiración para mantener la calma.

Uno de los hallazgos más significativos también ha sido el desarrollo de la consciencia corporal. En palabras de los entrevistados, la técnica del escaneo corporal implementada en las sesiones de mindfulness ayudó a los estudiantes a desarrollar una mayor consciencia corporal. Los movimientos sutiles, el temblor en las manos, la tensión en la mandíbula y en otras partes del cuerpo que antes eran una manifestación física constante de la ansiedad y del estrés disminuyeron con la práctica regular de mindfulness.

Otro resultado importante detectado es el desarrollo de la confianza. Según los propios estudiantes, las prácticas de mindfulness los ayudó significativamente a aumentar su confianza. Mediante la visualización, la gestión de la ansiedad y la aceptación de los errores como parte del aprendizaje, los estudiantes superaron dudas y miedos. Un cambio hacia la confianza que fue reportado muestra cómo mindfulness ayudó a una estudiante a superar la duda sobre su capacidad para estudiar la licenciatura en Enseñanza del Inglés y le permitió reflexionar y darse cuenta de que le gusta lo que hace y que sus dificultades no definen su capacidad.

Otro caso en el desarrollo de confianza se identificó a través de la técnica de visualización guiada. Imaginarse participando activamente y entendiendo la clase permitió a la estudiante experimentar una sensación de éxito, reduciendo el miedo al error. Similar a este caso, pero más relacionado al miedo de hablar la lengua que se aprende, un participante enunció cómo la práctica de mindfulness le ayudó a superar el miedo y la ansiedad al hablar en una lengua extranjera.

DISCUSIÓN

El propósito central de este trabajo fue evaluar la eficacia de una Intervención basada en mindfulness (IBM) aplicada a estudiantes universitarios de una lengua-cultura extranjera en la reducción de los síntomas de ansiedad que conlleva el proceso enseñanza-aprendizaje (Martínez, Morales y Arias, 2023; Fallah, 2017; Du, 2009; Horwitz y cols, 1986). No se encontró evidencia estadísticamente significativa que nos permita sustentar una reducción de la ansiedad como consecuencia de la intervención.

Esto concuerda con lo que Morgan y Katz (2021) identificaron en su estudio, en el cual tampoco hubo evidencia de reducción del nivel de ansiedad

en la clase de lengua extranjera. Sin embargo, en dicha investigación se encontró que “como resultado en la reducción de los filtros afectivos, algunos participantes comentaron que la meditación mindfulness les permitió tener una mentalidad más sana hacia su experiencia de aprendizaje al aceptar las limitaciones de su competencia lingüística actual” (p.14), lo cual se equipara con los hallazgos emergidos en la parte cualitativa de nuestro estudio. En el mismo sentido, Moix y cols (2021) señalaron que algunos participantes de su investigación, “a pesar de haber incrementado sus habilidades de mindfulness, no habían sido capaces de reducir la ansiedad en el mismo nivel” (p.27). Siempre en la misma línea, Ersanli (2022) señaló que las diferencias no fueron estadísticamente significativas en su estudio.

A pesar de esto, su análisis cualitativo evidenció que los participantes identificaron beneficios para su vida en el uso de las técnicas mindfulness.

En nuestro estudio, la información cualitativa obtenida a través de entrevistas y procesada a través de un análisis temático muestra cómo la intervención habría generado algunos cambios que los estudiantes percibieron como benéficos y que van en línea con lo encontrado en otros estudios realizados también en un contexto universitario y en el área del aprendizaje de lenguas extranjeras. Por ejemplo, un participante entrevistado refirió cómo la práctica de mindfulness le permitió entrar en un mejor manejo de las distracciones y un mayor enfoque en el presente. De acuerdo con lo referido por él, antes de la intervención, era común que su mente divagara y se centrara en preocupaciones y tareas pendientes, lo que tenía un impacto negativo en su concentración y aprendizaje. Luego de la intervención, el estudiante admitió estar en condiciones de reconocer muchas de las distracciones y, conscientemente, ser capaz de dejarlas de lado temporalmente, lo que le posibilitaba enfocarse más en la clase. Lo expresado por el entrevistado va en la línea de lo que Wang y Liu (2016) manifestaron al señalar que la práctica de mindfulness, permitía a los estudiantes adquirir un mayor control y responsabilidad respecto a su proceso de aprendizaje. Esto concuerda también con lo que enuncia Fallah (2017) al advertir que “mindfulness puede hacer que un estudiante sea más consciente de sus capacidades y de sus recursos” (p.8) lo que le permite mantenerse enfocado en sus objetivos y su desempeño.

