

# Experiencias

— y retos

en la enseñanza

— y el aprendizaje  
del **siglo XXI**



**Anabel Gutiérrez Rodríguez**  
**Nabja Sarai Solís Leyva**  
**María del Carmen Barragán Albarrán**  
**Guadalupe Vargas García**  
(coordinadoras)



# Experiencias y retos en la enseñanza y el aprendizaje del siglo XXI



**COMUNICACIÓN  
CIENTÍFICA**

**Ediciones Comunicación Científica** se especializa en la publicación de conocimiento científico de calidad en español e inglés en soporte de libro impreso y digital en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales: dictaminación de pares ciegos externos, autenticación antiplagio, comités y ética editorial, acceso abierto, métricas, campaña de promoción, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indexación internacional.

Cada libro de la Colección Ciencia e Investigación es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación de pares externos y autenticación antiplagio. Invitamos a ver el proceso de dictaminación transparentado, así como la consulta del libro en Acceso Abierto.



[www.comunicacion-cientifica.com](http://www.comunicacion-cientifica.com)

[DOI.ORG/10.52501/cc.149](https://doi.org/10.52501/cc.149)



# Experiencias y retos en la enseñanza y el aprendizaje del siglo XXI

ANABEL GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ  
NABJA SARAI SOLÍS LEYVA  
MARÍA DEL CARMEN BARRAGÁN ALBARRÁN  
GUADALUPE VARGAS GARCÍA  
(COORDINADORAS)



**COMUNICACIÓN  
CIENTÍFICA**

---

Experiencias y retos en la enseñanza y el aprendizaje del siglo XXI / Anabel Gutiérrez Rodríguez, Nabja Saraí Solís Leyva, María del Carmen Barragán Albarrán, Guadalupe Vargas García (coordinadoras). — Ciudad de México : Comunicación Científica, 2023. (Colección Ciencia e Investigación).

186 páginas : gráficas ; 23 × 16.5 centímetros

DOI: 10.52501/cc.149

ISBN: 978-607-9104-22-1

1. Educación — Siglo XXI. 2. Inteligencia emocional. I. Gutiérrez Rodríguez, Anabel, coordinadora. II. Solís Leyva, Nabja Saraí, coordinadora. III. Barragán Albarrán, María del Carmen, coordinadora. IV. Vargas García, Guadalupe, coordinadora.

LC: LB1072 E97

Dewey: 370.1534 E97

---

La titularidad de los derechos patrimoniales y morales de esta obra pertenece a las coordinadoras D.R. © Anabel Gutiérrez Rodríguez, Nabja Saraí Solís Leyva, María del Carmen Barragán Albarrán, Guadalupe Vargas García, 2023. Reservados todos los derechos conforme a la Ley. Su uso se rige por una licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 Internacional, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

Primera edición en Ediciones Comunicación Científica, 2023

Diseño de portada: Francisco Zeledón • Interiores: Guillermo Huerta  
Ediciones Comunicación Científica, S. A. de C. V., 2023  
Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400,  
Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México, México,  
Tel. (52) 55 5696-6541 • móvil: (52) 55 4516 2170

[info@comunicacion-cientifica.com](mailto:info@comunicacion-cientifica.com) • [infocomunicacioncientifica@gmail.com](mailto:infocomunicacioncientifica@gmail.com)  
[www.comunicacion-cientifica.com](http://www.comunicacion-cientifica.com)  [comunicacioncientificapublicaciones](#)  
 [@ComunidadCient2](#)

ISBN 978-607-9104-22-1

DOI 10.52501/cc.149



Esta obra fue dictaminada mediante el sistema de pares ciegos externos.  
El proceso transparentado puede consultarse, así como el libro en acceso abierto,  
en <https://doi.org/10.52501/cc.149>

# Índice

<i>Agradecimientos</i> .....	13
<i>Presentación</i> .....	15
<i>Prólogo</i> .....	17
<i>Introducción</i> .....	21
I. Las estrategias educativas para favorecer el aspecto socioemocional en estudiantes de secundaria <i>Itzel Alejandra Hernández Flores y Alejandro Vera Pedroza</i> ....	23
II. La enseñanza de la lengua española en Brasil: actitudes y políticas lingüísticas <i>Fernanda Priscila Carraro, Loremi Loregian Penkal y Beatriz Méndez Guerrero</i> .....	39
III. Competencias digitales en la enseñanza de lenguas a distancia <i>Karla Lizeth Mata Martínez, Verónica Rodríguez Luna, Abiel Gerardo Santos Hernández e Isaí Alí Guevara Bazán</i> ....	51
IV. Hipótesis del educto comprensible en el desarrollo de la competencia escrita con estudiantes universitarios mexicanos: análisis cuantitativo <i>Selene Maya Ruiz</i> .....	63
V. Eficacia de actividades orales para el desarrollo de una lengua extranjera <i>Dulce Brenda Méndez Rojas</i> .....	81
VI. Developing of fluency speaking skill in EFL students through self-recordings <i>Paloma Ortegón Pérez</i> .....	97

VII. La modalidad híbrida en el Centro de Idiomas Poza Rica <i>Ana Guadalupe Torres Hernández, Ángel Segura Hernández y Juana Elena Guzmán Valdez</i> .....	113
VIII. Una evaluación adecuada y justa para los alumnos con discapacidad <i>Guadalupe Vargas García, Herson Alfonso Castellanos Celis, Erika Paulina Madrigal Chavero y Adriana Arriaga Parada</i> ..	129
IX. Conocimiento y percepciones de los estudiantes sobre la movilidad en la Universidad Veracruzana <i>Lucía Imelda Cruz Cárdenas, María del Carmen Barragán Albarrán, Erika Paulina Madrigal Chavero y Anabel Gutiérrez Rodríguez</i> .....	141
X. Desarrollo de habilidades lingüísticas del idioma inglés a través de la plataforma educativa EMINUS 3 <i>Nabja Saraí Solís Leyva, Herson Alfonso Castellanos Celis, Lucía Imelda Cruz Cárdenas y Erika Paulina Madrigal Chavero</i> .....	159
<i>Notas sobre los autores.</i> .....	171



*Este libro está dedicado a todos los estudiantes, docentes, investigadores, promotores de la educación y a quienes están preocupados por una formación académica de calidad*



*La educación contemporánea requiere, para lograr sus objetivos, adaptarse al contexto actual y resignificar los conceptos que han estado ligados a sus formas de actuación y [a sus] procedimientos a lo largo de la historia. Reflexionar sobre el enseñar y el aprender parece una actividad connatural a los procesos educativos, pues las diferentes teorizaciones pedagógicas conducen a concepciones y posicionamientos diversos frente a estas prácticas...*

C. PULIDO (2017)



## Agradecimientos

Este libro es, sin duda, el producto de grandes esfuerzos y de muchas voluntades, siendo cada una de éstas parte fundamental en nuestro quehacer docente. Primeramente, agradecemos a la licenciada Lucía León Ruiz del Departamento de Superación Académica de la Universidad Veracruzana (UV), nuestra máxima casa de estudios, por el puntual acompañamiento al momento de iniciar nuestra trayectoria como grupo de colaboración y, sobre todo, por creer firmemente en nuestro trabajo.

Y, como debe ser, a siete años de haber comenzado nuestro trabajo colaborativo, todos y cada uno de los miembros de este grupo —“Cuerpo Académico”, como le llamamos en nuestra institución— han sido pieza fundamental para mantenernos en equipo: Erika Paulina Madrigal Chavero, María del Carmen Barragán Albarrán, Nabja Sarai Solís Leyva, Anabel Gutiérrez Rodríguez, Guadalupe Vargas García, Herson Alfonso Castellanos Celis, Alberto Arriaga Parada y, en especial, Lucía Imelda Cruz Cárdenas (creadora original de nuestro grupo de trabajo), miembros todos de la Universidad Veracruzana.

En cada una de nuestras inquietudes hemos recibido sugerencias de proyectos, invitaciones de colaboración y apoyos invaluable, entre los cuales se encuentran los de Amanda Yannet Aquino González, coordinadora del Centro de Idiomas y Autoacceso de la región Poza Rica-Tuxpan de la Universidad Veracruzana, quien ha creído, apoyado e impulsado nuestras actividades desde un inicio, lo que nos ha permitido crecer y fortalecer nuestra labor como grupo de colaboración.

Nos gustaría agradecer también al ingeniero Juan Roberto Mateos Crespo, ya que, en su labor como líder sindical de nuestra región en la Universidad Veracruzana, ha sido un importante peldaño y un gran apoyo en cada una de nuestras actividades docentes, incluso proponiendo sus espacios físicos con la finalidad de impulsar nuestra productividad académica.

Y, finalmente, pero no menos importante, extendemos nuestro agradecimiento a cada uno de los autores participantes que han hecho posible la creación de este libro, sin duda una muestra de confianza en nuestro trabajo.

LAS COORDINADORAS

## Presentación

A lo largo de esta obra observaremos diversas propuestas por parte de estudiantes, docentes e investigadores en ejercicio en el área de la educación. Las contribuciones de quienes colaboran en este libro son investigaciones inéditas, resultado de su quehacer docente en diversos ambientes de aprendizaje y que se han llevado a cabo en diferentes instituciones a nivel internacional.

Los autores plasman en sus escritos experiencias que derivan de diversas áreas en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, tales como la educación en línea, el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la formación de profesores, los desafíos en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y los ambientes de aprendizaje. Esta labor conjunta se plasma a través de la contribución de una variedad de capítulos que se presentan a lo largo de este libro, permitiéndonos conocer los aportes más significativos realizados en los procesos educativos de los autores.





## Prólogo

La educación del siglo XXI ha experimentado una serie de transformaciones tanto dentro como fuera del aula. A pesar de estos cambios, sigue siendo de suma importancia conocer y entender los procesos de enseñanza y aprendizaje que conlleva nuestro quehacer docente, con el fin de crear una efectiva acción pedagógica en el camino hacia la construcción de un aprendizaje significativo. Es necesario, entonces, en primera instancia, tener claro que los procesos de enseñanza y aprendizaje se perciben como un sistema de comunicación deliberado que involucra la implementación de estrategias pedagógicas, con el objetivo de facilitar el desarrollo de los aprendizajes. Al respecto, Abreu, Barrera, Breijo y Bonilla (2018) sostienen que el proceso de enseñanza-aprendizaje se concibe como un sistema comunicativo, ya que el docente organiza, expresa, socializa y proporciona los contenidos científico-históricos-sociales a los estudiantes, y éstos, a su vez, además de construir su propio aprendizaje, interactúan con el docente, entre sí y con la comunidad que les rodea aplicando, debatiendo, verificando o contrastando dichos contenidos. En este sentido, es necesario entonces entender que dicho proceso está conformado por un binomio de conceptos que son, a su vez, interdependientes.

Por lo tanto, comencemos por definir el proceso de enseñanza como un acto que produce un conjunto de transformaciones sistemáticas en los individuos, una serie de cambios graduales cuyas etapas se suceden en orden ascendente. Es, por tanto, un proceso progresivo, dinámico y transformador. Como consecuencia del proceso de enseñanza ocurren cambios sucesivos

e ininterrumpidos en la actividad cognoscitiva del estudiante (Leontiev, 1991). Por otra parte, el aprendizaje refiere a un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia (Feldman, 2005). Este proceso gira alrededor de tres factores fundamentales, que son básicamente el profesor, el alumno y los conocimientos. Y, por supuesto, esto incluye más factores a considerar, puesto que cada componente de la realidad educativa tiene historias sociales distintas, en la que, todos los elementos en conjunto influyen tanto en el grupo como en lo que se ha de exigir a cada sujeto.

Ahora bien, con el afán de lograr un aprendizaje significativo en nuestros días, se requieren modelos de aprendizaje que promuevan el desarrollo de competencias y aptitudes específicas y que resultan necesarias para funcionar eficazmente ante las necesidades de los aprendices y de la sociedad y el contexto en los que se desenvuelven. Preparar a los estudiantes para el trabajo, la ciudadanía y la vida en estas épocas constituye un gran reto. La mundialización, las nuevas tecnologías, la internacionalización, la competencia internacional, la evolución de los mercados y los desafíos medioambientales y políticos transnacionales son todos factores que rigen la adquisición de las competencias y los conocimientos que los estudiantes necesitan en la actualidad. Los educadores, los ministerios de educación y los gobiernos, los empleadores y los investigadores se refieren a estas habilidades como competencias del siglo XXI, capacidades de pensamiento de orden superior, resultados de aprendizaje profundos y capacidades complejas de pensamiento y comunicación (Entwistle, 1991).

Por todo lo anterior, el presente trabajo, resultado de una investigación por parte de estudiantes, docentes e investigadores pertenecientes a instituciones nacionales e internacionales, responde al interés de compartir los más recientes hallazgos y aportes significativos bajo los ejes temáticos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, educación en línea y ambientes de aprendizaje y el uso de las NTIC. La obra está conformada por diversas temáticas, tales como “Las estrategias educativas para favorecer el aspecto socioemocional en estudiantes de secundaria”, “La enseñanza de la lengua española en Brasil: actitudes y políticas lingüísticas”, “Competencias digitales en la enseñanza de lenguas a distancia”, “Hipótesis del educto comprensible en el desarrollo de la competencia escrita con estudiantes universitarios mexicanos: análisis cuali-

tativo”, “Eficacia de actividades orales para el desarrollo de una lengua extranjera”, “Developing of fluency speaking skill in EFL students through self-recordings”, “La modalidad híbrida en el Centro de Idiomas Poza Rica”, “Una evaluación adecuada y justa para los alumnos con discapacidad”, “Conocimiento y percepciones de los estudiantes sobre la movilidad en la Universidad Veracruzana” y “Desarrollo de habilidades lingüísticas del idioma inglés a través de la plataforma educativa EMINUS 3”.

Invitamos a los lectores a enriquecerse a través de estos aportes que comparten ideas inspiradoras, estrategias prácticas y reflexiones fundamentales para abordar los retos actuales en el ámbito educativo y que contribuyen al desarrollo de una educación de calidad. Que los conocimientos compartidos en estas páginas sirvan como punto de partida para nuevas investigaciones, debates y mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

ANABEL GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ

MARÍA DEL CARMEN BARRAGÁN ALBARRÁN

NABJA SARAÍ SOLÍS LEYVA

## Referencias

- Abreu, Y., Barrera, A., Breijo, T., y Bonilla, I. (2018, octubre-diciembre). El proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudios lingüísticos: Su impacto en la motivación hacia el estudio de la lengua. *Mendive. Revista de Educación*, 16(4), 610-623. Recuperado el 2 de julio de 2023 de <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1462>.
- Entwistle, N. (1991). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Temas de Educación. Barcelona: Paidós.
- Feldman, R. S. (2005). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Leontiev, A. (1991). Introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotsky. En *Obras escogidas*. Madrid: Visor.



## Introducción

Hoy en día la educación tiene el gran desafío de estar a la vanguardia de un constante proceso de transformación, en el cual es necesario que la formación académica vaya de la mano del desarrollo tecnológico y de todo lo que esto implique. Es indispensable reconocer la impetuosa necesidad del uso de la información a través de internet y replantear los procesos educativos a fin de que nos permitan avanzar desde una enseñanza centrada en los contenidos, los saberes, las habilidades y las actitudes necesarios para vivir y trabajar en tiempos de permanente transformación.

Para lograr lo antes mencionado se requiere la implementación de una serie de estrategias de enseñanza que deriva de una permanente actualización en la formación docente que nos mantenga a la vanguardia de las exigencias pedagógicas de hoy en día. Nuestro rol como docentes sigue requiriendo una gran responsabilidad, ya sea dentro de un aula o como facilitadores en algún otro ambiente de aprendizaje, propiciando saberes que se adecuen no sólo a la vida académica del estudiante en el presente, sino también a los ambientes laborales a los que se enfrentará a corto o mediano plazos. El gran reto apunta al desarrollo del llamado aprendizaje por competencias, mismas que se plantean en transversalidad con el currículum escolar y flexibles al cambio, y asociadas al desarrollo de habilidades de la creatividad, el pensamiento crítico, la colaboración y la comunicación, a lo que sumamos la metacognición que nos permite “aprender a aprender”, reflexionar y adquirir conciencia sobre los procesos personal y colectivo de aprendizaje.

Ante este panorama, surge la inquietud por compartir experiencias que derivan de diversas áreas en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje, tales como la educación en línea, el uso de las NTIC, la formación de profesores, los desafíos en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, y ambientes de aprendizaje. Esta labor conjunta se plasma a través de la contribución de una variedad de capítulos que se presentan a lo largo de este libro, permitiéndonos conocer los aportes más significativos que se han realizado en los procesos educativos de los autores.

# I. Las estrategias educativas para favorecer el aspecto socioemocional en estudiantes de secundaria

ITZEL ALEJANDRA HERNÁNDEZ FLORES\*

ALEJANDRO VERA PEDROZA\*\*

doi: <https://doi.org/10.52501/cc.149.01>

## Resumen

La educación socioemocional es importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que a través de ésta el alumno adquiere valores, actitudes y habilidades que le permiten comprender y manejar sus emociones para poder sobrellevar cualquier situación que se presente en su vida cotidiana. Es así como nace el interés por conocer acerca de las estrategias socioemocionales que el docente implementa dentro del aula escolar. El objetivo central de este proyecto es analizar las estrategias implementadas para una educación socioemocional por parte de los docentes dentro del aula escolar. La metodología empleada fue de tipo cuantitativa-descriptiva, para lo cual se utilizó la técnica de cuestionario para la recolección de información. Los sujetos que participaron en el estudio fueron estudiantes inscritos en la Escuela Telesecundaria Gabriela Mistral ubicada en el municipio de Ixhuatlán de Madero, Veracruz, pertenecientes a los tres grados de la educación básica, durante el periodo de agosto de 2022 a enero de 2023, mismos que fueron seleccionados mediante un muestreo probabilístico conformado por una población total de 95 participantes. A partir de los resultados analizados se obtuvo que los docentes fomentan principalmente el análisis, el pensamiento crítico, la socialización y el trabajo en equipo, lo cual permite que el alumno aprenda a sobrellevar sus emociones a partir de las actividades esco-

---

\* Pasante de la licenciatura en pedagogía de la Universidad Veracruzana (UV), región Poza Rica-Tuxpan, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7293-9015>

\*\* Doctor en educación. Profesor de tiempo completo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana (UV), región Poza Rica-Tuxpan, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5974-0538> ;

lares realizadas en el aula; además, el estudiante también pone en práctica valores como es el respeto, la tolerancia y la empatía que favorecen a sus relaciones interpersonales al mismo tiempo que aprenden de los demás.

**Palabras clave:** *educación socioemocional, estrategias, emociones, valores.*

## Introducción

Las emociones pueden ser significativas para nuestro aprendizaje debido a que las experimentamos cada vez que vivimos una situación importante; con el tiempo recordamos esa experiencia, de acuerdo con las emociones que sentimos en ese momento, causadas por necesidades del organismo y detonadas internamente o por acontecimientos externos. Son sensores de que algo se modificó y aparecen como motivadoras para la acción y la movilización de recursos del individuo.

Desde el punto de vista de LeDoux (2000) “la emoción se define como una reacción intensa, una disposición a la acción, evolución de reflejos arcaicos, inicialmente motivados por la supervivencia de la especie”. Esta disposición no es una acción evidente, sino que algunas veces se retrasa o resalta cierta reacción provocada por la situación también depende del entorno y de las propiedades del estímulo.

Tomando en cuenta lo que dice Grande (2011) “las emociones se consideran esenciales, en su interacción con otros procesos cognitivos, como fundamento del comportamiento, y también como elemento básico adaptativo”. En una sociedad tan necesitada de control y autorregulación es necesario ser conscientes y estar informados de los efectos que tienen las emociones en nosotros para poder entender a los demás, lo cual se puede lograr a través de la educación. De esta manera, los estudiantes pueden desarrollar y poner en práctica herramientas para generar cierto sentido de bienestar con ellos mismos y con los demás; puede ser mediante rutinas asociadas a las actividades escolares y, del mismo modo, los alumnos pueden aprender a lidiar con sus emociones e impulsos para poder relacionarse.

En este contexto, es importante considerar que la educación emocional se inicia en los primeros momentos de la vida y debe estar presente a lo



largo de todo el ciclo vital. Por lo tanto, debería estar presente en la educación infantil, primaria y secundaria, en la familia, en la formación de adultos, en el contexto social, en las organizaciones, en la atención de las personas mayores, etc. Tomando en cuenta el libro *Educación emocional: propuestas para educadores y familias* de Bisquerra (2011), “la educación emocional tiene como objetivo el desarrollo de competencias emocionales. Entendemos las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 11). Este tipo de educación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que brinda herramientas que previenen conductas de riesgo y a largo plazo está asociada con el éxito profesional, la salud y la participación social.