Otro participante subrayó cómo con la práctica de mindfulness pudo gestionar satisfactoriamente una situación en la que se sintió muy presionado y estresado por tener que cumplir con dos responsabilidades en muy poco tiempo. Refirió que al realizar ejercicios de mindfulness, adquirió la capacidad para abordar el desafío de manera calmada y organizada. Recalcó que la práctica de mindfulness le ayudó a gestionar mejor su nerviosismo y la ansiedad

provocada por la situación. Lo anterior concuerda con lo que reportó Ersanli (2022) al afirmar que los participantes de su estudio habían declarado que *mindfulness* les había ayudado a afrontar sus problemas con más calma y efectividad.

Otro aspecto positivo que resulta de la práctica de *mindfulness*, de acuerdo con lo expuesto por algunos participantes entrevistados en este estudio, es el aumento y desarrollo de la autoconfianza para el afrontamiento y resolución de problemas emergentes y situaciones percibidas como negativas, y, por tanto, generadoras de sensaciones ansiógenas, tales como los exámenes, el tener que hacer una presentación o el tener que hablar en otra lengua en presencia de sus compañeros. Esto se soporta con lo que plantea Fallah (2017) acerca de cómo la práctica de *mindfulness* es un auxiliar en la contención de experiencias y emociones negativas que los estudiantes padecen. También se sostiene con lo apunta Ersanli (2022), quien comprobó que “el uso de *mindfulness* en el contexto educativo puede reducir la ansiedad de los estudiantes al hablar, incrementar su disposición para comunicar y aumentar su nivel de consciencia” (p.443).

Recapitulando sobre lo expuesto, se podría decir entonces que entre los beneficios reportados por algunos de los participantes en este estudio, están el desarrollo de una mayor consciencia corporal y del momento presente, la capacidad para identificar y aliviar ciertos dolores, la habilidad para gestionar efectivamente el estrés que ocasiona ocuparse de múltiples responsabilidades, un aumento en la autoconfianza y la motivación para el estudio de una lengua extranjera y un aumento en la capacidad de concentración, lo cual, desde la perspectiva de los estudiantes, incidió en una sensación de mejora en el desempeño académico. Tal como se indica arriba, lo enunciado se apoya en la evidencia empírica reportada en distintas investigaciones en el área.

LIMITACIONES

Como en la mayoría de los casos, también en este trabajo encontramos algunas circunstancias que, de alguna manera, limitaron el desarrollo de la investigación y probablemente influyeron en los resultados que se reportan.

Una limitación que creemos pudo haber afectado negativamente fueron las continuas suspensiones de actividades en la Facultad, lo que obligó a reprogramar días, espacios y horarios (festivales, día Internacional de la mujer, Semana Santa, etc.). En lo relacionado con el diseño, algunas limitaciones a considerar fueron: la duración de las sesiones, que al estar limitada a solo sesenta minutos por sesión pudo haber incidido en la cantidad y la calidad de la

práctica y de la indagación; el tamaño de la muestra, que limitó la posibilidad de llegar a conclusiones más consistentes; y la falta de un mecanismo con el cual medir la adherencia a la práctica en casa o fuera de las sesiones, lo cual nos habría dado la posibilidad de entender y explicar los resultados estadísticos de manera más precisa. Igualmente, futuros estudios requerirán de un grupo control activo y aleatorización que permita obtener resultados más fiables.

Dado que es la primera vez, hasta nuestro conocimiento, que se realiza esta actividad en el entorno universitario de la Universidad Autónoma de Chiapas (México), consideramos importante tomar en cuenta esta información para futuras experiencias.

CONCLUSIONES

Este trabajo fue realizado con el objetivo de explorar la eficacia de una IBM en la reducción del estrés y la ansiedad que ocasiona el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Los resultados de la intervención llevada a cabo en un grupo de 21 estudiantes universitarios muestran que, la disminución registrada en los niveles de estrés y de ansiedad en el grupo intervenido, no es estadísticamente significativa. Hubo, sin embargo, resultados alentadores obtenidos a través de los datos analizados cualitativamente. Estos datos muestran cómo la intervención tuvo un efecto positivo en algunos estudiantes, no solo en la reducción del estrés y la ansiedad, sino también en otros aspectos que incidieron positivamente en la vida académica y bienestar general de los participantes. Este estudio busca contribuir a lo reportado en otras investigaciones realizadas en espacios universitarios dedicados a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y, con lo planteado hasta ahora, anima a la realización de más trabajos sobre la ejecución de IBMs tomando en cuenta componentes contextuales similares.

REFERENCIAS

- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45. <https://doi.org/10.1177/1073191105283504>
- Charoensukmongkol, P. (2019). The role of mindfulness in reducing English language anxiety among Thai college students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(4), 414-427. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1264359>
- Crane, R. S., Brewer, J., Feldman, C., Kabat-Zinn, J., Santorelli, S., Williams, J. M. G., & Kuyken, W. (2017). What defines mindfulness-based programs? The warp and the weft. *Psychological Medicine*, 47(6), 990-999. <https://doi.org/10.1017/s0033291716003317>
- Creswell, J. (2009). Research design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. SAGE. <https://doi.org/10.3316/qjrj0602205>
- Du, X. (2009). The affective filter in second language teaching. *Asian Social Science*, 5(8), 162-165. <https://doi.org/10.5539/ass.v5n8p162>
- Ersanli, C. Y., & Ünal, T. (2022). Impact of mindfulness training on EFL learners' willingness to speak, speaking anxiety levels and mindfulness awareness levels. *Education Quarterly Reviews*, 5(Special Issue 2: Current Education Research in Turkey), 429-448. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.04.634>
- Fallah, N. (2017). Mindfulness, coping self-efficacy and foreign language anxiety: A mediation analysis. *Educational Psychology*, 37(6), 745-756. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1149549>
- Fernández Núñez, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaReverca*, 1-13.
- García, J., & Demarzo, M. (2018). ¿Qué sabemos del mindfulness? Editorial Kairós.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. E., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(1), 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Ibinarriaga, B. (2021). "Before mindfulness": decolonising meditative practices in Mexico (Doctoral dissertation, Cardiff University).
- Kabat-Zinn, J. (2016). *Vivir con plenitud las crisis*. Editorial Kairós.

Karatasa, H., Alci, B., Bademcioglu, M., & Ergin, A. (2016). An investigation into university students' foreign language speaking anxiety. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 232, 382-388. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.053>

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Meda, R., Herrero, M., Blanco, L., Moreno, B. y Palomera, A. (2015) Propiedades psicométricas del “Cuestionario de Cinco Facetas de la Conciencia Plena” (Five Facet Mindfulness Questionnaire, FFMQ-M) en México. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, Vol. 23, N° 3. <https://doi.org/10.1037/t65673-000>

Moix, J., Cladellas, M., Gayete, S., Guarch, M., Heredia, I., Parpal, G., Toledo, A., Torrent, D., & Trujillo, A. (2021). Effects of a mindfulness program for university students. *Clínica y Salud*, 32(1), 23-28. <https://doi.org/10.5093/clysa2020a24>

Morgan, W. J., & Katz, J. (2021). Mindfulness meditation and foreign language classroom anxiety: Findings from a randomized control trial. *Foreign Language Annals*, 54(2), 389-409. <https://doi.org/10.1111/flan.12525>

Yalcin, O. e Incecay, V. (2014) Foreign Language Speaking Anxiety: The case of Spontaneous Speaking Activities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 116. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.623>.