Otro autor que aborda este tema es Goleman (2010) en su libro *Inteligencia emocional*, considera que “deberíamos interpretar los incidentes como un signo más de la urgente necesidad de aprender a dominar nuestras emociones, a sobrellevar pacíficamente nuestras disputas y a establecer mejores relaciones con nuestros semejantes” (p. 142). Él considera la educación socioemocional como “alfabetismo emocional”, refiriéndose a la falta de control acerca de las emociones como consecuencia de lo cual se obtienen distintas circunstancias o situaciones que afectan nuestra vida, nuestra salud y a los demás.

De esta manera, para trabajar la educación socioemocional dentro del proceso enseñanza-aprendizaje es importante, primero, conocer los procesos cognitivos y la mente para poder entender las necesidades de los estudiantes; para ello la corriente teórica más adecuada es la neurociencia. Entender a nuestra mente con base en la neurociencia nos permite profundizar en la función de los órganos que conforman nuestro sistema nervioso y comprender las reacciones que tienen los estudiantes en cada situación, a partir de lo cual podemos manejar con más claridad nuestras emociones, ya que podemos evitar el mal uso de éstas a pesar de que la situación no sea tan favorable.

La neurociencia también determina cómo se constituye y evoluciona el cerebro, desde su desarrollo durante la infancia hasta su deterioro en edades avanzadas y todo lo que esto implica. La neurociencia educativa es la encargada de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo su objeto de

estudio el cerebro en su desarrollo y los fundamentos neurobiológicos que lo sustentan. En la actualidad esta disciplina está en vías de construcción, como resultado de las contribuciones de las neurociencias al área educativa.

Para comprender mejor la neurociencia en la educación, Barrios-Tao (2016) conceptualiza la neurociencia educativa como “un puente afín que tienen las neurociencias con el campo educacional, con la intencionalidad de integrar procedimientos neurobiológicos relacionados con el aprendizaje; las herramientas neurocientíficas brindan luces a interrogantes o dificultades que existen en las clases”. Las aportaciones de la neurociencia en la educación se presentan en forma de una propuesta educativa necesaria, importante y viable para la aplicación de las técnicas en ambientes educativos.

Asimismo, es un beneficio para docentes que buscan, desde la didáctica, la manera más factible de construir el aprendizaje en cada uno de sus estudiantes e, inclusive, de aquellos que presentan algún tipo de dificultad y que pueden concretar el fin educativo. El alumno ha pasado de ser un mero receptor de información a ser el constructor de su propio aprendizaje. En este sentido, la neuroeducación ha aportado a la educación una forma de educar a través de las emociones con las repercusiones que tiene esto en el proceso de aprendizaje del alumno.

Por lo anterior, la educación socioemocional se puede abordar con la implementación de estrategias lúdicas que incentiven a los alumnos a desarrollar habilidades socioemocionales. En este sentido, las estrategias son programas generales de acción que llevan consigo compromisos de énfasis y recursos para poner en práctica una misión básica. Son patrones de objetivos, los cuales se han concebido e iniciado con el propósito de darle a la organización una dirección unificada.

Las estrategias socioemocionales son importantes ya que pueden ayudar a los niños a que piensen y a que aprendan de manera diferente a hablar sobre sus desafíos y a desarrollar su autoestima. También ayuda con las habilidades interpersonales, como trabajar en equipo y resolver conflictos. Por su parte, Lemus (2013) clasifica las estrategias de enseñanza-aprendizaje que ayudan en la educación socioemocional de la siguiente forma:

### *Estrategias de elaboración*

Las estrategias de elaboración tratan de crear una unión entre lo familiar y lo nuevo. Esto tiene lugar de diferentes modos: se pueden realizar resúmenes de un tema complicado y transformarlo con palabras más conocidas, describiendo el modo en que se relaciona la información con alguna experiencia. Escribir todo aquello que se quiera aprender es la mejor técnica para reforzar la memoria.

### *Estrategias de organización*

Se basan especialmente en una secuencia de diferentes modos de actuar, los cuales consisten básicamente en agrupar la información para que así resulte más sencilla de estudiar y de aprender. Esta técnica resulta muy efectiva, especialmente si se resumen los textos, se realizan esquemas y se subrayan las partes más importantes, ya que esto permite incurrir en un aprendizaje más duradero.

### *Estrategias de comprensión*

Tienen como finalidad seguir los pasos de cualquier otra técnica que se esté implementando, con la cual se haya logrado exitosamente un objetivo, para adoptarla como parte de la conducta general, ya que la comprensión y la adaptación son las principales bases del estudio.

### *Estrategias de apoyo*

Este tipo de estrategias sirven para mejorar la eficacia que tienen otras técnicas de aprendizaje, mejorando de este modo las condiciones en que éstas se van produciendo. Lo anterior ayuda a establecer una motivación, enfocando en un tema fijo toda la concentración y toda la atención, así como también otros aspectos cotidianos, como aprender a manejar mejor el tiempo.

## Análisis de la lectura

La lectura permite desarrollar las habilidades de comprensión de textos breves y extensos. En esta ruta didáctica surge la necesidad y la importancia de un horario y de una buena planeación diaria.

*Objetivo:* reflexión, recreación, análisis y solución de problemas.

Desarrollar en las diferentes personas habilidades que son necesarias para:

- Adquirir información.
- Elaborar resúmenes.
- Reconocer problemas y plantear posibles soluciones.
- Analizar orígenes, implicaciones y consecuencias acerca de algún acontecimiento.

De esta manera, las emociones preparan nuestro organismo para llevar a cabo la conducta más apropiada en una determinada situación. La educación es una tarea compartida; y tanto estudiantes como docentes aprenden gracias a una interacción enmarcada en el reconocimiento de la dignidad del otro como ser humano, capaz de transformarse y transformar su entorno para expandir las oportunidades de su propia vida y de la de los demás.

## Método

### Paradigma

En la presente investigación se utilizó el paradigma cuantitativo que se caracteriza por “explicar y predecir o controlar fenómenos a través de un enfoque de obtención de datos numéricos. Es estructurado, inflexible, específico en detalles del estudio. Involucra intervención, manipulación y control. Puede ser descriptivo, correlacional, causal, comparativo y experimental” (Gay, 1996). El paradigma cuantitativo es el indicado para explicar los fenómenos ocurridos por medio de gráficas para una mejor esquematización y una comprensión óptima de la información.

En esta investigación se eligió el paradigma cuantitativo ya que es el que más se adecua a los objetivos propuestos al inicio de la investigación, lo cual permitió elegir e identificar los datos más sobresalientes para poder definir cuáles son las estrategias socioemocionales utilizadas por parte del docente. Kemmis (1988) nos dice que “la metodología cuantitativa es una excelente herramienta [que] proporciona información objetiva estadísticamente confiable, que para la mayoría puede ser relativamente fácil entender como, por ejemplo: un gráfico de pastel o un histograma”. Este paradigma ayuda de manera visual a la clasificación de la información; además, permite tener una visión más amplia por utilizar diagramas que abarcan los datos más sobresalientes de una investigación.

## **Método**

En cuanto al método de estudio, se optó por el método descriptivo, en el que “la investigación tiene como objetivo describir características fundamentales de conjuntos homogéneos de fenómenos, utiliza criterios sistemáticos que permiten establecer la estructura o el comportamiento de los fenómenos en estudio, proporcionando información sistemática y comparable con otras fuentes” (Martínez, 2018).

Este método se utiliza principalmente para dar una explicación a los fenómenos a partir de la información obtenida y con el apoyo de ciertos criterios, dando una estructura más explícita. Aquí se realiza una exposición narrativa, numérica y gráfica, bien detallada y exhaustiva, de la realidad que se estudia.

## **Técnica de investigación**

A partir del paradigma y el método que se va a utilizar en esta investigación se procedió a elegir y a diseñar la técnica de recolección de datos. Para este

trabajo de investigación se eligió el cuestionario. Según Muñoz (2003), “el cuestionario es un procedimiento considerado clásico en las ciencias sociales para la obtención y registro de datos. Su versatilidad permite utilizarlo como instrumento de investigación y como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación”. Es una técnica de evaluación que puede abarcar aspectos cuantitativos y cualitativos, es decir, se adecua al tipo de investigación que se desea realizar.

Por otro lado, Pérez (1991) considera que “el cuestionario consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos, preparado sistemática y cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación o evaluación”. Este tipo de instrumento puede ser aplicado en formas variadas, entre las cuales destaca su administración a grupos o su envío por correo, lo que hace más fácil la recolección de datos.

En esta investigación se utilizó el cuestionario formulado por 12 preguntas de opción múltiple, abordando aspectos sobre las estrategias socio-emocionales implementadas por el docente, adecuado a los alumnos de secundaria.

## **Población y muestra**

La población que se consideró para la aplicación de este instrumento fueron los alumnos de la Telesecundaria Gabriela Mistral, la cual está conformada por 95 estudiantes de los tres grados. Para obtener la muestra se utilizó un tipo de muestreo no probabilístico mediante el cual se obtuvo como resultado que sólo 83 alumnos del total de la población serían partícipes de dicha encuesta.

Una vez reunidos los 83 alumnos para la aplicación del cuestionario se les compartió una liga para que pudieran acceder de manera rápida al cuestionario formulado en Google Forms, lo que permitió que la recolección de datos fuera más organizada y rápida para los participantes.

A partir de la obtención de datos se procedió a organizar la información por gráficas, dependiendo de cada pregunta y, posteriormente, se interpretaron las respuestas de los participantes para sacar una conclusión.

## Resultados

A continuación se muestran algunos de los resultados más sobresalientes, obtenidos de la encuesta aplicada en la Escuela Telesecundaria Gabriela Mistral, la cual tuvo un universo de 83 estudiantes, inscritos en los tres grados.

Primero se abordó el impacto que han tenido sus emociones dentro de la escuela durante su desarrollo.

### 1. ¿Has tenido problemas con el manejo de tus emociones dentro de la escuela?

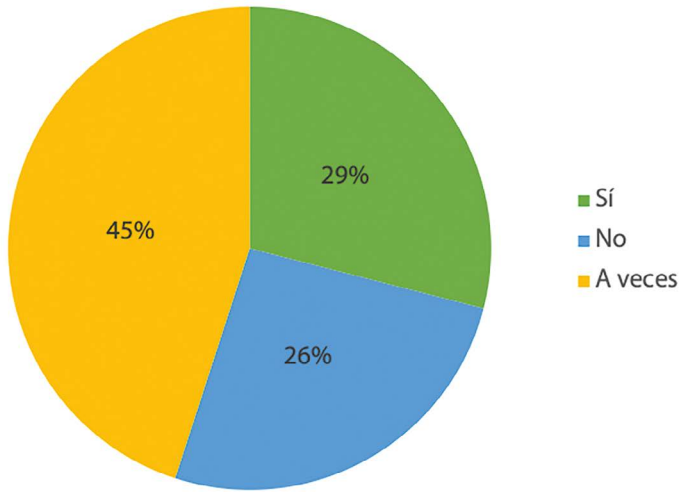
El grupo de la población que a veces ha tenido problemas con el manejo de sus emociones dentro de la escuela es de 45%, lo cual indica que hay ciertos factores que afectan el estado emocional de los alumnos en el seno de la escuela o que hay otros elementos que intervienen en casa y que se expresan en la escuela. Estas cifras también indican que los alumnos saben identificar cuándo las situaciones están afectando sus emociones.

**Tabla 1**

Alternativas de respuesta	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Sí	24	29%
No	22	26%
A veces	37	45%
Total	83	100%

Una vez identificado el impacto de las emociones en los alumnos se procedió a preguntarles acerca de cómo desarrollan ciertas actividades en las que se involucra la socialización, la reflexión, entre otras habilidades, que también conllevan emociones.

Grafica 1



## 2. ¿Tu maestro fomenta el análisis de la lectura en el grupo?

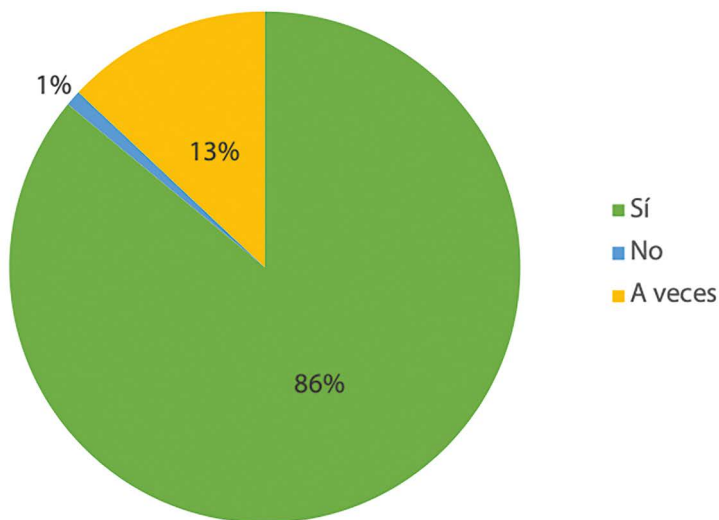
Retomando los resultados de la gráfica 2, se puede observar que el docente sí implementa el análisis de la lectura de forma grupal, lo cual indica que los alumnos pueden desarrollar el pensamiento crítico a través de la lectura, a pesar de que algunos alumnos consideran que sólo a veces el docente implementa esta estrategia. Es posible que ellos vean la situación desde otra perspectiva. Es importante el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de secundaria, ya que permite mejorar y adquirir habilidades lingüísticas con el fin de que el alumno pueda expresarse con claridad, al tiempo que optimiza sus relaciones interpersonales y sus habilidades sociales, lo cual ayuda a sus emociones.

Tabla 2

Alternativas de respuesta	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Sí	71	86%
No	1	1%
A veces	11	13%
Total	83	100%



Grafica 2



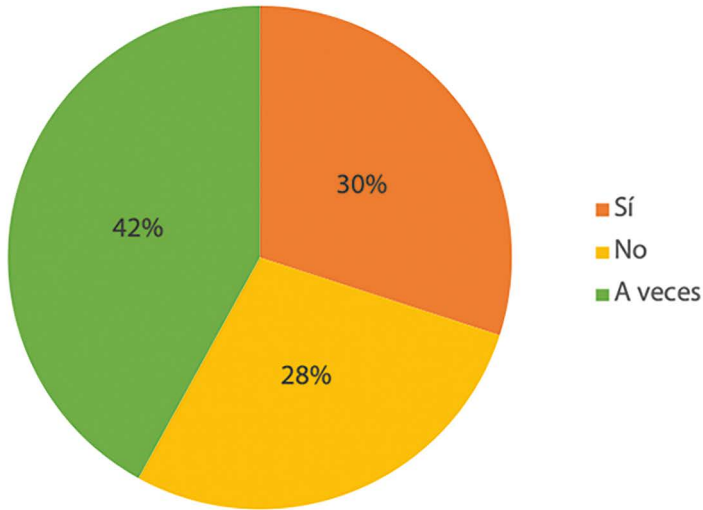
### 3. ¿Se te dificulta compartir tus ideas después de hacer el análisis de la lectura?

Es notable que casi la mitad de la población tenga dificultades para compartir su punto de vista, aunque también hay un porcentaje de 30% de la población que *sí* comparte su opinión y, por el contrario, hay 28% de alumnos que *no* expresan sus ideas. En este caso es importante considerar los factores que influyen en los alumnos para que se les dificulte compartir sus ideas. Dichos factores pueden deberse a que no se sienten seguros de sus argumentos, lo cual, a su vez, refleja baja autoestima.

Tabla 3

Alternativas de respuesta	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Sí	25	30%
No	23	28%
A veces	35	42%
Total	83	100%

**Grafica 3**



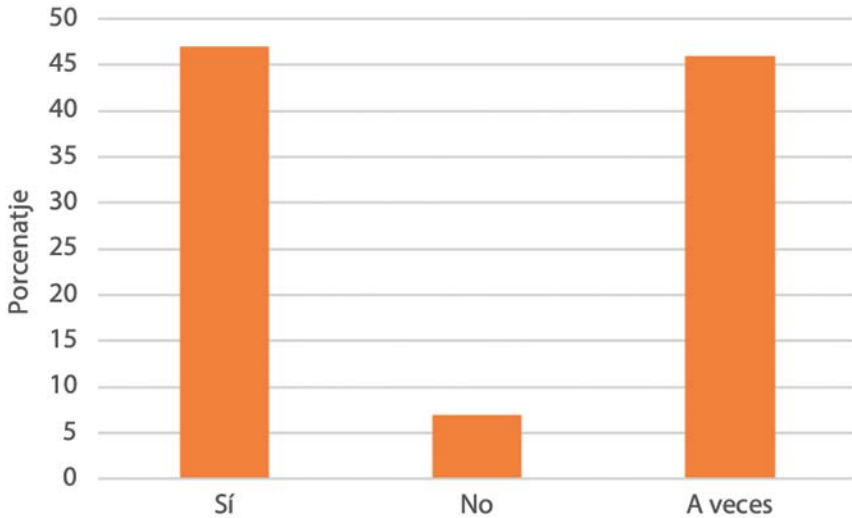
**4. ¿Te comunicas bien con tu equipo para organizarte?**

La organización en equipo es muy importante ya que de esa acción depende el desempeño de los alumnos en las actividades que se realizan. Hay varios elementos que influyen en la organización, como la comunicación, pues a través de ella cada integrante del equipo puede externar su punto de vista, respetando a los demás y aprendiendo a escuchar diferentes opiniones a la propia. Esta estrategia ayuda al manejo de las emociones, ya que incluye diversos valores en la interacción: el respeto, la empatía, la responsabilidad, la honestidad, etc., que ayudan en el trabajo colaborativo para crear una convivencia más amena entre los alumnos.

**Tabla 4**

Alternativas de respuesta	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Sí	39	47%
No	6	7%
A veces	38	46%
Total	83	100%

Grafica 4



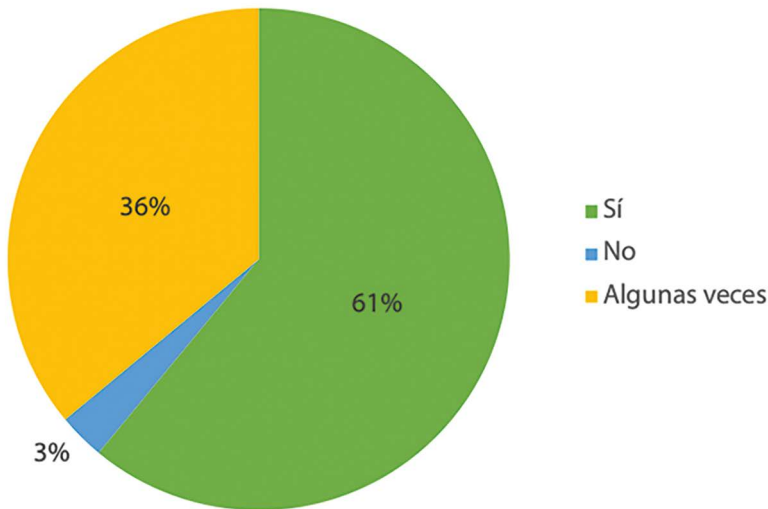
### 5. ¿Hacer un ensayo te ayuda a reflexionar sobre lo que has aprendido en clase?

El ensayo es una estrategia que tiene como finalidad desarrollar la habilidad de análisis y reflexión de los alumnos, es muy útil durante su desarrollo que por sí solos puedan reflexionar para aprender. En la gráfica 5 se muestra que la mayoría de los alumnos sí reflexiona a partir de la elaboración del ensayo, es decir, que la implementación de esta estrategia es favorable ya que ayuda a fomentar la educación socioemocional para el análisis de las emociones que experimentan los alumnos en las distintas situaciones en las que se encuentren. Entre las habilidades sociales más importantes para el desarrollo de la comprensión están las siguientes: apertura de mente, pensamiento positivo, credibilidad, asertividad, etc., las cuales favorecen la educación socioemocional de los alumnos.

**Tabla 5**

Alternativas de respuesta	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa
Sí	51	61%
No	2	3%
Tal vez	30	36%
Total	83	100%

**Grafica 5**



## Conclusiones

En este artículo se abordaron las estrategias educativas de enseñanza-aprendizaje utilizadas por parte del docente para trabajar la educación socioemocional. Este trabajo de investigación se realizó con la intención de identificar y analizar dichas estrategias que refuerzan las habilidades socioemocionales en el desempeño académico de cada estudiante.

Con los resultados obtenidos se pudo identificar que el docente utiliza diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje que permiten al alumno desarrollar habilidades para el manejo de sus emociones; es decir, el docente no aborda una educación socioemocional directamente, sino que utiliza estrategias para que los alumnos aprendan a identificar y a manejar sus emo-

ciones de acuerdo con las situaciones que viven y, asimismo, que desarrollen habilidades que favorezcan la educación socioemocional.

También me percaté de que los docentes fomentan principalmente el análisis, el pensamiento crítico, la socialización y el trabajo en equipo, lo cual permite que el estudiante también ponga en práctica valores como el respeto, la tolerancia y la empatía que apoyan a los alumnos en sus actividades escolares y, al mismo tiempo, a que aprenda de los demás.

Mi objetivo general, que se basaba en analizar las estrategias implementadas para una educación socioemocional por parte de los docentes dentro del aula, se pudo cumplir gracias a la información proporcionada que describía que el docente muchas veces no organiza a los alumnos en equipos, sino que ellos mismo hacen los equipos de trabajo, lo que denota que el docente crea espacios para que los estudiantes puedan interactuar y formar un vínculo de confianza para expresar sus emociones a partir del trabajo colaborativo.

Los alumnos describieron las emociones que identificaban cuando realizaban ciertas actividades de manera individual y en equipo. De este modo pude identificar que la mayoría de la población ha vivido situaciones que involucran las emociones cuando trabajan en equipo; principalmente el desagrado y la alegría, ya que la interacción con más compañeros provoca que estén de acuerdo o en desacuerdo con las opiniones de los demás lo que da como resultado la manifestación de emociones agradables y desagradables, según sea el caso, de manera que esto influye en el aprendizaje de los alumnos y en la motivación por las actividades que realizan.

Para concluir con esta investigación es importante que los docentes utilicen más herramientas para las planeaciones y que se enfoquen más en el estado socioemocional de los alumnos. El docente debe abrir espacios para que los alumnos expresen sus emociones de acuerdo con sus vivencias para favorecer la motivación y la participación para tener un mejor desenvolvimiento y mayor rendimiento escolar.

El docente debe contemplar todos los contextos y todos los aspectos que intervienen en la educación socioemocional, como la familia, debido a que los alumnos también se ven afectados por distintas situaciones dentro de su casa, con su familia. Realizar actividades en conjunto con los padres favorece que los alumnos se sientan más en confianza.

Tomando en cuenta que el docente es una guía para los alumnos dentro de la escuela, para los maestros es un reto planear sus clases de acuerdo con las necesidades de los alumnos y el contexto en el que se desarrolla; para ello deben investigar y prepararse para brindarle una educación de calidad a los alumnos con el fin de que cumplan los propósitos esperados, al mismo tiempo que ellos también aprenden del alumno.

## Referencias

- Alban, G. P. G., Argüello, A. E. V., y Molina, N. E. C. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173.
- Barrios-Tao, H. (2016). *Neurociencias, educación y entorno sociocultural*. Universidad de la Sabana. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v19n3/0123-1294-eded-19-03-00395.pdf>.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional, propuestas para educadores y familias*. Desclée de Brouwer.
- Gay, L. (1996). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Pearson.
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Grande, L. F. (2011). Neurociencia de las emociones: claves del comportamiento humano. *Diálogo Filosófico*, 80, 225-242. Recuperado de <https://dialogofilosofico.com/index.php/dialogo/article/view/236/241>.
- Kemmis, S. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona.
- LeDoux, J. E. (2000). Emotion circuits in the brain. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 155-184. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.23.1.155>.
- Lemus, A. M. (2013). *Libro de estrategias de aprendizaje*. Universidad Panamericana.
- Martínez, C. (2018). *Investigación descriptiva: definición, tipos y características*. Recuperado de <https://www.lifeder.com/investigacion-descriptiva>.
- Muñoz, T. G. (2003). El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. *Centro Universitario Santa Ana*, 1(1), 1-47.
- Pérez Juste, R. (1991). *Pedagogía experimental: la medida en educación (curso de adaptación)*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

## II. La enseñanza de la lengua española en Brasil: actitudes y políticas lingüísticas

FERNANDA PRISCILA CARRARO\*

LOREMI LOREGIAN PENKAL\*\*

BEATRIZ MÉNDEZ GUERRERO\*\*\*

doi: <https://doi.org/10.52501/cc.149.02>

### Resumen

Esta investigación<sup>1</sup> tiene como objetivo reflexionar acerca del lugar que ocupa la lengua española en el estado de Paraná, Brasil, un país plurilingüe desde una perspectiva sociolingüística y político-lingüística. Con el estudio verificamos cómo se está efectuando la enseñanza de esta lengua extranjera, desde su obligatoriedad, que tuvo inicio con la Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) del año de 1996 y, posteriormente, con la Ley 11.161/2005, pasando por un periodo de no obligatoriedad, por el cual muchas escuelas dejaron de enseñar español. En los días actuales, con la nueva PEC 03/2021, su enseñanza vuelve a ser obligatoria en las escuelas públicas del estado de Paraná, Brasil. Además, se propone una reflexión sobre la influencia de las actitudes lingüísticas en las políticas lingüísticas, a partir de un contexto diverso cultural y lingüísticamente. En este sentido, nos basamos en los estudios de Moreno Fernández (2009), Spolsky (2009) y Cooper (1997), entre otros, para presentar un breve contexto histórico de la política lingüística de la lengua española en Paraná, Brasil, y también para discutir cómo las creencias y actitudes se reflejan en las decisiones políticas en relación con las lenguas. La metodología utilizada ha sido el análisis docu-

---

\* Doctoranda en letras. Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Guarapuava, Paraná, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1475-9902>

\*\* Posdoctora en sociolingüística. Profesora asociada de la Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Guarapuava, Paraná, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1713-561X>

\*\*\* Doctora en lenguas y literaturas modernas. Profesora de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), España. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9510-9989>

<sup>1</sup> Este estudio fue financiado en parte por la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) del Gobierno de Brasil (Código Financiero 001).

mental sobre la legislación lingüística brasileña en relación con los presupuestos sociolingüísticos, para realizar un análisis cualitativo sobre las actitudes lingüísticas. Los resultados sugieren que las actitudes lingüísticas tienen efecto en las políticas lingüísticas, desde su planificación hasta su ejecución.

**Palabras clave:** *políticas lingüísticas, actitudes lingüísticas, enseñanza de lengua española, lengua española como lengua extranjera, enseñanza de lengua española en Brasil.*

## Introducción

Brasil es un país de habla portuguesa con dimensiones continentales, dividido en 26 estados y un distrito federal, ubicado al sur de Latinoamérica. Hace frontera con siete países de habla hispana: Uruguay, Argentina, Paraguay, Bolivia, Perú, Colombia y Venezuela. Además de estos países que tienen frontera con Brasil, hay muchos otros de habla hispana que componen Latinoamérica, haciendo que Brasil sea como una isla lingüística entre los que hablan español.

A pesar de ser el portugués su idioma oficial, históricamente es un lugar compuesto por muchas lenguas, entre ellas las indígenas de los pueblos originarios y otras que llegaron con las inmigraciones de italianos, polacos, ucranianos, alemanes, etc., culturas que componen el paisaje social, cultural y lingüístico del país. Pese a su carácter plurilingüístico, las políticas lingüísticas casi siempre han priorizado el uso del portugués y la enseñanza de algunas lenguas extranjeras, dependiendo del contexto político nacional o internacional de cada momento.

De acuerdo con Altenhofen y Margotti (2011), coexisten en Brasil, actualmente, cerca de 330 lenguas. De ellas, 274 son lenguas indígenas y las demás son lenguas de comunidades descendientes de inmigrantes, de comunidades quilombolas y de comunidades sordas (lengua brasileña de señas). Estos investigadores afirman que el sur de Brasil es la región de mayor concentración de lenguas de inmigración, pues “o mapa de grupos étnicos indicados pelos informantes do ALERS como presentes em suas respectivas localidades atesta essa forte pluralidade de etnias e línguas, colocando



essa região talvez entre as mais plurilíngues do mundo” (Altenhofen y Margotti, 2011: 291). Así, la diversidad lingüística brasileña es latente y el multilingüismo está muy presente, aspectos que hacen de Brasil un país diverso cultural y lingüísticamente.

## **Método**

Teniendo en cuenta ese escenario, la reflexión propuesta en este trabajo se origina en el contexto sur brasileño, en la efectividad de las leyes que obligan (u obligaban) la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera en Brasil, en especial en el estado de Paraná, en las escuelas de enseñanza básica y también en las universidades. Proponemos reflexionar, también, acerca de cómo las creencias y actitudes lingüísticas, en relación con el español como lengua extranjera (ELE), pueden influenciar en las políticas lingüísticas que deciden su enseñanza o no en el estado y en el país.

Para esto, hacemos un análisis documental de las leyes que establecen la enseñanza de la lengua española como lengua extranjera en las instituciones de enseñanza del país, y relacionamos este contenido con las actitudes lingüísticas a fin de identificar cuáles son las creencias y actitudes lingüísticas que determinan ciertas acciones sobre la práctica. Dicho de otra manera, cómo estas actitudes se reflejan en el mantenimiento de las lenguas y en las políticas lingüísticas.

Este trabajo está dividido en dos partes, sin considerar los apartados introductorio y conclusivo: en la primera, de naturaleza teórica, discutimos sobre las políticas y actitudes lingüísticas adoptadas para el estudio, y en la segunda, de carácter empírico, ilustramos la relación entre las teorías y las prácticas adoptadas en el contexto de la investigación.

## **Entre políticas lingüísticas y leyes: actitudes que determinan la práctica**

La política lingüística, área de la lingüística muy explorada en trabajos de diferentes ámbitos en los últimos años, se ocupa, de manera general, de pro-

mocionar, reglamentar e implementar el uso de una lengua en detrimento de otra(s), generalmente de menor prestigio. Hasta nuestros días, “en la mayoría de los países del mundo se mantienen políticas de protección y promoción de idiomas regionales y lenguas de distintos grupos étnicos para, de esta manera, preservar su supervivencia” (Skrobot, 2014: 175).

En un ámbito jurídico, la autora afirma que las políticas lingüísticas hasta “pueden parar los efectos de la desaparición de lenguas” (Skrobot, 2014: 175) que serían originados por diversos motivos: el número de hablantes del idioma, la falta de uso de la lengua, la dispersión geográfica, la relevancia socioeconómica de sus hablantes, etcétera.

De acuerdo con Rajagopalan (2014), la política lingüística, término muy amplio discutido en la lingüística en los últimos años,

concerne a uma série de atividades relativas à política, ao planejamento, à planificação, à proteção, à manutenção, ao cultivo e, como não podia deixar de ser, de outra forma, ao ensino da(s) língua(s) que fazem parte do patrimônio linguístico de um país, de um estado, enfim, de um povo. Ela envolve a tomada de decisões e a implementação de ações concretas que têm consequências duradouras e, com frequência, balizam e determinam o rumo a ser tomado nos próximos anos ou décadas — ou até mesmo para períodos ainda maiores [73].

La política lingüística surgió como área de estudio en los años de 1960, conjuntamente con los estudios en sociolingüística, y se refiere a las decisiones tomadas sobre la relación entre la sociedad y la(s) lengua(s) y todo lo que conlleva su planteamiento (Calvet, 2007: 11).

Además, hay una distinción que propone Calvet sobre los términos *política lingüística* y *planteamiento lingüístico*. De acuerdo con este autor, las acciones tomadas por individuos o grupos de individuos con la intención de promover o salvaguardar una lengua pueden ayudar a la elaboración de una política lingüística, pero ponerlas en práctica es papel del Estado, que se ocupa del planteamiento lingüístico.

En la misma dirección, Lagorio (2011) afirma que

el debate sobre políticas lingüísticas debe incluir no solamente los discursos legales, sino, principalmente, las prácticas sociales cotidianas que implican ac-

titudes, decisiones en relación a las lenguas, en el micro universo cotidiano, es decir, no solamente las prescripciones normativas de carácter legislativo ([28].

La noción de política lingüística que desarrolla Spolsky (2002, 2009, 2012) parte de una división en tres componentes distintos: las creencias, las prácticas y la gestión de una lengua.

El primer componente está relacionado con lo que piensan los hablantes o miembros de una sociedad o grupo social sobre las lenguas, cuáles son representativas en relación con su cultura y cuáles representan sus valores e importancia.

El segundo componente se refiere a las acciones tomadas por estos hablantes en relación con las lenguas, como la elección de una variedad principal o específica para realizar determinada función, qué lengua se usa en casa y cuál será la utilizada para la comunicación en sociedad, entre otras funciones.

El tercer componente es el que se define por las acciones de los órganos gubernamentales para promover la(s) lengua(s). Para Spolsky (2009), todos estos componentes son importantes e interdependientes y están interrelacionados, o sea, se puede afirmar que las creencias influyen en la práctica y en la gestión de las lenguas. Asimismo, el autor afirma que el componente que más sobresale son las prácticas.

Una ilustración de esta afirmación es el caso de la ciudad de Prudentópolis, en el estado de Paraná, donde la mayoría de las personas que vive allí son descendientes de ucranianos y, a pesar de que la lengua oficial del país sea el portugués, en esta ciudad se utiliza mucho más la variedad de la lengua ucraniana presente en la comunidad. Es la lengua utilizada en prácticas sociales, como las celebraciones religiosas, en casa e incluso en las escuelas. A pesar de que la gestión política no considere la variedad ucraniana, la práctica política revela el mantenimiento y la salvaguarda de este idioma. Con lo que se ha podido ver hasta aquí, la política lingüística también abarca todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, la regularización, la implementación y el mantenimiento de lenguas extranjeras en el sistema educacional de un país.

Y desde mucho antes de que existieran los estudios sobre política lingüística ya se tomaban decisiones sobre qué lenguas serían oficiales en un

país, cuáles no se utilizarían, con cuáles se escribirían los manuales, las gramáticas y las normas, cuáles se enseñarían en las escuelas y los institutos, etc. En el caso de Brasil, la decisión (o gran parte de ella) acerca de las lenguas que se enseñan y las que no, queda a cargo de las secretarías de Educación, el Ministerio de Educación, los directores de núcleos de educación y de las escuelas. Por lo tanto, las acciones y actitudes, en relación con las lenguas (extranjeras o de herencia) que ocurren dentro y fuera del salón de clase son reflejo de las decisiones tomadas por estas instancias.

Sobre eso, Lagares (2013) afirma que

a própria decisão sobre as línguas estrangeiras que integram o currículo escolar é consequência de debates sociais e medidas legislativas que surgem em contextos geopolíticos e econômicos concretos. Na discussão que deu origem à Lei 11.161/2005, encontram-se justificativas referentes à aspectos geoestratégicos, relacionados com a integração da América Latina e com certo imaginário do Brasil como “ilha linguística” entre seus vizinhos de língua espanhola [185].

En el caso de la Ley 11.161/2005, la justificación utilizada para implementar la enseñanza de la lengua española en las escuelas era integrar al país con los países vecinos, hablantes de español. Con el Mercosur, que es el Mercado Común del Sur, organización intergubernamental que tiene como objetivo facilitar las oportunidades comerciales y los acuerdos entre los países que son parte de esta integración, se justifica el objetivo geopolítico y económico de establecer la enseñanza de esta lengua en Brasil. Los idiomas oficiales de la organización son el español, el portugués y el guaraní. Teniendo en cuenta este escenario, hubo una preocupación, por parte de los representantes políticos del país, de que las personas supieran comunicarse con los vecinos hispanos para así disfrutar de los beneficios de los acuerdos que se generasen. Pero ésta no fue la primera vez que surgió una ley que obligase la enseñanza del idioma español en las escuelas brasileñas.

## Resultados

### **Análisis de las leyes sobre la enseñanza del español en Brasil**

La primera ley que incluyó al español como asignatura obligatoria en los currículos de enseñanza brasileña fue la *Lei Orgânica do Ensino Fundamental*, de 1942. Esta propuesta, no obstante, aún sugería una carga horaria menor que para las demás lenguas enseñadas en la época. En 1961 surgió la primera *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) en la que no se hacía ninguna mención sobre la enseñanza de idiomas en las escuelas, lo que provocó que el español tuviera poca importancia y que ganaran protagonismo otras lenguas con más prestigio como el inglés y el francés. No fue hasta 2005, con la Ley 11.161, cuando se instituyó la enseñanza obligatoria del español en Brasil, y se dio un plazo de 10 años para que todos adaptasen sus currículos de acuerdo con la nueva ley.

En este periodo hubo una gran eclosión de los cursos de letras: lengua y literaturas de lengua española en el país, como reflejo de las nuevas políticas y de la demanda de profesionales capacitados para actuar como profesores de lengua española. La gestión política favoreció, pues, muchas prácticas políticas en relación con esta lengua.

En 2017 se produjo un cambio en la política lingüística brasileña y se derogó la Ley 11.161, solamente dos años después del plazo determinado para la implementación de dicha ley. En ese momento entró en vigor la Ley 13.415/2017, que establecía las directrices y bases de la educación nacional y la política de implementación de las escuelas de enseñanza de tiempo integral y desobliga la enseñanza de la lengua española, entre otras lenguas enseñadas en determinados contextos y otras asignaturas, como sociología, artes, etc. Esta última ley provocó inseguridad en los profesionales involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua española, pues, de acuerdo con el nuevo currículo,

será nortado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), obrigatória e comum a todas as escolas (da educação infantil ao ensino médio) [...] abran-

gendo as 4 áreas do conhecimento e todos os componentes curriculares do ensino médio definidos na LDB e nas diretrizes curriculares nacionais de educação básica [...] *A reforma torna o inglês obrigatório desde o 6º ano do ensino fundamental e no ensino médio. Os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas estrangeiras se assim desejarem, preferencialmente o espanhol. A língua inglesa é a mais disseminada e a mais ensinada no mundo inteiro* [Brasil 2017, questões 2 e 10. Novo Ensino Médio; las cuales son nuestras].

Como se puede comprobar, además de ignorar las particularidades de cada contexto del país, dada su extensión territorial y su diversidad cultural, proponiendo una educación idéntica en todo el territorio, el contexto político de 2017 sólo presenta la obligatoriedad de enseñar el inglés en las escuelas, tratando esta lengua como la más (y la única) importante para ser aprendida, lo que representa un paso atrás en relación con las conquistas sobre la valoración de las lenguas que componen un Brasil tan plurilingüe.

A modo de ejemplo, en el estado de Paraná hay comunidades que presentan rasgos lingüísticos muy particulares, como la ciudad de Prudentópolis, donde se encuentra una gran comunidad de descendientes de ucranianos. O la ciudad de Mallet, donde viven muchos descendientes de polacos. Cerca de Curitiba, capital del estado, en la ciudad de Palmeira, está la colonia Witmarsum, compuesta por descendientes alemanes y rusos.

En diversas comunidades hay descendientes de italianos, y cada una de estas ciudades y comunidades trabaja en la salvaguarda de los idiomas de herencia, creando y estableciendo, junto a los órganos responsables gubernamentales, acciones para que se enseñen y se mantengan las lenguas y culturas de cada región. Estos logros sólo fueron posibles porque las prácticas políticas de cada grupo actuaron para influir en la gestión política sobre estas lenguas, como sostiene Spolsky (2009).

Aparte de la diversidad lingüística que mencionamos anteriormente está la diversidad intralingüística en relación con la lengua portuguesa, que, siguiendo a las autoras Tavares de Souza y Soares (2014: 107), presenta diversas variedades lingüísticas que son conocidas tanto por los sociolingüistas como por los medios de comunicación, pero que, a pesar de ello, no son suficientemente consideradas, lo que permite que se propague la creencia

de que hay una única variedad correcta (o una forma correcta de hablar ese idioma), a la que se considera la normativa.

Llama la atención que en un país tan grande y diverso se implanten leyes de educación básica que homogenicen los padrones de asignaturas y prácticas, ignorando las características de cada región. A la vista de esta decisión y a causa de la escasa oferta de español como segunda opción de lengua extranjera en las escuelas que generó la medida, se organizó una manifestación de los profesores de español en el estado de Paraná, con la intención de establecer la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua en las escuelas del estado. Consecuentemente, se propuso la PEC 3/2021, que fue aprobada como Emenda Constitucional en 2022 (Emenda Constitucional 52/2022), la cual instituye la enseñanza del español como asignatura obligatoria en las escuelas del estado de Paraná. Y a partir de 2023 se ha empezado la organización e implementación de esta lengua como asignatura obligatoria en la enseñanza fundamental y media.