Rentería Valencia, N. M., Córdova Calderón, M. A., & León Navarrete, M. M. (2022). Influencia del mindfulness en el estrés académico de estudiantes universitarios. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 5(12), 93–106. <https://doi.org/10.33996/repai.v5i12.74>

Reilly, P. (2020). Developing our students' level of mindfulness during these unprecedented times. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(5). <https://doi.org/10.53761/1.17.5.20>

Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe.

Ruiz, F. J., García-Martín, M. B., Suárez-Falcón, J. C., & Odriozola-González, P. (2017). The hierarchical factor structure of the Spanish version of Depression Anxiety and Stress Scale - 21. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 17, 97-105.

Wang, Y. y Liu, Ch. (2016) Cultivate Mindfulness: A Case Study of Mindful Learning in an English as a Foreign Language Classroom. *The LAFOR Journal of Education*, Volume 4 – Issue 2. <https://doi.org/10.22492/ije.4.2.08>

Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308–328. <https://doi.org/10.1177/0033688206071315>

BIODATAS

Anastacio Gerardo Chávez Gómez

Licenciado en Enseñanza del Inglés y en Pedagogía, Maestro en Psicología Organizacional, Maestro en Psicoterapia Cognitivo-Conductual y Máster en Mindfulness en contextos de salud y de investigación; es Doctor en Educación. Miembro TESOL y AMIt. Integrante de C.A. consolidado. Estancias académicas en Italia y en Canadá.

Cristell Guadalupe Hernández Alegría

Licenciada en la Enseñanza del Inglés y en Educación Secundaria con especialidad en Historia. Maestra en Didáctica de las Lenguas y Especialista en Didáctica Crítica. Tiene certificaciones en inglés, italiano y portugués, y realizó estancias académicas en Italia, EE.UU. y Portugal. Becaria CONAHCyT y estudiante del Doctorado en Estudios Regionales.

María Eugenia Culebro Mandujano

Licenciada en la Enseñanza del Inglés y en Contaduría Pública; Maestra en Administración con Formación en Organizaciones y Doctora en Estudios Organizacionales. Docente investigadora de tiempo completo de la FLCT- UNACH. Miembro de C. A. consolidado y del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Didáctica de las Lenguas. Correo electrónico de contacto: gerardo.chavez@unach.mx

REFLEXIONES FINALES

A manera de conclusión, en esta obra se argumenta la importancia de la integración del proceso enseñanza-aprendizaje en diferentes contextos educativos, es decir, en cada trabajo de investigación presentado se observa la participación y reflexión continua tanto del profesorado como del estudiantado para la mejora del quehacer docente. Como menciona Mazariegos, Ruiz y Champo (2024)

“La reflexión sobre nuestra práctica docente universitaria, cualquiera que sea el nivel de inglés y el contenido que se imparte, debe formar parte de nuestro quehacer cotidiano en el aula, es un ejercicio que nos permite ajustar, replantear, crecer y transformar nuestra enseñanza” (p.121).

En este sentido, los cuatro grandes ejes: la didáctica, evaluación, cultura e inclusión aportaron una nueva perspectiva sobre los retos que hay que afrontar en el aula de clases como docentes de lenguas originarias y extranjeras. Tales como la necesidad de utilizar herramientas de evaluación formativa como el portafolio o la rúbrica, la integración de los estilos de aprendizajes, la enseñanza del vocabulario para la comprensión de textos específicos, así como la exploración de estrategias de lectura para estudiantes tsotsiles en el nivel primaria y el uso del ABP mediante la motivación. Así también, la inclusión del estudiantado con sordera, TEA, con ansiedad y grupos vulnerables nos brindó una mirada amplia sobre la didáctica de las lenguas.

No obstante, el transitar en estos ejes de investigación significó un reto personal, profesional y reflexivo en cada docente investigador debido al trabajo orientado a la investigación-acción. Es por ello que, a lo largo de los diferentes temas presentados se refleja la experiencia de cada persona autora lo que coadyuvó a la superación de las problemáticas presentadas en el aula educativa, logrando una mejora en su práctica docente.

REFERENCIA

Mazariegos, V., Ruiz, P., Gutiérrez, D. (2024). *Experiencias didácticas en el aula de lenguas Andanzas y Reflexiones*. Universidad Autónoma de Chiapas.