Así pues, siguiendo los preceptos de Cooper (1997), hay un tipo de planificación lingüística, llamada planificación de *status*, que trata de la parte funcional de la lengua. Cooper (1997: 122) afirma que la planificación funcional de la lengua está relacionada con las funciones o actividades que la comunidad designa a cada lengua. En este sentido, se pueden discutir las actitudes lingüísticas y cuál es el lugar que ocupan las lenguas en un grupo social, de acuerdo con sus miembros. Al igual que ocurre con las actitudes, este lugar ocupado por los idiomas no es estable, pues presenta cambios con el paso del tiempo. Sobre eso, Cooper (1997: 122) afirma que las lenguas cambian con el paso del tiempo y, además de las lenguas, cambian también las funciones que cada una de ellas desempeña en relación con lo que se determinó en el grupo social, como se pudo ver en el caso de la implementación y retirada de la lengua española en las escuelas de Paraná, Brasil.

## Conclusiones

Todos somos capaces de identificar si un sujeto habla de una manera diferente a la nuestra y si su forma de hablar coincide o no con la de nuestro grupo lingüístico. Dependiendo de su experiencia lingüística y del contacto del

sujeto con otras variedades, incluso somos capaz de identificar de dónde es el otro hablante. Por otra parte, los hablantes tienen conciencia, de acuerdo con Moreno Fernández (2009: 181), de que determinadas variedades son más prestigiosas que otras y de que la variedad que un hablante utilice puede darle ventajas en un determinado contexto, o perjudicarlo socialmente.

Con el objetivo de entender los desafíos de la enseñanza del español en Brasil nos hemos propuesto analizar las principales leyes que han influido en su inserción o exclusión de las escuelas de enseñanza básica a partir de creencias, actitudes y políticas lingüísticas representadas en el contexto citado.

Nuestro análisis ha mostrado que, si tomamos en cuenta una visión ampliada de las políticas lingüísticas, es posible entender los motivos que llevan a ejercer determinados papeles o a tomar determinadas decisiones, con base en las ideologías que se tienen a partir de las creencias y actitudes reveladas. Teniendo en cuenta esta afirmación, se entiende que las creencias, las actitudes y las políticas lingüísticas están asociadas a las lenguas y que una actitud positiva puede hacer que una lengua sea prestigiosa y que se facilite e incentive su enseñanza-aprendizaje. El caso de una actitud negativa puede derivar en el efecto contrario y que la lengua no se respete, no tenga prestigio y se impida su enseñanza y su difusión.

Por todo lo anterior, en aras de una mejor consideración de la lengua española en Brasil, es importante desarrollar investigaciones que se ocupen de ubicar, en la situación actual, cuál es el lugar que ocupa la lengua española en Brasil, especialmente en Paraná, porque esos lugares son resultado de procesos históricos que involucran las creencias y actitudes lingüísticas de sujetos insertos en el contexto social brasileño y sobre la inserción y retirada de la lengua española en el sistema educacional en el país. Además, a pesar de la conquista de la Emenda Constitucional 52/2022, de acuerdo con el contexto histórico presentado de las leyes anteriores, todavía no podemos considerar la enseñanza del español como un derecho garantizado. De esta manera, se revela la importancia de las prácticas políticas y las acciones que promuevan el respeto lingüístico y la valoración de ésta y tantas otras lenguas que componen el escenario brasileño.



## Referencias

- Altenhofen, C. V., y Margotti, F. W. (2011). O português de contato e o contato com as línguas de imigração no Brasil. En H. Mello, C. V., Altenhofen, y T. Raso (orgs.), *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG.
- Gobierno de Brasil, Ministerio de Educación (2005, 5 de agosto). *Lei nº 11.161/05, de 5 de agosto de 2005: Dispõe sobre o ensino da língua espanhola*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm).
- Gobierno de Brasil (2017, 16 de Febrero). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017: Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm).
- Calvet, L. J. (2007). *As políticas linguísticas* (trad. de I. Oliveira Duarte, J. Tenfen y M. Bagno). São Paulo: Parábola.
- Cooper, R. L. (1997). *La planificación lingüística y el cambio social* (trad. de J. M. Perazzo). Cambridge University.
- Lagares, X. C. (2013). Ensino do espanhol no Brasil: Uma (complexa) questão de política linguística. En C. Nicolaidis et al. (eds.), *Políticas linguísticas* (pp. 181-198). Campinas: Pontes.
- Lagorio, C. A. (2011). Políticas lingüísticas: historia, estado y región. En A. P. Fanjul y G. S. Castela (eds.), *Línguas, políticas e ensino na integração regional* (pp. 14-37). Cascavel: Assoeste.
- Moreno Fernández, F. (2009). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Asamblea Legislativa de Paraná (2021). *Emenda constitucional 52/2022. Para instituir o ensino da língua espanhola como disciplina obrigatória das escolas públicas no Paraná*. [https://storage.assembleia.pr.leg.br/ordem\\_dia/nimUkREmNJV9qGcFU4l-5jV87uhObcFqHHi26h6lt.pdf](https://storage.assembleia.pr.leg.br/ordem_dia/nimUkREmNJV9qGcFU4l-5jV87uhObcFqHHi26h6lt.pdf).
- Rajagopalan, K. (2014). O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. En D. A. Correa (ed.), *Política linguística e ensino da língua* (pp. 73-82). Campinas: Pontes.
- Skrobot, K. (2014). *Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/285730>.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy: Key topics in Sociolinguistics*. Cambridge University.
- (2009). *Language management*. Cambridge University.

Spolsky, B. (2012). What is language policy? En *The Cambridge handbook of language policy* (pp. 3-15). Cambridge University.

Tavares de Souza, S. C., y Soares, M. E. (2014). Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil. *Revista de Letras*, 33, 102-112.

### III. Competencias digitales en la enseñanza de lenguas a distancia

KARLA LIZETH MATA MARTÍNEZ\*

VERÓNICA RODRÍGUEZ LUNA\*\*

ABIEL GERARDO SANTOS HERNÁNDEZ\*\*\*

ISAÍ ALÍ GUEVARA BAZÁN\*\*\*\*

doi: <https://doi.org/10.52501/cc.149.03>

#### Resumen

Durante 2020, el surgimiento de la emergencia sanitaria por Covid-19 obligó a los gobiernos a nivel mundial a tomar medidas estrictas y obligatorias para proteger a la población del incremento de contagios, y una de estas medidas fue el aislamiento. Este aislamiento impactó significativamente al sector educativo, ya que de la noche a la mañana los cursos presenciales se transformaron en cursos a distancia. Ambos, maestros y alumnos, tuvieron que desarrollar las competencias digitales necesarias para enfrentar este reto. El presente trabajo es un estudio cualitativo que explora la eficacia de un curso a distancia emergente de inglés básico en el Centro de Idiomas Poza Rica de la Universidad Veracruzana desde el punto de vista de los alumnos que experimentaron el cambio de modalidad debido a la emergencia sanitaria. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes fueron capaces de adaptarse al cambio de modalidad; sin embargo, expresaron también que su estado emocional se vio afectado durante el confinamiento y esto tuvo cierto impacto en su proceso de aprendizaje. Al final, los alumnos fueron capaces de detectar las fallas del curso y hacer sugerencias para mejorarlo.

---

\* Doctora en educación. Docente de tiempo completo en el Centro de Idiomas Poza Rica de la Universidad Veracruzana (UV), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1354-3250>

\*\* Doctora en educación. Docente de tiempo completo en el Centro de Idiomas-Xalapa de la Universidad Veracruzana (UV), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2599-3697>

\*\*\* Maestro en enseñanza del inglés como lengua extranjera. Docente del área de Formación Básica de la Universidad Veracruzana (UV), Xalapa, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4727-8312>

\*\*\*\* Doctor en tecnología educativa. Docente de tiempo completo en el Centro de Idiomas-Xalapa de la Universidad Veracruzana, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1500-291X>

**Palabras clave:** *educación en línea, tecnología educativa.*

## Introducción

Hablar de la competencia digital se ha vuelto algo habitual gracias a la aceptación que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han tenido en los últimos años (Doussel y Quevedo, 2010). En la actualidad las TIC han tenido un amplio dominio y una gran aceptación dentro de la actual sociedad, por lo que es de suma importancia la adquisición de *competencias digitales* (CD), en diferentes proyectos, al menos en niveles básicos.

En la actualidad, debido a la pandemia generada por el Covid-19, las TIC han facilitado la conexión entre personas; de igual manera, han sido de gran ayuda para combatir el aislamiento social al que nos condujo la actual emergencia sanitaria. La manera cómo nos comunicamos, nos expresamos, trabajamos y vivimos ha cambiado significativamente, y el uso de las TIC ha pasado a desempeñar un papel fundamental en la actualidad. Por ello se requiere, además de competencias cognitivas, que se desarrollen competencias actitudinales, así como competencias digitales que ayuden a fomentar el buen uso de las TIC, y concientizar sobre los riesgos en la red (engaños, robos de identidad, *sexting*, *ciberbullying*, etc.).

Adicionalmente, la educación se ha visto en la obligación y en la necesidad de implementar el uso de las TIC en sus métodos de enseñanza. Instituciones educativas de todos los niveles, desde la educación infantil hasta la educación superior, se han visto forzadas a integrar las competencias digitales, aspecto en que se va a enfocar el presente escrito.

Por lo tanto, se podría considerar como un modelo curricular idóneo y debería sustentarse en los pilares de la educación de la UNESCO (1996):

- Aprender a conocer
- Aprender a hacer
- Aprender a vivir juntos
- Aprender a ser

Es por eso que los planteamientos educativos deberían centrarse en el aprendizaje y en el estudiante desde un enfoque educativo basado en competencias. Es así como, debido a las necesidades sociales y educativas, surge el enfoque curricular diseñado en competencias para lograr cubrir estas necesidades en lo que hoy en día es llamada *sociedad del conocimiento* o *sociedad de la información* (Lorenzana, 2012).

Debido a las necesidades de la sociedad en la que nos encontramos inmersos, la educación demanda que sus dos principales pilares sean: por un lado, preparar a los estudiantes a ser autónomos para que logren valerse por sí mismos y, por otro, intentar convertirlos en ciudadanos éticos que contribuyan al desarrollo común (Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz, 2017).

En las siguientes líneas se realizará una delimitación conceptual del término *competencia*. Éste se ha ido introduciendo en el mundo académico desde hace varias décadas, proveniente del ámbito empresarial (Aguaded-Gómez y Pérez-Rodríguez, 2012).

Debido a que este termino ha sido definido por infinidad de autores de diferentes perspectivas se considera necesario para consolidar esta investigación y redactar los conceptos acordes a una realidad educativa más cercana, implementando un análisis exhaustivo, que procederemos a detallar en este apartado.

El término *competencia* posee varios significados y actualmente se ha convertido en un concepto bastante discutido entre los distintos profesionales de la educación superior (Ruiz *et al.*, 2010). Esta variedad de definiciones puede dar pauta a un sinnúmero de interpretaciones que no está relacionada con el campo.

Por lo tanto, tomando como referencia a Zetina, Magaña y Avendaño (2017) la denominación de *competencia* se refiere a otorgar una visión profesional en el ámbito universitario para poner en práctica las capacidades, los conocimientos y las habilidades que requiere el título para el que se debe ser competente.

Bajo esta perspectiva, Perrenoud (1997) describe que una competencia es una capacidad de acción eficaz ante situaciones que requieren una serie de conocimientos para definir y solucionar verdaderos problemas. Según Escudero (2006), “la competencia es un conjunto de actitudes, valores, creen-

cias y compromisos, así como conocimientos y capacidades que los docentes deberían de adquirir para garantizar una buena educación a todos”.

El Proyecto Alfa Tuning América (2006) hace su clasificación de competencia digital de la siguiente forma:

- Competencia digital.
- Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
- Aprender a aprender, capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.

Aunado a esto, la competencia digital implica el uso crítico y seguro de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Apoyándose en habilidades TIC básicas: uso de computadoras para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de internet (*Official Journal of the European Union*, 2006). Finalmente, INTEF (2017: 9) señala como competencias digitales del marco DIGCOMP 2.0 las siguientes:

1. *Información y alfabetización informacional*. Identificar, localizar, recuperar, almacenar, organizar y analizar la información digital, evaluando su finalidad y su relevancia.
2. *Comunicación y colaboración*. Comunicar en entornos digitales, compartir recursos a través de herramientas en línea, conectar y colaborar con otros a través de herramientas digitales, interactuar y participar en comunidades y redes, y adquirir conciencia intercultural.
3. *Creación de contenido digital*. Crear y editar contenidos nuevos (textos, imágenes, videos), integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos multimedia y programación informática, aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.

4. *Seguridad*. Protección personal, protección de datos, protección de identidad digital, uso de seguridad, uso seguro y sostenible.
5. *Resolución de problemas*. Identificar necesidades y recursos digitales, tomar decisiones a la hora de elegir la herramienta digital apropiada; acorde a la finalidad o a la necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, solucionar problemas técnicos, hacer uso creativo de las tecnologías, actualizar la competencia propia y la de otros.

Si algo ha caracterizado a la educación en el siglo XXI es su constante evolución en diferentes ambientes de aprendizaje. La tecnología ha permeado cada aspecto del quehacer educativo, haciendo que la educación sea más flexible, constante, asincrónica, relevante, significativa e interactiva. En este cambio constante, los docentes han tenido un rol fundamental al convertirse en agentes activos al incluir recursos de tecnologías de la información en sus prácticas docentes. Muchos profesores han tenido que desarrollar las competencias digitales necesarias para coadyuvar, y en ocasiones sustituir, la forma en que imparten sus experiencias educativas.

Las competencias digitales se han definido como el “uso seguro y crítico de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para el trabajo, el tiempo libre y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en redes de colaboración a través de internet”. Aunque el concepto original no menciona el uso de dispositivos móviles, sin duda éstos actualmente son una parte esencial en el desarrollo y la aplicación práctica de las competencias digitales. La competencia digital implica la articulación de múltiples variables, las cuales permiten evidenciar los distintos componentes de la competencia digital.

Algunos de estos componentes son: creatividad e innovación; comunicación y colaboración; investigación y manejo de información; pensamiento crítico, solución de problemas y toma de decisiones; ciudadanía digital, y conceptos de las TIC (Gutiérrez, Cabero y Estrada, 2017). Por otro lado, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF,

2017b) ha construido un marco de competencia digital que incluye cinco grandes áreas y tres niveles de desempeño (avanzado, intermedio y básico).

Aunque este marco está dirigido especialmente a docentes, su grado de detalle y organización permite su adaptación a otros contextos y poblaciones. Las áreas planteadas por el INTEF son el uso de la información, la comunicación y la colaboración, la creación de contenidos digitales, la seguridad y la resolución de problemas.

## Método

Atendiendo a este marco se diseñó un curso a distancia como resultado de la emergencia sanitaria denominada Covid-19. Este curso de inglés de nivel básico se impartió en el Centro de Idiomas Poza Rica entre marzo y agosto de 2019. Cabe señalar que este curso, en particular, inició en modalidad presencial y, como muchos otros cursos, no sólo a nivel nacional sino internacional, terminó siendo a distancia.

Se decidió que, en sustitución de clases presenciales, el contenido del curso sería alojado en un blog de WordPress con interfase de plataforma educativa (<https://centrodeidiomaspr.wordpress.com>). Se decidió también que, para sustituir la explicación del docente (típica del aprendizaje presencial), se crearían presentaciones en PowerPoint con los contenidos de los temas y se grabaría la explicación para que los alumnos pudieran escucharla y repetirla las veces que consideraran necesario.

Asimismo, se diseñaron actividades para la práctica de estos contenidos que los alumnos realizarían y autoevaluarían para favorecer un aprendizaje más autónomo y reflexivo. Estos contenidos se alojaron también en la página web anteriormente mencionada. Para establecer un puente de comunicación entre el docente y sus alumnos se creó un foro de dudas y comentarios.

Otras herramientas que se usaron fue el correo electrónico y los videos didácticos de YouTube, Powtoon y Esl Videos para coadyuvar en la explicación de contenidos de las presentaciones en PowerPoint. El curso virtual, al igual que el presencial, se dividió en cuatro módulos de cinco lecciones cada uno. Antes del inicio del confinamiento se logró cubrir de manera



presencial los primeros dos módulos de tal modo que de manera virtual sólo se cubrieron los últimos dos módulos.

La página de inicio del blog se usó para informar a los alumnos sobre las tareas y las actividades semanales, las fechas límite de entrega y las fechas de exámenes. La Universidad Veracruzana decidió suspender el examen final en todos los centros de idiomas del estado, quedando sólo un parcial escrito.

Se decidió también que en lugar del examen de expresión oral los alumnos entregaran un video en inglés donde relataran en un monólogo de índole personal alguno de los contenidos comunicativos del curso. Los alumnos tuvieron varias opciones para escoger de qué escribir y relatar su monólogo. En este punto muchos estudiantes dominaban ciertas competencias digitales, pero carecían de otras que serían necesarias para continuar su aprendizaje a distancia. Los alumnos tuvieron entonces un aprendizaje formal e informal en cuanto a competencias digitales se refiere, debido a la emergencia sanitaria.

Para evaluar este curso emergente a distancia se diseñó un estudio cualitativo de tipo exploratorio por medio del cual se recolectó la información a través de un cuestionario en escala Likert de nueve ítems, en un muestreo no probabilístico, intencional, por conveniencia y de participación voluntaria anónima. Se incluyeron también cuatro preguntas abiertas para que los alumnos pudiesen expresar libremente sus opiniones respecto del curso. El cuestionario se administró al final del semestre y se solicitó a los alumnos que participaran de manera voluntaria. Éste se elaboró en Google Forms y el vínculo se compartió en la página de web del curso; 74 de un total de 122 alumnos respondieron este cuestionario.

## Resultados

El primer ítem tuvo la finalidad de dotar de facilidad y accesibilidad a la página web del curso, a lo cual la gran mayoría afirmó estar totalmente de acuerdo. El segundo ítem tuvo como finalidad evaluar la utilidad de la página web en relación con la comunicación y la interacción. Los estudiantes en su mayoría tuvieron una opinión favorable al respecto. El tercer ítem,

referente a la relevancia del contenido del curso en relación con su proceso de aprendizaje recibió respuestas favorables de parte de los estudiantes.

El cuarto ítem evaluó la cantidad de diapositivas por módulo; de acuerdo con la mayoría de los estudiantes, el número fue el adecuado. La explicación, o sea la grabación con voz, fue evaluada en el quinto ítem y los alumnos refirieron en su mayoría que fue clara y fácil de entender. El tiempo destinado para resolver y enviar los ejercicios por módulos se evaluó en el sexto ítem; una gran mayoría estableció este tiempo como adecuado. La re-actualización se evaluó en el séptimo ítem, los alumnos expresaron en su mayoría que fue adecuada y oportuna.

A pesar de que la mayor parte de los ítems evaluaron distintos aspectos del curso diseñado para el aprendizaje a distancia, se incluyeron dos ítems con el fin de evaluar el aspecto emocional de los estudiantes durante la emergencia sanitaria.

El octavo ítem tuvo como objetivo explorar si el estado emocional de los estudiantes afectó negativamente su proceso de aprendizaje y los resultados muestran una clara polarización, como se puede ver en la gráfica 1.

**Gráfica 1.** Estado emocional de los estudiantes durante el confinamiento por Covid-19 entre marzo y julio de 2020



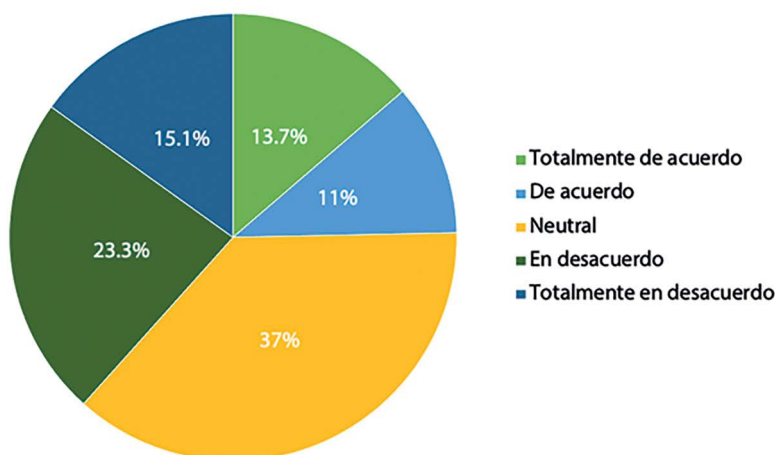
Fuente: elaboración propia.

El noveno ítem tuvo como objetivo evaluar el aprovechamiento escolar de los estudiantes en relación con su estado emocional. Los resultados se muestran a continuación.

En la primera pregunta abierta se les pidió a los alumnos que hicieran alguna sugerencia de mejora a la página web: 61% de los alumnos no hizo ninguna sugerencia y el 39% restante hizo las siguientes sugerencias: mejorar el diseño, añadir un chat, ofrecer más ejemplos, mejorar tiempos de respuesta, añadir material audiovisual, incluir ejercicios interactivos, tener un sistema de notificaciones y hacer uso de videollamadas.

**Gráfica 2.** Relación entre el estado emocional de los estudiantes y su aprovechamiento académico de acuerdo con su percepción

Mi estado emocional afectó negativamente mi proceso de aprendizaje  
(73 respuestas)



Fuente: elaboración propia.

En la segunda pregunta se les pidió a los estudiantes hacer sugerencias respecto de las diapositivas que se usaron en el curso a distancia. Estas diapositivas fueron el eje central del curso después de la suspensión de clases por la emergencia sanitaria, debido a que contenían la explicación visual y auditiva de los temas, y fueron el sustituto de las explicaciones presenciales. El 82% de los alumnos expresó estar conforme con estas diapositivas y el resto de los alumnos sugirió: mejorar el audio, que las explicaciones fueran

más dinámicas, añadir imágenes GIF, optimizar la explicación, que las explicaciones fueran más breves y añadir más prácticas y ejemplos.

En la tercera pregunta abierta se les pidió a los alumnos sugerencias para mejorar las tareas del curso. El 80% de los alumnos no ofreció ninguna sugerencia y expresó que estaban bien como estaban; el 20% restante hizo sugerencias, tales como que la evaluación sea interactiva, añadir ejemplos y que la maestra sea quien califique para evitar que haya deshonestidad en las autoevaluaciones.

La cuarta pregunta se pensó como un espacio de expresión libre para hacer sugerencias a cualquier aspecto del curso y 80% de los alumnos no hizo sugerencias y expresó frases positivas al respecto, como “el curso me gustó”, “está bien como está”, “no le quitaría ni le añadiría nada”. Sin embargo, el 20% restante sugirió mejorar los canales de comunicación estableciendo un grupo de WhatsApp, o algún otro canal, para mejorar la comunicación maestro-alumno, y una barra de avance.

## Conclusiones

La emergencia sanitaria por Covid-19 ha sido sin duda un parteaguas en la educación a nivel mundial; tanto maestros como alumnos se han enfrentado a nuevos retos y han tenido que desarrollar las competencias digitales necesarias que la educación a distancia supone. En este contexto, cada docente ha enfrentado este desafío de manera diferente, mientras algunos han preferido usar las plataformas digitales institucionales o los recursos proporcionados por el gobierno.

Algunos otros han explorado plataformas digitales abiertas, programas y aplicaciones, o una combinación de éstas, para sus cursos a distancia. El presente estudio abordó un curso a distancia en la plataforma WordPress, y aunque el curso en general tuvo una buena aceptación por parte de los estudiantes, de acuerdo con los resultados mostrados anteriormente, el factor emocional también jugó un papel importante en el aprendizaje. Fue precisamente este aspecto el que mostró mayor polarización en los resultados y pues los estudiantes manifiestan haber experimentado algunos días de

depresión y ansiedad. Por este motivo, piensan que eso pudo haber afectado en menor o mayor medida su proceso de aprendizaje.

Por lo tanto, se puede concluir que el factor emocional es un aspecto muy importante que los docentes deben abordar en sus cursos a distancia, mostrando mayor apoyo, tolerancia y, sobre todo, una atmósfera amigable de apertura, respeto y confianza.

El tiempo en que se llevó a cabo este estudio, el curso inició de manera presencial y se modificó a curso a distancia después de un mes y medio de clases, aproximadamente; la comunicación docente-alumno se estableció mayormente a través de la página web diseñada para el curso en una sección especial denominada “Foro de dudas y comentarios” y también por correo electrónico. En aquel entonces el sistema de videollamadas más popular era Skype; sin embargo, este sistema no se usó debido a que se esperaba regresar a clases en cualquier momento. Ésta es la razón por la cual los alumnos en los resultados establecen la necesidad de este tipo de comunicación. Esta necesidad, no sólo de los alumnos participantes en el estudio sino a nivel mundial, influyó para la creación de nuevos sistemas de videollamadas que permitieran a un número significativo de personas conectarse al mismo tiempo.

Aplicaciones como Zoom de Microsoft y Teams de Google se posicionaron rápidamente como las más populares para el inicio del año escolar 2020. Aunado a esto y a la creciente incertidumbre de la duración de la pandemia, surgieron un sin número de aplicaciones que han facilitado la educación a distancia. Debido a los resultados del estudio se decidió que en subsiguientes cursos se emplearía un sistema de videollamadas y se cambiarían los tipos de tareas tradicionales por ejercicios interactivos que permitan a los alumnos conocer de forma inmediata sus resultados.

Sin duda, la educación a distancia ha planteado nuevos retos a los docentes a nivel mundial; ser competente digital pasó de ser una opción a una obligación y en este contexto algunos docentes se han adaptado al cambio mejor que otros. Este cambio, sin duda, plantea nuevos retos que requerirán, en muchos casos, acciones de tipo ensayo y error que permitirán ir moldeando y adaptando los cursos a las necesidades específicas de los alumnos.

Los estudiantes tendrán que adaptarse a un rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje y mejorar sus habilidades de organización y control para volverse más autónomos y gestionar su aprendizaje de un modo que

sea significativo y relevante para ellos. Se puede concluir entonces que la mejor forma de adaptarse a este cambio será reconocer que lo único estático será el cambio constante y la creación de nuevos paradigmas.

## Referencias

- Aguaded-Gómez, I., y Pérez-Rodríguez, M. A. (2012). Strategies for media literacy: Audiovisual skills and the citizenship in Andalusia. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 1(1), 22-26. <https://doi.org/10.7821/naer.1.1.22-26>.
- Doussel, I., y Quevedo, L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Buenos Aires: Santillana.
- Escudero, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J. M. Escudero y A. Luis (coords.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación para todos: políticas y prácticas* (pp. 21-51). Barcelona: Octaedro.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(88), 27-38.
- Gutiérrez Castillo, J. J., Cabero Almenara, J., y Estrada Vidal, L. I. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. *Revista Espacios*, 38(10). <https://www.revistaespacios.com/a17v38n10/a17v38n10p16.pdf>.
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) (2017). *Marco común de competencia digital docente: octubre 2017*. Madrid: Gobierno de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de [https://aprende.educalab.es/wpcontent/uploads/2017/08/2017\\_0810\\_Marco\\_Comun\\_de\\_Competencia\\_Digital\\_Docente.pdf](https://aprende.educalab.es/wpcontent/uploads/2017/08/2017_0810_Marco_Comun_de_Competencia_Digital_Docente.pdf).
- Lorenzana, R. I. (2012). *La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Flensburg, Alemania.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. París: ESF.
- (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- (2008). Construir las competencias, ¿es darles la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, (núm. monográfico 2), 2-8.
- Ruiz, I., Rubia, B., Anguita, R., y Fernández, E. (2010). Formar al profesorado inicialmente en habilidades y competencias en TIC: perfiles de una experiencia colaborativa. *Revista de Educación*, 352, 149-178. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revistaeducacion/articulosre352/re35207.pdf?documentId=0901e72b812342c4>.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro* (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors). UNESCO.
- Zetina, C. D., Magaña, D. E., y Avendaño, K. C. (2017). Teaching research competence: A challenge in educational management. *Revista Científico-Pedagógica Atenas*, 37(1), 1-14.

# IV. Hipótesis del educto comprensible en el desarrollo de la competencia escrita con estudiantes universitarios mexicanos: análisis cualitativo

SELENE MAYA RUIZ\*

doi: <https://doi.org/10.52501/cc.149.04>

## Resumen

Según la hipótesis de salida o educto comprensible (en inglés, *comprehensible output*), se adquiere una segunda lengua (L2) cuando el aprendiz logra transmitir un mensaje claro de forma oral o escrita (Alsulami, 2016). Desde la perspectiva de Mackey (2002), el problema surge cuando los estudiantes “notan” que no pueden expresar sus ideas en el idioma meta (Swain, 1995, 1998) y, sumado a esto, no reciben retroalimentación inmediata para aclarar sus dudas (Doughty y Williams, 1998; Yilmaz y Granena, 2019), ni se les anima a producir la forma lingüística que les causa problemas en L2 (en inglés, *push output*) para que puedan acortar la distancia entre L1 y L2. Este estudio examina el papel y la efectividad de la hipótesis del educto en el desarrollo de la competencia escrita para la adquisición del inglés como L2 con estudiantes de una licenciatura en lenguas modernas ( $n = 4$ ). A través de la escritura de relatos cortos, los participantes compararon su producción escrita inicial con un párrafo modelo, sugerido por el investigador, que ayudó a identificar problemas esenciales de escritura y a mejorar el cuerpo de los escritos originales de los participantes. Para la recolección de los datos se montó una serie de diapositivas en la plataforma Google Slides y se convocó de manera individual a los participantes en una sesión virtual en Zoom que constó de tres etapas. Los resultados de esta investigación mostraron que después de que los participantes compararan su texto con el

---

\* Doctora en lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua. Docente de Facultad de Lenguas y Letras (FLL) en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9985-5698>

párrafo modelo, éstos pudieron mejorar su composición escrita original y desarrollar su competencia escrita como parte del proceso de adquisición del inglés como L2. Sin embargo, la retroalimentación del párrafo modelo no siempre se adapta a las necesidades individuales de cada participante; por lo tanto, sigue existiendo una brecha en la asimilación de algunas estructuras objeto en L2.

**Palabras clave:** *educto comprensible, competencia escrita, relatos cortos, inglés L2.*

## Introducción

La investigación en la adquisición de segundas lenguas (*Second-language Acquisition* [SLA, por sus siglas en inglés]; Ellis, 1994; Izumi, 2002a, 2002b; Izumi *et al.*, 1999; Larsen-Freeman y Long, 1991; Long, 1996; Swain y Lapkin, 1995; Swain, 1998, 2005) ratifica, en un consenso global, que no basta con estar expuesto a un *input* o aducto comprensible en L2 (Krashen, 1985), sino que es necesario “notar” elementos específicos en el lenguaje L2 para que el aprendizaje significativo de esas estructuras se lleve a cabo (Robinson, 1995; Schmidt, 1990, 1995, 2001; Tomlin y Villa, 1994). Citando a Alsulami (2016) y a Yilmaz y Granena (2019), “notar” aspectos lingüísticos específicos a manera de retroalimentación permite al estudiante identificar problemas a nivel léxico-gramatical cuando produce textos escritos. El problema es que cuando los estudiantes “notan” que no pueden expresar sus ideas en el idioma destino (Swain, 1995) no reciben retroalimentación inmediata para subsanar esa brecha existente entre L1 y L2 (Doughty y Williams, 1998; Yilmaz y Granena, 2019). Asimismo, Tomlin y Villa (1994) sugieren que, en primer lugar, el alumno debe estar alerta para detectar los problemas a los que se enfrenta cuando quiere producir el lenguaje de salida o educto (en inglés *output*); posteriormente, el estudiante requiere una orientación pertinente para resolver sus dudas, de modo que pueda corregir los problemas que conscientemente detectó al principio, concluyendo su proceso de aprendizaje/adquisición.

A continuación, de acuerdo con la evidencia existente en la literatura,



se plantean algunas interrogantes con la finalidad de indagar en el desarrollo de la competencia escrita en la adquisición de inglés como lengua meta: ¿a qué dificultades o problemas se enfrentaron los participantes al escribir sus textos por primera vez? y ¿cómo los resolvieron?, ¿qué notó el participante cuando comparó su texto original con el párrafo modelo?, ¿le fue útil la retroalimentación?, ¿qué características del lenguaje en el párrafo modelo logró integrar el participante al reescribir su párrafo original?

Abordar las preguntas anteriores proporcionará a los investigadores en segundas lenguas y a maestros de lengua extranjera evidenciar el papel de la narración de relatos cortos en la adquisición de L2 como un proceso cognitivo de asimilación de información a manera de retroalimentación indirecta, y les permitirá mejorar y ampliar sus habilidades pedagógicas en lingüística aplicada y en metodologías de enseñanza/aprendizaje en L2. Este estudio se propone ejemplificar la influencia de la hipótesis del educto en el proceso de desarrollo de la competencia narrativa en inglés como lengua meta. Para lograr el cometido se sugieren los siguientes objetivos; 1) propiciar una mejora en el desarrollo de la competencia escrita en la adquisición de inglés como L2, específicamente en la narración de relatos cortos con estudiantes de una licenciatura en lenguas modernas en inglés, 2) evidenciar la brecha existente entre L1 y L2 en el desarrollo de la competencia escrita en relatos cortos mediante la comparación de un texto propio y un párrafo modelo, y 3) modificar la composición de relatos cortos propios después de recibir una retroalimentación escrita que incite ajustes en un segundo intento.

## Marco teórico

### La hipótesis del educto comprensible

Merrill Swain (1993, 1995, 1998) desarrolló un modelo que establece que no basta con que el alumno se dé cuenta de que existe una fisura en su conocimiento lingüístico en L2, sino que debe modificar su producción de salida o educto después de aprender algo nuevo mediante una retroalimentación pertinente. Swain (1993, 1995, 1998, 2005) también afirma que hay tres

funciones específicas de salida las cuales son: 1) notar (la conciencia de los estudiantes cuando no pueden transmitir un mensaje en L2), 2) la función de poner a prueba una hipótesis (los alumnos recurren al método de “prueba y error” esperando recibir una retroalimentación) y 3) la metalingüística (los alumnos reflexionan sobre el idioma que aprenden y, por lo tanto, el resultado les permite controlar e internalizar el conocimiento lingüístico). Entonces, la hipótesis del educto de Swain asegura que la producción en L2 es parte del proceso de aprendizaje y que es tan importante como la entrada comprensible o aducto de la que hablaba Krashen en 1985 y que denominó “entrada comprensible” o  $i + 1$ . Por entrada comprensible Krashen (1985) se refiere a un nivel actual de competencia ligeramente más allá del estudiante de L2. Por lo que  $i$  sería entonces el nivel actual de competencia del pupilo. Por consecuencia,  $i + 1$  es el paso inmediato de desarrollo.

Lo dicho anteriormente sugiere que como hipótesis inicial se podría establecer que si se retroalimenta la escritura de la interlengua que proporcionan los participantes en un primer intento, ellos focalizan su atención en componentes lingüísticos en L2 específicos y logran modificar su producción de salida o educto al reescribir su mismo texto. Es decir, se requiere una comparación entre su propia escritura y un modelo a manera de retroalimentación con la finalidad de incitar a los participantes a modificar su producción escrita de salida de manera más coherente y precisa al reescribir su texto original (Sachs y Polio, 2007).

## Método

### Participantes

Los participantes ( $n = 4$ ) que colaboraron en este estudio fueron estudiantes del cuarto semestre del turno vespertino de la licenciatura en lenguas y letras modernas en inglés (LLM-I) de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Todos los participantes figuran en nivel intermedio superior (B2) del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). La muestra estuvo integrada por dos hombres y dos mujeres. El grupo estuvo formado por personas de 20 a 26 años de edad. La mayoría de los participantes radica

en la zona metropolitana y no cuenta con una certificación del MCER. Sin embargo, el interés en la selección de esta muestra en particular se debe al perfil general de los participantes, puesto que, como requisito de ingreso al curso propedéutico de la licenciatura, es indispensable tener conocimiento general de inglés en nivel intermedio (B1), dado que las materias se imparten, en su mayoría, en inglés y por su formación en lingüística, docencia, traducción y literatura en la lengua inglesa.

### **Diseño**

En el presente estudio se utilizó un diseño cuyos factores fueron el desarrollo de la competencia escrita en la adquisición de inglés como L2 y un entrenamiento implícito que requería la creación de notas personales e individuales a manera de reflexión por parte de los participantes. Se tomó en cuenta un párrafo modelo que sugería cambios en la producción de salida o educto escrita, en un segundo intento por reparar la brecha existente entre L1 y L2 (referirse al apéndice A).

### **Instrumentos y estímulos**

Se compartió por correo electrónico una presentación en inglés a través de Google Slides porque, por una parte, esta plataforma permite al investigador monitorear el desempeño de los participantes en tiempo real, mientras que, por otra parte, Google Slides permite a los participantes editar las diapositivas mientras son monitoreados. La presentación consta de siete diapositivas; cada diapositiva fue diseñada con un propósito específico. Es decir, en la primera diapositiva aparecen el título de la tarea y los datos del investigador. En la segunda diapositiva se puede apreciar una pregunta ilustrada con las indicaciones pertinentes. La imagen se seleccionó de manera aleatoria en el buscador de Google por su apariencia colorida y caricaturesca. En la tercera diapositiva está designado un espacio para que los participantes puedan redactar su texto original con la condición de no utilizar diccionarios, buscadores u otras herramientas similares, amén de hacerlo de la

manera más espontánea posible. Además, los alumnos sabían que su progreso estaba siendo monitoreado y que tenían un tiempo límite de 10 a 15 minutos máximo por cada escrito. En la cuarta diapositiva los alumnos relataron los problemas o las dificultades que tuvieron mientras redactaban sus párrafos originales, a manera de introspección. Desafortunadamente, las presentaciones en Google Slides cuentan con autocorrector en su procesamiento de textos, lo cual ayudó a los participantes a detectar anomalías en el deletreo de palabras. La quinta diapositiva contiene un párrafo modelo. El criterio para elegir esta herramienta de retroalimentación fue el uso del vocabulario y la contextualización que proporciona; es decir, esta narración enriquece de palabras y estructuras en el ámbito específico a los lectores. La penúltima diapositiva fue designada para que los participantes compararan ambos textos y notaran formas específicas en la estructura lingüística del inglés como L2 a nivel léxico, semántico, pragmático, gramatical, etc. Finalmente, en la última diapositiva se les pidió a los alumnos que reescribieran sus textos originales, tomando en cuenta la retroalimentación del párrafo modelo. A pesar de que algunas diapositivas contienen instrucciones, una imagen, un modelo o un ejemplo a seguir, espacios en blanco con cuadros de texto, etc., el investigador se dio a la tarea de guiar a los participantes en todo momento, utilizando notas de voz en español (L1) y mensajes de texto mediante la multiplataforma de WhatsApp, paralelamente a la presentación de las diapositivas para aclarar posibles dudas.

## Procedimiento

En la primera etapa los participantes escribieron un párrafo corto en respuesta a una pregunta que venía acompañada de una imagen afín. Es decir, se les pidió a los participantes que contaran su último viaje a la playa y que se tomaran de 10 a 15 minutos para completar la actividad. Posteriormente, los participantes externaron los problemas que tuvieron al redactar sus textos; por ejemplo, al no recordar cómo deletrear una palabra, buscar un sinónimo o no saber la expresión correcta en inglés. En la segunda etapa los participantes tuvieron la oportunidad de leer a su propio ritmo un párrafo modelo para la misma pregunta. Posteriormente, los participantes compararon

ambos textos y reflexionaron en cuanto al uso del vocabulario y la estructura de la redacción del párrafo modelo tomando en cuenta los enfoques de análisis denominados de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo. En la última etapa los participantes reescribieron su texto original pero esta vez tomando en cuenta el párrafo modelo y sus propias reflexiones en cuanto a usos y convenciones de la lengua inglesa en este contexto específico.

## Resultados obtenidos

### Fase 1. La función de “notar” de Swain

La primera función de Swain (2005) es la de “notar”, que la conciencia del lenguaje de los estudiantes en L1 y L2 les permite darse cuenta de que no pueden transmitir un mensaje en L2 porque existe una fisura que debe subsanarse. En la primera fase de la presente investigación los participantes notan que tienen problemas para escribir sus párrafos originales porque detectan una brecha entre su L1 y su L2 (referirse a la siguiente sección para más detalles).

**Tabla 1.** Problemas de nivel léxico-semántico que los participantes notaron en la fase 1

Nivel léxico		
Categoría(s)	Ejemplo(s)	Ítems
Deletreo	• bungee • experience	2
Homófonos	• hole y whole	1
Ortografía americana y/o británica	• theater / theatre • traveled / travelled	2
Sustantivos compuestos con “every”	• *every one	1
Nivel semántico		
Categoría(s)	Ejemplo(s)	Ítems
Selección de palabra	• travel • low-quality • hot / wet	3
<b>Total</b>		<b>9</b>

Fuente: directa.

En resumen, los participantes notaron ocho problemas léxicos y uno pasó desapercibido (sustantivos compuestos con “*every*”). Los problemas en cuanto al vocabulario se pueden dividir en dos niveles, siendo éstos el léxico y el semántico. En primer lugar a nivel léxico se encuentran dos problemas de deletreo, uno de homófonos, dos de naturaleza ortográfica entre inglés americano y británico. En segundo lugar, a nivel semántico, se encuentran tres ejemplos de selección de palabra en los que la participante no sabía cómo expresarse de la mejor manera en la lengua meta. Estos ejemplos nos dan un total de nueve elementos. Cabe mencionar que, sorprendentemente, los cuatro participantes decidieron escribir dos notas cada uno. A pesar de que los participantes se mostraron inseguros en cuanto a su producción léxica de salida escrita, sí lograron solucionar los problemas a los que se enfrentaron y escogieron las palabras correctas en L2. Sin embargo, los participantes no escribieron notas referentes a su nivel sintáctico, pero sí se encontraron oraciones agramaticales en sus párrafos originales.

**Tabla 2.** Problemas de nivel gramatical y pragmático que los participantes no notaron en la fase 1

Nivel gramatical			
Categoría(s)	Ejemplo(s)	Ítems	
Omisión(es) del presente simple, tercera persona del singular	• *my family <b>live</b> there	1	
Adición de artículo definido	• *I traveled from queretaro to <b>the</b> cdmx	1	
Omisión de artículo definido	• * _ Last time that i went to the beach	1	
Uso incorrecto de tiempo verbal	• *I really <b>enjoy</b> _ those vacations	1	
Preposición incorrecta del tiempo	• * <b>it</b> was <b>in</b> christmas vacation	1	
Plurales irregulares	• * <b>we</b> had an acceptable vacations	1	
Nivel pragmático			
Categoría(s)	Ejemplo(s)	Ítems	
Coherencia y cohesión	• *I did extreme things like pulled from the bungee	2	
	• * <b>some</b> were taking photos other just <b>laying</b> there		
Modismos, frases hechas y expresiones coloquiales	• There was hot and <b>wet</b> weather	2	
	• everything was expensive and <b>had</b> a low quality		
<b>Total</b>		<b>10</b>	

Fuente: directa.

A pesar de ser participantes de nivel intermedio alto (B2) aún cometen errores sintácticos considerables. En cuanto al nivel sintáctico, se encontraron 10 ejemplos en la fase 1 que los participantes pasaron por alto, ya que se enfocaron en el vocabulario. Cabe mencionar que los participantes no utilizaron letras mayúsculas intencionalmente y, por lo general, omitieron los signos de puntuación. En resumen, los participantes reflejan grietas L1-L2 a nivel gramatical y pragmático. En cuanto a la gramática, se pueden apreciar errores de omisión de la -s para el presente simple en tercera persona del singular, problemas con la adición y omisión del artículo definido “*the*”, olvidan conjugar el verbo principal en pasado simple, utilizan las preposiciones de tiempo indistintamente; además, se aprecia una posible transferencia del español como lengua materna (L1) al inglés como lengua extranjera (L2) en el uso de plurales irregulares. Por otra parte, a nivel pragmático, los enunciados, en general, parecen no ser coherentes del todo y no se pueden apreciar modismos, frases hechas y expresiones coloquiales que utilizaría un hablante nativo en su discurso narrativo natural.

## **Fase 2. La función de poner a prueba una hipótesis de Swain**

La segunda función específica de salida (Swain, 1995; 1998; 2005) es la función de poner a prueba una hipótesis en la cual los alumnos recurren al método de “prueba y error” esperando recibir una retroalimentación. En esta etapa de la presente investigación empírica se puede apreciar que los participantes compararon su texto con un texto modelo y lograron focalizar formas objeto en L2 (referirse a la siguiente sección para más detalles).

En total, se escribieron 12 notas reflexivas comparativas, de las cuales tres tienen que ver con que en el texto modelo se describen con detalle las actividades realizadas. Los otros nueve comentarios no se repiten, pero coinciden en que el formato del párrafo modelo está mejor organizado y estructurado en que se requiere del uso de conectores textuales y de adjetivos calificativos para poder aportar elegancia y estilo al escrito. Otra opinión comparativa se refiere al uso de expresiones que usan los hablantes nativos para hacer su producción escrita más precisa y la historia un poco más in-

interesante. En una nota reflexiva de los participantes se menciona que se habla del clima, pero no como en los pronósticos del tiempo, y que finalmente esas vacaciones a la playa suenan como el plan perfecto y el mejor viaje en la vida.

Por último, la tabla 3 nos muestra que los participantes no se dieron cuenta de que deben trabajar algunos aspectos lingüísticos de naturaleza gramatical y a nivel léxico. Se encontró un ejemplar para cada uno de los nueve problemas léxico-gramaticales que se categorizaron.

**Tabla 3.** Problemas léxico-gramaticales que los participantes no notaron en la fase 2

Categoría(s)	Ejemplo(s)	Ítems
Auxiliar modal por verbo auxiliar en pasado	• *I <b>didn't</b> remember how to do it	1
Omisión de pronombre sujeto	• * <b>in</b> the model paragraph _ mentions a little more activities that they did	1
Omisión del sustantivo	• *The model text uses <b>some</b> different _	1
Pronombre erróneo	• *Comparing this text and <b>my</b>	1
Concordancia entre sujeto y determinante	• * <b>there</b> were <b>some</b> expression that i can use to improve	1
Formación de palabras	• * <b>some</b> connectors to make my text more <b>fluence</b>	1
Coma antes de la conjunción	• It was also very descriptive_ <b>since</b>	1
Omisión de pronombre objeto	• *it help _ to see	1
Tiempo verbal incorrecto	• *it help _ to see	1
<b>Total</b>		<b>9</b>

Fuente: directa.

### Fase 3. La función metalingüística reflexiva de Swain

La última función específica de salida que menciona Swain (1995, 1998, 2005) es la metalingüística, en la cual los alumnos reflexionan sobre el idioma que aprenden, y por lo tanto, el resultado les permite controlar e internalizar el conocimiento lingüístico. Asimismo, el objetivo de esta tercera y última fase de la investigación es modificar la producción escrita de los participantes para que logren reescribir sus párrafos originales de una manera mucho más coherente y precisa después de haber recibido la retroalimentación indirecta en el párrafo modelo.



Cabe mencionar que cada muestra se transcribió y se segmentó en expresiones individuales. Es decir, se codificó en cláusulas principales —que son aquellas que se caracterizan por tener un verbo, probablemente un sujeto y/o tal vez algunos complementos que no dependen de otro elemento— y en cláusulas subordinadas, que al igual que las principales se caracterizan por tener verbo, sujeto y tal vez complementos, pero forman parte de otra oración principal en la que desempeñan alguna de las funciones típicas de sustantivos, adjetivos o adverbios. La tabla 4 nos muestra que, efectivamente, los participantes escribieron muchas más cláusulas en la tercera etapa, en comparación con la primera; asimismo, utilizaron más palabras para referirse a los personajes, a las acciones a realizar y al paisaje de manera más precisa y detallada.

**Tabla 4.** *Relación de cláusulas y palabras por participante entre el texto original en la fase 1 y el texto final en la fase 3*

Participante	Edad (años)	Sexo	Fase 1		Fase 3	
			Total de cláusulas	Total de palabras	Total de cláusulas	Total de palabras
A	23	F	14	85	23	125
B	20	M	10	62	16	107
C	26	F	24	143	26	148
D	21	M	14	88	20	119
<b>Totales</b>			<b>62</b>	<b>378</b>	<b>85</b>	<b>499</b>

Fuente: directa.

En la primera fase los participantes redactaron 62 cláusulas (72.94%), pero en la segunda fase 85 (100%), lo cual quiere decir que hubo un aumento significativo de 27.94%. En cuanto a la producción de palabras se contabilizaron 378 (75.75%) en la primera fase y 499 (100%) en la segunda, lo cual tiene una implicación de 24.24% de aumento.

La tabla 5 ejemplifica el cálculo de los valores estadísticos descriptivos correspondientes a los textos originales y a los finales que produjeron los cuatro participantes. Se tomó en cuenta el total de cláusulas y palabras por texto de manera individual. Estas medias de tendencia central muestran el aumento en la producción, tanto de cláusulas como de palabras, en los textos de salida de la tercera etapa después de que los participantes recibieran la retroalimentación implícita en la segunda fase. Se puede apreciar que en la

primera etapa hubo un participante que produjo 10 cláusulas en su párrafo original mientras que otro participante produjo 24 cláusulas. Esto en cuanto a la primera fase con respecto a la segunda, se produjo una mínima de 107 y una máxima de 148 cláusulas, lo cual indica que los textos finales son más robustos en 9.34 por ciento.

**Tabla 5.** Estadística de cláusulas y palabras por participante entre el texto original en la fase 1 y el texto final en la fase 3

Estadística	Fase 1		Fase 3	
	Total de cláusulas	Total de palabras	Total de cláusulas	Total de palabras
Media	15.5	94.5	21.25	124.75
Mediana	14	86.5	21.5	122
Rango	Max. 24-Min. 10	Max. 143-Min. 62	Max. 26-Min. 16	Max. 148-Min. 107

Fuente: directa.

En la primera fase los alumnos mostraron 10 problemas sintácticos que pasaron inadvertidos, y como se puede apreciar, en la tercera fase los problemas sintácticos se redujeron 50%. En la mayoría de los casos, los alumnos parafrasearon sus cláusulas con base en sus reflexiones metalingüísticas. Pero, como se puede observar en la tabla 6, los participantes produjeron otro tipo de errores gramaticales. Hicieron uso de condicionales y frases hechas que no habían utilizado antes, pero erraron. En la primera fase se detectaron problemas con preposiciones de tiempo y en la tercera fase se detectaron problemas con preposiciones de lugar.

**Tabla 6.** Problemas sintácticos que los participantes no notaron en la fase 3

Categoría(s)	Ejemplo(s)	Ítems
Segundo condicional	• *if I <u>winded</u> she _ paid	1
Frase "One of..."	• * <u>one</u> of my favorite <u>trip</u> _	1
Preposición de lugar	• *We arrived <u>to</u> the hotel • *We arrived <u>to</u> the beach at afternoon • * <u>when</u> we arrived <u>to</u> the hotel	3
<b>Total</b>		<b>5</b>

Fuente: directa.

En resumen, los estudiantes logran mediar la resolución de problemas lingüísticos cuando reflexionan sobre sus propias producciones escritas. En este aspecto, estudios anteriores (Fukuta y Yamashita, 2021; Jun y Dienes,

2021; Rogers *et al.*, 2016) triangulan el aprendizaje con el conocimiento implícito y explícito de reglas gramaticales y aseguran que la reflexión de los usos de la lengua ayuda a los estudiantes a concientizar su propio aprendizaje, yendo del aprendizaje implícito al explícito, y que el conocimiento explícito está íntimamente relacionado con el uso y la reflexión consciente de reglas gramaticales.

## Discusión

En cuanto a las preguntas de este estudio: ¿a qué dificultades o problemas se enfrentaron los participantes al escribir sus textos por primera vez? y ¿cómo lo resolvieron?, el análisis de los resultados muestra que, en principio, los participantes tenían problemas para deletrear algunas palabras y en otros casos reconocían que carecían del vocabulario específico, pero en sus escritos lo hicieron de manera correcta. Como se mencionó ya, la plataforma de Google Slides cuenta con un autocorrector que procesa los textos para detectar anomalías; sin embargo, los participantes sabían que estaban siendo monitoreados y en las instrucciones se les pidió no hacer uso de esta herramienta. Esta problemática hace referencia a la teoría del *input* de Krashen (1985), según la cual si los alumnos estuvieran familiarizados con este tipo de textos sabrían hacer un uso adecuado de deletreo, expresiones y frases preestablecidas por los hablantes nativos.

Por otra parte, los alumnos se sienten inseguros de aspectos que sí dominan. En otras palabras, son capaces de procesar información lingüística compleja sin ser conscientes de ello. Como lo establece la hipótesis de salida de Swain (2005), cuando los estudiantes producen el lenguaje, evidencian cómo están construyendo su sistema cognitivo y cómo van adquiriendo la lengua, aunque no puedan verbalizar conscientemente el conocimiento meta-lingüístico, esto es, el conocimiento sobre una forma lingüística que poseen.

Siguiendo con la misma línea, los estudiantes no se dan cuenta de que tienen otros problemas lingüísticos a nivel cláusula (errores gramaticales) y a nivel pragmático (transferencia de la lengua materna a la lengua extranjera) a menos que reciban retroalimentación pertinente por parte del docente. Asimismo, en las funciones de producción propuestas por Swain

(1993, 1995, 1998), los estudiantes conocen las reglas gramaticales en L2 y son capaces de aplicarlas correctamente, siempre y cuando se les impulse a producir el idioma destino y a reflexionar sobre los errores gramaticales que comenten para llevar su atención hacia lo que deben corregir: errores gramaticales y/o pragmáticos.

El resultado también juega un papel directo en la mejora de la fluidez al convertir el conocimiento declarativo en conocimiento procedimental. Asimismo, la salida puede desempeñar un papel indirecto en la adquisición de conocimiento declarativo al activar la información de entrada que el alumno utiliza para la generación de nuevo conocimiento declarativo.

Para responder las otras preguntas (¿qué notó el participante cuando comparó su texto original con el párrafo modelo?, ¿le fue de utilidad la retroalimentación?), las tablas anteriores demuestran que los participantes no observaron vocabulario en específico o frases hechas únicamente, sino que, más bien, optaron por analizar los textos de manera global tomando en cuenta la organización de éstos para redactar sus escritos de manera más estructurada. También se consideró el uso de conectores y adjetivos calificativos para vincular el inicio de la historia, el desarrollo y el desenlace.

Finalmente, en cuanto a la otra pregunta: ¿qué características del lenguaje en el párrafo modelo logró integrar el participante al reescribir su párrafo original?, es evidente el hecho de que los participantes incluyeron al lector y asumieron el papel de narradores. Los participantes se refirieron a los sucesos en la historia de manera más clara, siguieron un orden cronológico y centraron a los personajes en el tiempo y en el espacio de los acontecimientos en el desarrollo de la historia a través de su voz narrativa.

Sin embargo, algunas de las lagunas entre L1 y L2 que los participantes manifestaron no se lograron llenar mediante la retroalimentación implícita del párrafo modelo. Esto se debe a que parece imposible identificar un tipo de retroalimentación universal que satisfaga las necesidades de cada participante (Ellis, 2012; Lyster, Saito y Sato, 2013). Una solución a este problema podría ser que los profesores de lengua permitan a los participantes consultar diccionarios u otras fuentes, como enciclopedias e internet o hablantes nativos para resolver sus dudas en el momento. Incluso el profesor podría agregar sus propios comentarios o notas a pie de página. Para lograr dicho cometido, los instructores deben tomar decisiones de acuerdo con una se-

rie de factores que incluyan objetivos lingüísticos, contextos de interacción, edad y competencia de los estudiantes, así como objetivos curriculares (Lyster *et al.*, 2013). El uso de un solo tipo de retroalimentación correctiva nunca podría cubrir todas estas bases (Ammar y Spada, 2006; Granena y Yilmaz, 2019). En un párrafo modelo se podrían enlistar hasta tres adjetivos, pero no toda la gama; si se incluyeran bancos de palabras que los alumnos pudieran consultar, se enriquecerían los párrafos modelo.

Cuando los participantes realizaron un esfuerzo consciente para hacer su educto más comprensible en la última etapa, se favoreció su proceso de adquisición de inglés como L2. Los participantes se dieron cuenta de que sus textos no eran claros y se vieron forzados a utilizar un educto más preciso, favoreciendo entonces su producción escrita de salida en la lengua meta. La implementación de esta tarea narrativa digital produjo una oportunidad para que los participantes desarrollaran su interlengua. Se reestructuró la producción de los eductos de los participantes mediante una retroalimentación implícita que les permitió adquirir nuevas formas lingüísticas.

Una limitante del estudio es que se recurrió a pocos informantes puesto que se analizaron y se detectaron todos los errores gramaticales que cometieron los participantes en los párrafos que escribieron.

## Conclusiones

Los hallazgos demostraron que la hipótesis de salida sí cumple un papel efectivo en el desarrollo de las habilidades de escritura a nivel superior en el proceso de adquisición de inglés como L2 (Afrilyasanti y Basthomi, 2011). Sobre todo, cuando a los participantes se les proporcionan textos modelo que pudieran contribuir a mejorar su producción escrita de salida. Gracias a la producción escrita reflexiva, los participantes lograron reconocer algunas lagunas lingüísticas y prestar más atención a la estructura inglesa a través de un modelo que brindó soluciones a los problemas de producción escrita de salida. El uso de las notas reflexivas como herramienta de retroalimentación propicia la resolución de problemas de manera inmediata, pero para lograr un aprendizaje a largo plazo se requiere la corrección específica y la proporción de vocabulario específico (Goo *et al.*, 2015). Se podrían

incluir también notas por parte de los profesores, por ejemplo. Estas notas, como herramienta didáctica, podrían facilitar el léxico o aspectos gramaticales a nivel frase. Lamentablemente, la retroalimentación que proporcionan los textos modelo de esta metodología no resuelve del todo los problemas gramaticales o de vocabulario a los que se enfrentaron los participantes durante sus redacciones narrativas (Goo *et al.*, 2015).

Esta metodología demostró los aspectos del lenguaje que notó el alumno de un segundo idioma mientras formaba un párrafo por su cuenta. También ilustró lo que el participante descubrió cuando comparó su escritura con un modelo y los cambios que hizo en su escritura, como resultado. Se motivó al alumno a crear una salida modificada, lo que llevó al desarrollo de sus habilidades de escritura en la adquisición de un segundo idioma.

En consecuencia, en estudios futuros se puede evaluar el estado consciente o inconsciente del conocimiento mediante informes verbales retrospectivos para medir si los estudiantes están adquiriendo conocimiento o no, puesto que el conocimiento surge de la naturaleza implícita (inconsciente) o explícita (consciente) del lenguaje. No obstante, en este estudio se revisó la producción escrita de los estudiantes y las experiencias que surgieron a partir de anotaciones que los mismos estudiantes hicieron a sus párrafos originales luego de ver un párrafo modelo. El objetivo era promover el aprendizaje explícito de inglés como L2 mediante la reconstrucción de párrafos cortos y la revisión de notas propias a partir de la lectura de un párrafo modelo.

En conclusión, se encontró que una tarea de producción escrita de salida contribuye a la adquisición de un segundo idioma, en general, pero que algunos problemas lingüísticos aún deben resolverse en futuras investigaciones empíricas. La colaboración en el aula, por ejemplo, podría servir como una herramienta de mediación que permita a los estudiantes lidiar con el proceso de resolución de problemas a través de la interacción colectiva (Swain y Lapkin 1995; 1998). Los estudiantes tienden a sentirse cómodos cuando trabajan juntos, pero el docente debe ser capaz de monitorearlos para poder retroalimentar y complementar el proceso de adquisición de L2 (Goo *et al.*, 2015; Kowal y Swain, 1997; Swain, 1998; Swain y Lapkin, 1998).

## Referencias

- Afrilyasanti, R., y Basthomi, Y. (2011). Digital storytelling: A case study on the teaching of speaking to Indonesian EFL students. *Language in India: Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow*, 11, 81-91.
- Alsulami, S. Q. (2016). Testing the noticing function of the output hypothesis. *English Language Teaching*, 9(2), 136.
- Ammar, A., y Spada, N. (2006). One size fits all?: Recasts, prompts, and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 543-574.
- Doughty, C., y Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Nueva York: Cambridge University.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University.
- (2012). Editorial. *Language Teaching Research*, 16(3), 285-287.
- Fukuta, J., y Yamashita, J. (2021). The complex relationship between conscious/unconscious learning and conscious/unconscious knowledge: The mediating effects of salience in form–meaning connections. *Second Language Research*, 39(2). <https://doi.org/10.1177/02676583211044950>.
- Goo, J., Granena, G., Yilmaz, Y., y Novella, M. (2015). Implicit and explicit instruction in L2 learning. *Implicit and Explicit Learning of Languages*, 48, 443-482.
- Granena, G., y Yilmaz, Y. (2019). Corrective feedback and the role of implicit sequence-learning ability in L2 online performance. *Language learning*, 69, 127-156.
- Izumi, S. (2000a). *Promoting noticing and SLA: An empirical study of the effects of output and input enhancement on ESL relativization* [Tesis doctoral inedita]. Georgetown University, Washington, D. C.
- (2002b). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 541-577.
- Izumi, S., Bigelow, M., Fujiwara, M., y Fearnow, S. (1999). Testing the output hypothesis: Effects of output on noticing and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(3), 421-452.
- Jun, L. U., y Dienes, Z. (2021). *Do second language learners always know what they know about L2 collocations?: Exploring the acquisition of conscious and unconscious structural knowledge of L2 collocations*. Oxford University.
- Kowal, M., y Swain, M., (1997). From semantic to syntactic processing: How can we promote it in the immersion classroom? En R. K. Johnson y M. Swain (eds.), *Immersion education: International perspectives* (pp. 284-309). Cambridge University.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Londres: Longman.
- Larsen-Freeman, D., y Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. Londres: Longman.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. C. Ritchie y T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468).

- Lyster, R., Saito, K., y Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1-40.
- Mackey, A. (2002). Beyond production Learners' perceptions about interactional processes. *International Journal of Educational Research*, 37(núm. especial sobre el papel de la interacción en el aprendizaje de las lenguas estructuradas), 379-394.
- Robinson, P. (1995). Attention, memory, and the 'noticing' hypothesis. *Language Learning*, 45, 283-331.
- Rogers, J., Révész, A., y Rebuschat, P. (2016). Implicit and explicit knowledge of inflectional morphology. *Applied Psycholinguistics*, 37(4), 781-812.
- Sachs, R., y Polio, C. (2007). Learners' use of two types of written feedback on a L2 writing revision task. *Studies in Second Language Acquisition*, 29, 67-100.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. En R. Schmidt (ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (Technical Report No. 9; pp. 1-63). University of Hawai'i.
- (2001). Attention. En P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Nueva York: Cambridge University.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158-164.
- (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook y B. Seidlhofer (eds.), *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford University.
- (1998). Focus on form through conscious reflection. En C. Doughty y J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 64-81). Cambridge University.
- (2005). The output hypothesis: Theory and research. En *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 495-508). Routledge.
- Swain, M., y Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391.
- Swain, M., y Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320-337.
- Tomlin, R., y Villa, H. (1994). Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 183-203.
- Yilmaz, Y., y Granena, G. (2019). Cognitive individual differences as predictors of improvement and awareness under implicit and explicit feedback conditions. *The Modern Language Journal*, 103(3), 686-702.



## V. Eficacia de actividades orales para el desarrollo de una lengua extranjera

DULCE BRENDA MÉNDEZ ROJAS\*

doi: <https://doi.org/10.52501/cc.149.05>

### Resumen

Hablar otro idioma o lengua extranjera es considerado indispensable en la actualidad, dadas las demandas y los requerimientos de algunos empleos; sin embargo, desarrollar esta habilidad en los estudiantes no ha sido una tarea sencilla. De acuerdo con las experiencias de diversos investigadores se necesita empezar a temprana edad para dominar la habilidad oral de cualquier lengua extranjera; no obstante, esta habilidad puede compensarse a edades más avanzadas con estrategias específicas, tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes. La intervención fue educativa, experimental y de tipo cuantitativo, teniendo como eje el proceso de aprendizaje y desarrollo de la habilidad oral de un modelo global de eficacia de la intervención basado en el análisis de indicadores y contenido. El propósito del presente capítulo es demostrar la eficacia de una propuesta educativa para el desarrollo de la comunicación oral del idioma inglés, a través de actividades controladas y semicontroladas, evaluando la habilidad oral por medio de cuestionarios estructurados por el intervencionista. Estos cuestionarios fueron aplicados en un pre y un postest y se aplicaron seis actividades, con una duración de cinco a 30 minutos cada una. Los resultados fueron procesados estadísticamente con el programa SPSS v.21 a través de estadística descriptiva: frecuencia y porcentaje, medidas de tendencia central (moda, media y mediana), medidas de dispersión (rango, varianza y desviación estándar) para

---

\* Posdoctora en ciencias de la educación. Docente en el área de la enseñanza del inglés en la Universidad Veracruzana (UV), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1174-3099>

determinar los valores de distribución respecto de la media aritmética. Los resultados finales comprobaron la hipótesis y el objetivo de la intervención.

**Palabras clave:** *actividades controladas, actividades semicontroladas, habilidad oral, lengua extranjera.*

## Introducción

Estudiar un idioma extranjero se ha vuelto una necesidad para la mayoría de los estudiantes y profesionistas; se considera una habilidad fundamental en estos tiempos de globalización económica y cultural. A su vez, uno de los propósitos de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes es lograr que sean capaces de comunicarse tanto de forma oral como escrita en una lengua extranjera, es decir, que los alumnos sean capaces de participar en prácticas sociales del lenguaje con el objetivo de satisfacer necesidades en su contexto escolar, inmediato y otros. Por otro lado, uno de los problemas referentes a la expresión y la habilidad oral que se ha detectado en los estudiantes se refleja en el bajo desempeño en las pruebas orales que se realizan, así como en las nulas o deficientes actividades orales. Bailey (2006) menciona que cuando se aprende un idioma se desarrollan cuatro habilidades, de las cuales la oral es la de mayor importancia. Coincide con Timmins (2019) acerca de la complejidad que tiene hablar un idioma extranjero. Al igual que Bailey, Thornbury (2008) concuerda con que la habilidad oral es prioritaria ya que se llega a utilizar de manera diaria.

Existen actividades comunicativas que ayudan a que el estudiante se motive y aprenda de la manera más natural posible dentro del aula de clases (Littlewood, 1995). Por ello es importante que los docentes utilicen este tipo de actividades para que los estudiantes logren desarrollar dicha habilidad (Al Hosni, 2014). Derivado de esto, los profesores deberían promover la implementación de diversas actividades que favorezcan el aprendizaje, ya que, de no hacerlo, los alumnos no podrían desarrollar por sí mismos las habilidades necesarias al aprender un idioma (Goh y Burns, 2012). Algunas investigaciones, como la de Gower, Phillips y Walters (2005) sostienen que hay tres tipos de actividades interactivas: controladas, guiadas y creativas o

de comunicación libre. Las actividades controladas promueven que el estudiante practique vocabulario o sostenga conversaciones cortas; mientras que las actividades guiadas ayudan a los estudiantes en la precisión del idioma. Finalmente, las actividades creativas o de comunicación libre ayudan a practicar e interactuar con otras personas por medio de conversaciones.

Para desarrollar la habilidad oral, Gudu (2015) menciona que debe existir un balance entre las actividades orales restrictivas y libres empleadas para enseñar la habilidad oral en clase. Los docentes deben utilizar el idioma enseñado durante la clase para motivar a los estudiantes a usarlo; además, los profesores prefieren implementar actividades en las clases de manera aislada y no integrativa; esto da como resultado una baja competencia comunicativa en estudiantes de secundaria en Kenia. Hernández Hernández (2013) sostiene que las actividades orales controladas constituyen una serie de actividades planificadas que apoyan el desarrollo lingüístico; mientras que las actividades orales semicontroladas se enfocan en determinar las variaciones que se pueden realizar en las respuestas, según se necesite.

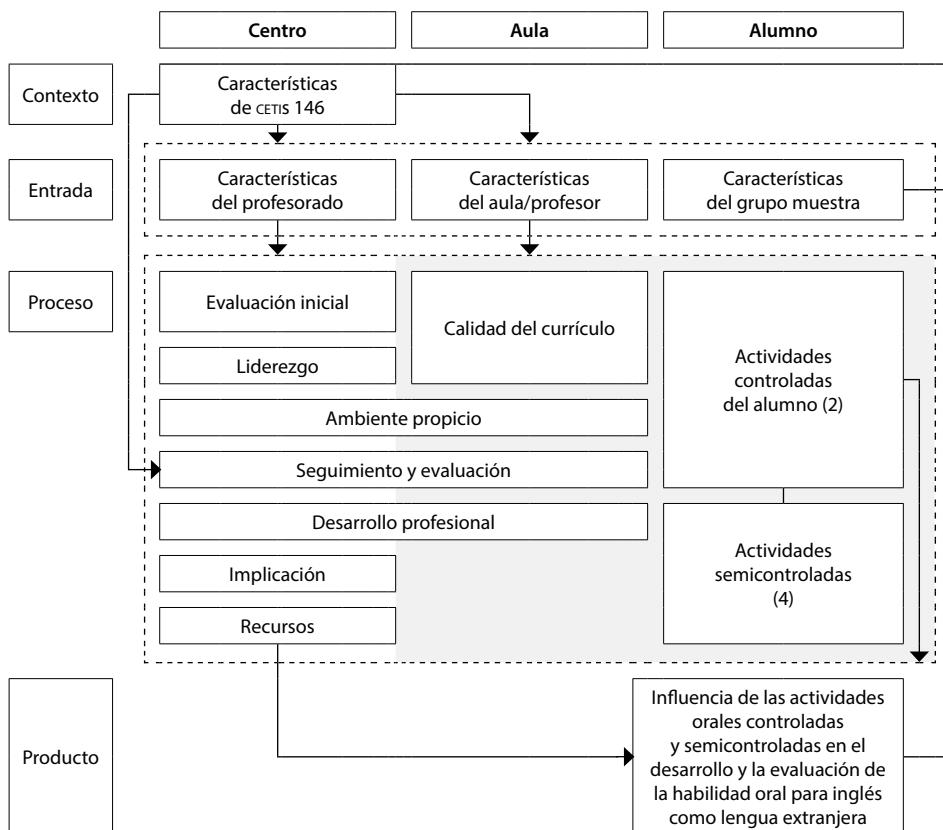
En el mismo orden de ideas, la intervención se enfocó en implementar actividades orales controladas y semicontroladas con una pre y una posevaluación. Los criterios de ambos cuestionarios están sustentados en las necesidades académicas de los estudiantes y, además, el diseño de dichas evaluaciones se estructuró con la finalidad de dejar un conocimiento al estudiante y una calificación. La intervención es experimental de tipo cuantitativa, dado que se somete a prueba el grupo control midiendo las variables antes y después de la exposición. Los resultados se analizan mediante la base de datos de SPSS v.21 a través de estadística descriptiva: frecuencia y porcentaje, medidas de tendencia central (moda, media y mediana), medidas de dispersión (rango, varianza y desviación estándar) para determinar los valores de distribución respecto de la media aritmética. Los resultados finales comprobaron la hipótesis y objetivo de la intervención con la cual se pretendía demostrar la eficacia de las actividades orales controladas y semicontroladas que influyen de manera positiva en el desarrollo y la evaluación oral para la lengua extranjera inglés de los estudiantes de bachillerato.

## Método

La intervención fue educativa de tipo cuantitativo, utilizando como eje el proceso de aprendizaje y desarrollo de la habilidad oral de un modelo global de eficacia de la intervención basado en el análisis de indicadores y contenido (figura 1). Se abordó a los estudiantes de forma presencial para poder hacer una preevaluación y determinar las necesidades y las fortalezas que tiene el estudiante para el desarrollo de la habilidad oral del idioma inglés. Por su diseño, la intervención fue experimental, caracterizada por la manipulación del factor causal para la determinación posterior del efecto (Canales, 2011). Al grupo experimental se le aplicó una preevaluación y una posevaluación, expuestos al tratamiento de interés y prospectiva, porque se registró la información conforme se obtuvo de cada sesión. Según el periodo de tiempo la intervención fue longitudinal, pues la evaluación en cuanto a la eficacia de las actividades orales controladas y semicontroladas para el desarrollo de la habilidad oral del idioma inglés se hizo al finalizar la intervención.

La población de estudio estuvo conformada por 239 alumnos del segundo semestre de bachillerato técnico, del turno vespertino, de la especialidad de enfermería general, gericultura y administración de recursos humanos, de un bachillerato tecnológico de Veracruz. La muestra se integró con 69 estudiantes de un rango de edad de 15 a 16 años, de nivel socioeconómico medio-bajo. El tipo de muestreo fue por conveniencia. Para la recogida de información se aplicaron dos instrumentos o exámenes orales: el primero antes de la intervención y el segundo al final del curso. Ambos constan de cinco ítems y poseen criterios de evaluación iguales, aunque los temas son diferentes. Los criterios de evaluación seleccionados fueron la comunicación y la propiedad con la que los estudiantes se comunican. Se tienen cuatro resultados: 5, 3, 1 y 0, cuyo valor se determina con base en la frecuencia con que el estudiante se comunica apropiadamente, utiliza el vocabulario de manera correcta, emplea la gramática adecuadamente y realiza las tareas (contestar las preguntas) en su totalidad. Se tienen cinco puntos como valor máximo para propiedad y comunicación, lo que suma un total de 10 puntos.

**Figura 1.** Modelo global de eficacia de la intervención basado en el análisis de indicadores y contenido



Fuente: elaboración propia.

Las actividades controladas y semicontroladas fueron seis con una duración de 5 a 7 minutos para las controladas y de 20 a 30 minutos para las semicontroladas, aplicadas en un periodo de tiempo de cuatro meses. Para el análisis y el procesamiento de datos se empleó el programa estadístico SPSS v.21 a través de estadística descriptiva: frecuencia y porcentaje, medidas de tendencia central y medidas de dispersión, para determinar los valores de distribución respecto de la media aritmética.

## Resultados

Los primeros resultados obtenidos de la intervención se agrupan en la tabla 1, “Factores biológicos: edad y género” del grupo muestra. Dicha tabla expone que el mínimo de edad es de 15 y el máximo de 18. En cuanto a la distribución porcentual por edad, en relación con la cantidad total de la población muestra, podemos observar que la edad predominante, con 50.7%, fue de 15 años mientras que solamente 2.9% fue de 18 años. Por otro lado, con respecto al género, el grupo con mayor índice porcentual fue el femenino, con 62.3%, mientras que el género masculino representó 37.7%.

**Tabla 1.** Factores biológicos: edad y género

Edad	Porcentaje	Frecuencia
15 años	50.7	35
16 años	46.4	32
18 años	2.9	2
<i>Total</i>	100	69
<b>Género</b>		
Masculino	37.7	26
Femenino	62.3	43
<i>Total</i>	100	69

Nota:  $n = 69$ .

Fuente: directa.

La tabla 2 muestra los resultados acerca de la frecuencia de haber presentado exámenes orales (FEXA). De acuerdo con el instrumento de evaluación las respuestas más frecuentes fueron “a veces” con 42% y “casi nunca” con 27.5%, lo que demuestra la deficiencia o la nula práctica en la aplicación de una evaluación que contribuya a la competencia de la habilidad oral. En este sentido, solamente 5.8% de las dos respuestas “casi siempre” y “siempre” mostraron una igualdad en el porcentaje. Estos resultados indican que 88.3% de estudiantes no han sido evaluados en la habilidad oral con un examen diseñado especialmente para el desarrollo de dicha habilidad del idioma.

**Tabla 2.** *Frecuencia al presentar exámenes orales*

FEXA	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	13	18.8
Casi nunca	19	27.5
A veces	29	42.0
Casi siempre	4	5.8
Siempre	4	5.8
<i>Total</i>	69	100

Nota: FEXA = frecuencia de haber presentado exámenes orales

Fuente: directa.

Por otro lado, la tabla 3 se elaboró haciendo contraste de los resultados antes de exponer a los sujetos a la intervención y después de ella. El análisis se lleva a cabo por cada respuesta del instrumento. Destacan solamente las respuestas “a veces” con 60.9% y “casi siempre” con 21.7% en la primera medición, mientras que al finalizar disminuyen esos rangos a 40.6% y 2.9%, respectivamente, haciendo especial énfasis en la respuesta “casi siempre” donde se observa el porcentaje de disminución significativo de 2.9%. En este mismo sentido, el resultado de la respuesta “casi nunca” tuvo 8.7% y “nunca” 2.9% al inicio de la intervención, mientras que al final tuvieron 20.3% y 33.3%, respectivamente, esto indica que la intervención ayudó a que mayor cantidad de estudiantes no tuvieran dificultades durante el examen.

**Tabla 3.** *Dificultades al presentar un examen oral*

	DEXA		DEXAO	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	2	2.9	23	33.3
Casi nunca	6	8.7	14	20.3
A veces	42	60.9	28	40.6
Casi siempre	15	21.7	2	2.9
Siempre	4	5.8	2	2.9
<i>Total</i>	69	100	69	100

Notas: DEXA = Dificultades antes de la intervención; DEXAO = Dificultades después de la intervención.

Fuente: directa.

En la tabla 4, “Tipo de dificultades durante un examen oral”, los resultados obtenidos de medidas de tendencia central arrojaron que la moda tuvo un total de frecuencia de 24 estudiantes y un porcentaje de 34.8%, lo que indica que no sabían cómo responder durante el examen oral. Después

de la intervención esto cambió pues los alumnos manifestaron que reconocían que en ocasiones no sabían cómo responder correctamente, por lo que este rubro continuaba siendo el predominante con una moda de 30 de frecuencia y 43.5 de porcentaje. Por otro lado, los resultados de frecuencia y porcentaje indicaron que las dificultades con una frecuencia mayor al inicio de la intervención radicaban en que el estudiante no sabía cómo responder, con una frecuencia de 24 y un porcentaje de 34.8, que el estudiante no sabe cómo pronunciar, con una frecuencia de 22 y un porcentaje de 30.4. Después de la intervención esto cambió y el porcentaje y la frecuencia de la respuesta que alude a la habilidad oral “no sé pronunciar” disminuyó hasta 13% con una frecuencia de 9; aunque la pregunta “no sé cómo responder” obtuvo 43.5% y una frecuencia de 30, demostrando que las actividades controladas y semicontroladas contribuyen al proceso de aprendizaje y desarrollo de la habilidad oral, aunque vuelve a los estudiantes más críticos en su autoevaluación.

**Tabla 4.** *Tipo de dificultades durante un examen oral*

Tipos	WDEXA		WDEXAO	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No sé pronunciar	22	30.4	9	13.0
No sé la gramática	4	5.8	12	17.4
No entiendo del vocabulario	8	11.8	10	14.5
No sé cómo responder	24	34.8	30	43.5
No entiendo lo que me preguntan	12	17.4	8	11.6
<i>Total</i>	69	100	69	100

Notas: WDEXA = tipo de dificultades antes de la intervención; WDEXAO = tipo de dificultades después de la intervención.

Fuente: directa.

Con respecto a los datos proporcionados por la tabla 5, “Sencillez para evaluar un examen oral”, antes de la intervención la perspectiva de los participantes con respecto a la sencillez de evaluar un examen oral se centró en las respuestas con mayor impacto, las cuales fueron “a veces” y “casi siempre”, con una frecuencia de 27 y 21, respectivamente, y un porcentaje de 39.1 y 30.4 cada uno. Es importante mencionar que después de la intervención la respuesta “siempre” contó con una frecuencia de 15 y un porcentaje de 21.7, en contraste con la primera medición, cuando sus resultados



fueron de cero, lo que indica que los estudiantes pudieron ser conscientes de la sencillez con que están siendo evaluados.

**Tabla 5.** *Sencillez para evaluar un examen oral*

Respuestas	EXA		EVAEXAO	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nunca	5	7.2	4	5.8
Casi nunca	16	23.2	2	2.9
A veces	27	39.1	24	34.8
Casi siempre	21	30.4	24	34.8
Siempre	0	0	15	21.7
<i>Total</i>	69	100	69	100

Notas: EXA = perspectiva de los estudiantes acerca de la sencillez para evaluar un examen oral antes de la intervención; EVAEXAO = perspectiva de los estudiantes acerca de la sencillez para evaluar un examen oral después de la intervención.

Fuente: directa.

Lo anterior se relaciona con las preguntas de investigación con respecto al conocimiento de los aspectos involucrados durante un examen oral. Esto se muestra en la tabla 6, “Aspectos involucrados durante un examen oral”, cuyos resultados mostraron que antes de la intervención los aspectos de mayor importancia eran el vocabulario, con 15.9%, y la pronunciación, con 55.1%, resultados que, relacionados con la falta de conciencia sobre la sencillez con que se evalúa al estudiante, demostraron que los aspectos que el estudiante considera sólo importantes para aprobar la materia son los antes mencionados, omitiendo el objetivo de aprender un idioma diferente al español que es la comunicación. Sin embargo, al final de la intervención los resultados se modificaron, dando a la comunicación una frecuencia de 18 (26.1%), una pronunciación de 30 (43.5%) y una fluidez de 12 (17.4%), lo que indica que el estudiante modificó su criterio sobre el objetivo de aprender una lengua adicional al español.

La tabla 7, “Comparativo de calificaciones del examen oral inicial y promedio de la materia de inglés antes de la intervención”, evidencia los promedios anteriores de la materia de inglés, es decir, previos a la intervención, y las calificaciones obtenidas en la primera evaluación. Se observa que la frecuencia más baja de promedios antes de la intervención son las calificaciones de 9 y 10 con 36.2% y que la calificación de mayor frecuencia es de 8 con 33.3%. En contraste con la evaluación inicial, los resultados mostraron

**Tabla 6.** Aspectos involucrados durante un examen oral

Aspectos	ASPHO		ASPEXAF	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Comunicación	3	4.3	18	26.1
Fluidez	8	11.6	12	17.4
Gramática	9	13.0	2	2.9
Vocabulario	11	15.9	7	10.1
Pronunciación	38	55.1	30	43.5
<i>Total</i>	69	100	69	100

Notas: ASPHO = Aspectos involucrados durante un examen antes de la intervención; ASPEXAF = Aspectos involucrados durante un examen después de la intervención.

Fuente: directa.

que las calificaciones con mayor frecuencia fueron de 5 con 27.5% y de 6 con 30.4%. Estos resultados demuestran la diferencia que existe entre ambas evaluaciones.

**Tabla 7.** Comparativo de calificaciones del examen oral inicial y promedio de la materia de Inglés antes de la intervención

Calificación	PROMEING		CALIFICA1	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
0-2	0	0	0	0
3	0	0	2	2.9
4	0	0	7	10.1
5	0	0	19	27.5
6	8	11.6	21	30.4
7	13	18.8	10	14.5
8	23	33.3	8	11.6
9 y 10	4	36.2	2	2.8
<i>Total</i>	69	100	69	100

Notas: PROMEING = promedio de la materia de Inglés antes de la intervención; CALIFICA1 = calificaciones del examen oral inicial.

Fuente: directa.

Sin duda, los resultados demuestran que estas calificaciones son bajas en el examen oral, a diferencia del promedio que presentan del semestre anterior, lo que nos lleva a suponer que pueden existir diversas causas en el aprovechamiento de los estudiantes y en la manera en que se evalúa el idioma extranjero, en particular en la habilidad oral. Los resultados indicaron que los estudiantes no lograron desarrollar la competencia oral en cursos anteriores, por lo cual la calificación en el examen oral inicial fue baja.

Por otra parte, la tabla 8, “Comparativo de calificaciones del examen oral final y promedio de la materia de inglés antes de la intervención”, evidencia los promedios de la materia de inglés antes de la intervención y las calificaciones obtenidas después. En la primera medición la calificación con mayor frecuencia fue 8 (33.3%). Sin embargo, en la medición al final de la intervención la calificación con mayor frecuencia fue 7 con un porcentaje de 26.2, habiendo una repetición en los valores de las calificaciones de 6 y 8 con porcentajes de 23.2. Cabe mencionar que hubo un incremento significativo de los promedios de 9 y 10, duplicando la frecuencia de la primera medición en comparación con la medición final.

**Tabla 8.** *Comparativo de calificaciones del examen oral final y promedio de la materia de Inglés antes de la intervención*

Calificación	PROMEING		CALIFICA2	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
0-4	0	0	0	0
5	0	0	11	15.9
6	8	11.6	16	23.2
7	13	18.8	18	26.1
8	23	33.3	16	23.2
9 y 10	4	36.2	8	11.5
<i>Total</i>	69	100	69	100

Notas: PROMEING = promedio de la materia de Inglés antes de la intervención; CALIFICA2 = calificaciones del examen oral al final de la intervención.

Fuente: directa.

De este modo se obtuvieron las medidas de tendencia central y de dispersión que se muestran en la tabla 9, “Promedio de calificaciones”, donde la media del promedio antes de la intervención de la materia de inglés fue de 2.94, y su varianza respecto de ésta, 1.02; mientras que la media de las calificaciones del examen oral final fue de 6.96, y la varianza, de 1.807, lo que demuestra la influencia positiva de las variables en las actividades controladas y semicontroladas.

Por otro lado, esta información se ratifica con los resultados del rango en las calificaciones entre el examen oral inicial ( $R = 7$ ) y el final ( $R = 5$ ), mostrando una dispersión menor en relación con el valor mínimo. Además, lado, la desviación estándar evidencia que las calificaciones de la primera y la segunda medición son diferentes, aun cuando algunos promedios sean

iguales. La desviación estándar de las calificaciones del examen oral inicial presenta mayor variabilidad ( $s = 1.391$ ) en relación con las calificaciones del examen oral al final de la intervención ( $s = 1.807$ ), lo que nos permite confirmar la hipótesis de la intervención y el objetivo nuevamente.

**Tabla 9.** Promedio de calificaciones

Medición	Valor mínimo	Valor máximo	Media	Mediana	Moda	Varianza	Desviación estándar	Rango
CALIFICA1	3	10	5.91	6	6	1.934	1.391	7
CALIFICA2	5	10	6.96	7	7	1.807	1.344	5
PROMEING	1	4	2.94	3	4	1.02	1.01	3

Notas: CALIFICA1 = calificaciones del examen oral inicial; CALIFICA2 = calificaciones del examen oral final;

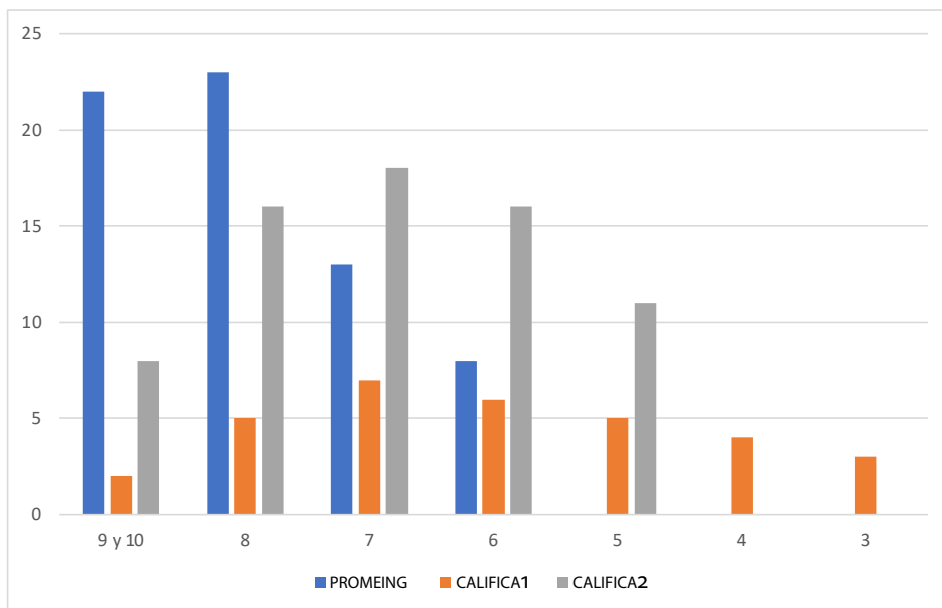
PROMEING = promedio de la materia de inglés antes de la intervención.

Fuente: directa.

La información anterior se plasma en la gráfica 1, “Comparativo de calificaciones del examen oral inicial, examen oral final y promedio de la materia de inglés antes de la intervención”, donde se exponen los resultados de las dos evaluaciones, inicial o 1 y final o 2 y el promedio de la materia de inglés antes de la intervención. Allí se observan incrementos significativos en las calificaciones aprobatorias en la evaluación 2, o final, en comparación con la primera; sin embargo, si contrastamos las calificaciones de la evaluación final, o 2, con el promedio de los estudiantes del semestre anterior, veremos que existe una notable discrepancia en los resultados, lo que indica una incongruencia con las habilidades que dice reflejar su calificación; sin embargo, el impacto de las actividades realizadas durante la intervención influyó positivamente en el desarrollo y la evaluación de la habilidad oral para el inglés.

Para el análisis de resultados cualitativos se empleó un modelo global de eficacia de la intervención basado en el análisis de indicadores y contenido, lo cual se representa en el esquema 1 que contiene las características del centro de estudios donde se llevó a cabo la investigación: se localiza en México, en Veracruz; es un plantel público que atiende una población de estudiantes de clase media baja con edades de 15 a 18 años que cuenta con la infraestructura de una escuela urbana; su plantilla docente consta de 56 profesores, cada uno de los cuales mantiene una libre cátedra apeándose siempre al plan de estudios y a sus planeaciones didácticas.

**Gráfica 1.** Comparativo de calificaciones del examen oral inicial, examen oral final y promedio de la materia de Inglés antes de la intervención



Notas: PROMEING = promedio de la materia de inglés antes de la intervención; CALIFICA1 = calificaciones del examen oral inicial; CALIFICA2 = calificaciones del examen oral final.

Fuente: directa.

Para llevar a cabo la investigación, a la planeación didáctica del grupo muestra sólo se agregaron las actividades controladas y semicontroladas, manteniendo intactas las demás actividades y características habituales. En este sentido, se toman en cuenta las características necesarias tanto del aula como del profesor: que las actividades se lleven a cabo en espacios propicios que cuenten con mesabancos, pintarrón, buena ventilación, buena iluminación y que permitan al estudiante crear el ambiente propicio para el desarrollo de las actividades, siempre apegadas al programa de la materia de inglés.

Se tiene un grupo muestra con las siguientes características: sus edades oscilan entre 15 y 18 años; la edad que predomina es 15 años, el género más común es el femenino, todos son de clase media baja, cursando la materia de inglés II por primera vez, todos del segundo semestre, con conocimientos previos de la materia, es decir, de acuerdo con sus calificaciones anteriores, los estudiantes dominan un conocimiento de vocabulario y gra-

mática. Durante la intervención se llevaron a cabo actividades controladas y semicontroladas, las cuales se aplicaron al mismo tiempo en todos los estudiantes del grupo muestra, así como los exámenes orales de evaluación, dándoles a conocer a los estudiantes los criterios de evaluación.

Al término de la investigación se aplicó la evaluación final, o 2, cuyos resultados mostraron cambios significativos en las variables de los estudiantes, demostrando que las actividades controladas y semicontroladas influyen de manera positiva en el desarrollo y la evaluación de la habilidad oral en el inglés como lengua extranjera para estudiantes en México. Cabe mencionar que los estudiantes mostraron promedios altos del semestre anterior y características y calificaciones del examen diagnóstico similares al inicio de la intervención; sin embargo, éstas no fueron un factor determinante para los resultados finales, puesto que el estudiante modificó, además de la habilidad oral del idioma inglés, el pensamiento crítico acerca de la importancia del aprendizaje de otro idioma adicional al español, es decir, la comunicación.

## Conclusiones

El objetivo inicial de esta investigación fue promover la habilidad oral de una lengua extranjera en los estudiantes de bachillerato, por medio de actividades controladas y semicontroladas, para que pudieran presentar exámenes orales. Durante la investigación sobresalieron algunos aspectos que no se consideraron al inicio. Primero, se determinó que se debía apoyar a los estudiantes en el desarrollo y la evaluación de la habilidad oral de una lengua extranjera; para ello se emplearon dos actividades controladas y cuatro semicontroladas que se aplicaron en las sesiones. Además, se utilizaron instrumentos para determinar la influencia de las mismas en el rendimiento de los estudiantes; estos instrumentos fueron: 1) un cuestionario preliminar, 2) un cuestionario final, 3) un examen oral inicial, 4) un examen oral final y 5) criterios de evaluación para el examen oral.

Con base en los resultados del examen oral inicial y el cuestionario preliminar se concluye que 40% de los estudiantes no tenía la competencia oral y lo cual se debía a la falta de práctica oral dentro del aula de clases y a la poca o nula evaluación de la misma. Lo anterior se corrobora con uno

de los aspectos que llamó la atención de la investigadora: la poca relación entre los promedios de la materia previa y las calificaciones del examen oral inicial. Esto indica que la habilidad oral es poco promovida dentro del aula de clases.

Se puede concluir que las actividades empleadas en el estudio no sólo apoyan al desarrollo de la competencia oral, sino que también promueven la interacción y la comunicación entre las personas, lo cual es el objetivo del aprendizaje de cualquier lengua extranjera. Por lo tanto, se recomienda que se empleen actividades controladas y semicontroladas para fomentar el desarrollo de la competencia oral de una lengua extranjera.

La conclusión anterior lleva a considerar cuestiones como el manejo de grupos numerosos de algunas instituciones educativas y el tiempo que se debe emplear en cada una de las actividades para permitir que cada uno de los estudiantes tenga la oportunidad de interactuar. Por otro lado, para que un alumno pueda ser evaluado de manera justa es necesario que se den a conocer los criterios de evaluación para que no sólo la pronunciación y el vocabulario sean los aspectos que más les preocupen, tal como lo manifestaron en los cuestionarios aplicados.

A partir de esto, los resultados revelaron que la comunicación es lo que menos les interesa. Lo anterior difiere del objetivo de hablar un idioma extranjero; por ello, conocer los criterios de evaluación ha permitido a los participantes considerar que en todo examen oral existe complejidad tanto para la persona que es examinada como para el examinador. De modo que, tanto los docentes como los estudiantes deben conocer los criterios de evaluación para que la evaluación sea justa y estandarizada.

Después de haber dado a conocer los criterios de evaluación, los jóvenes usuarios cambiaron la perspectiva que tenían de su desempeño en exámenes orales y se volvieron más críticos y conscientes de la calificación que obtenían. Por esta razón se recomienda que se apliquen actividades controladas y semicontroladas en el aula de clases para fomentar la práctica oral de la lengua extranjera y que aspectos como “no saber responder”, “no saber pronunciar” o “no entender lo que se les pregunta” no sean obstáculos en el aprendizaje de la misma.

Los resultados de esta investigación demostraron que la mayoría de los estudiantes logró mejorar sus calificaciones en el examen oral final; esto se

puede deber al empleo de las actividades en las sesiones de clase y al conocimiento de los criterios de evaluación. Las actividades controladas ayudaron a que los estudiantes practicaran el vocabulario y la gramática de forma mecanizada; por su parte, las actividades semicontroladas ayudaron a que los estudiantes comprendieran la forma de hacer preguntas y oraciones que se manejaban en los temas vistos y así adquirir propiedad y fluidez.

Esto lleva a la conclusión que las actividades empleadas durante las sesiones influyeron de manera positiva en el rendimiento de los estudiantes en el proceso de la evaluación oral.

Para concluir, los resultados obtenidos en el presente estudio sugieren que las actividades controladas y semicontroladas tienen influencia positiva en el desarrollo y la evaluación de la habilidad oral de inglés como lengua extranjera para estudiantes de bachillerato en México.

## Referencias

- Al Hosni, S. (2014). Speaking difficulties encountered by young EFL learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 2(6), 22-30.
- Bailey, K. M. (2006). Issues in teaching speaking skills to adult ESOL learners. En J. Comings, B. Garner y C. Smith (eds.), *Review of adult learning and literacy*, 6. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Canales, F. H. (2011). *Metodología de la investigación. Manual para el desarrollo de personal de salud*. Limusa.
- Hernández Hernández, E. (2013). *The challenge of fostering speaking in a public high school: 206 a case in COBAEV 12* [tesis de maestría]. Universidad Veracruzana, Orizaba, México.
- Goh, C. C. M., y Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Nueva York: Cambridge University.
- Gower, R., Phillips, D., y Walters, S. (2005). *Teaching practice: A handbook for teachers in training*. Oxford: MacMillan.
- Gudu, B. O. (2015). Teaching speaking skills in English language using classroom activities in secondary school level in Eldoret municipality, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 6(35). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1086371.pdf>.
- Littlewood, W. (1995). *Communicative language teaching*. Nueva York: Cambridge University.
- Thornbury, S. (2008). *How to teach speaking*. Harlow: Longman.
- Timmis, I. (2019). Getting learners to speak in the (Indonesian) ELT Classroom. *Journal of English Language Teaching Innovation and Materials*, 1(1), 1-6.



## VI. Developing fluency speaking skill in EFL students through self-recordings

PALOMA ORTEGÓN PÉREZ\*

doi: <https://doi.org/10.52501/cc.149.06>

### Abstract

The following research describes an action research project conducted in the Universidad Veracruzana, in Poza Rica, Veracruz. The research inquiries about one important skill, the speaking skill in EFL students. This aims to enhance oral fluency in students, especially in informal speaking through the accomplishment of voice recording messages.

The project involves the interchanging of voice messages through smart-phones, especially using the WhatsApp application. Students receive instructions to perform the task of the day and are given an oral example via WhatsApp, and then reply with a voice recording message too. This is sent to a group where other students are able to listen and interact. There is one important issue, in order to enhance speaking fluency, the length of the recordings cannot exceed one minute. This is, to pressure to perform faster.

This is done through action research methodology, as the goals of the study are oriented towards a positive change and to generate practical knowledge. Findings from this analysis suggest an improvement in spoken language. It is possible to observe an increase in students' motivation and confidence. It also helps to provide students with opportunities to speak more and to be listened carefully and be given the correct and individual feedback.

**Keywords:** *Self-recording, speaking, fluency.*

---

\* Maestra en enseñanza del inglés. Docente en el área de la Enseñanza del Inglés en el Centro de Idiomas Poza Rica de la Universidad Veracruzana, México. orcid: <https://orcid.org/0009-0001-8301-3936>

## Introduction

Learning English has been a great journey but filled with challenges. However, teaching English has gone one step further. Among those challenges in teaching, developing oral fluency in my students has been one of the biggest. Through the years, I have witnessed my students struggling with speaking English fluently. When they notice that this skill does not improve with the desired speed, their interest and motivation in learning decrease and, frequently, they give up learning altogether.

Moreover, our conditions are not the most suitable for learning English. Segura (2012) comments that teachers in Spain do not have enough time to teach speaking as it is required, because they only have few hours in class per week. She also highlighted that students do not need English to interact in their daily activities. And this is a reality in Mexico, too; after teaching for some time now in a public high school in Mexico, I can say that we also struggle with having to teach more than fifty students in a class, each with different needs and levels of proficiency.

So, it is impossible to listen to all of them in a one-hour class, apart from the fact that, being EFL learners, they are not immersed in the language; however, the good news is that we can now exploit ICT's. Tavares (2017) suggested the use of voice-recording mobile apps for English teaching. He considered these recordings as a complement of oral assignments. This way, students can speak in English, an opportunity that most of the time is not possible to have during class.

Therefore, this study emerged from the need to be able to help my students achieve the ability to speak fluently with few pauses, and with maximum comprehensibility for listeners (Skehan, 1998) in informal speaking while taking advantage of the ICT's. Achieving this goal results in motivated students, who have a sense of success; and motivated students who realize their progress, especially in their oral communication, do not quit learning. On the opposite, they become interested in seizing every opportunity for speaking even when the teacher is not observing them.

So, my research question is "will self-recording of short units of language improve my 2<sup>nd</sup>-grade General English students' fluency in informal speak-

ing?”. While carrying out this project, several benefits stood out: students’ oral fluency and pronunciation were enhanced, students gained confidence and hence their participation was increased, and a better rapport between the teacher and the student was developed. These also led to a deep reflection about what to correct, how to do it, and how to give feedback, but these will require particularly close attention in the future.

## Literature Review

Due to the great progress in the ICT’s, we now live in a global village. People can easily communicate with others from different countries. So, being able to communicate effectively is essential in order to succeed in the professional, educational and personal areas. But for a successful communication with others to be achieved, we all need to speak the same language.

### Speaking

Speaking is a productive skill; that is, we use the language to produce a message for communicating ideas with others through oral speech. According to Bygate, (1987) speaking is the production of auditory signals to produce verbal responses in listeners. Nunan (2003), in turn comments that speaking “consists of producing systematic verbal utterances to convey meaning” (p. 48).

Rivers studied the use of language outside the classroom and understood that speaking is used twice as much as reading and writing combined (1981). Therefore, speaking and listening are the most important tools to communicate successfully. Despite its importance in real life, many EFL students are far away from establishing a basic oral conversation in English. Having this in mind, fostering speaking in the EFL classroom must be a teachers concern. If we want our students to speak English, we must use the language in real communication instances and ask them to do the same.

## Speaking components

Speaking is not an easy task; speakers require to use simultaneously different abilities. According to Syakur (2007), speaking skill comprises at least five components: vocabulary, comprehension, grammar, pronunciation, and fluency.

Vocabulary can be defined as the words and phrases or chunks of utterances used to communicate. It is essential to English language, because without enough vocabulary students cannot understand other speakers or be understood by them. Wilkins (1972) wrote that “while without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed” (p. 111). So, in order to comprehend spoken language it is needed to master vocabulary.

Comprehension is the ability to speak and listen with understanding, intention and purpose. It requires someone to respond, but if the learner does not comprehend the speaker’s speech, the learner cannot elaborate a response.

Grammar is the structure and system of the language; it helps to construct and combine sentences correctly. Pronunciation is the way in which a word is spoken. The student should be able to pronounce intelligible at a certain degree to be always understood. If this is not achieved, communication fails. Fluency can be defined as the ability to speak without intended pauses. Moreover to speak easily and at a reasonably speed, also comprises the ability to understand effortlessly.

## Fluency

Nunan (2003) remarks that “fluency is the extent to which speakers use the language quickly and confidently, with few hesitations or unnatural pauses, false starts, word searches, etc.” Lennon (1990) argued that there are two definitions of fluency, a broad one and a narrow one. Fluency in the broad sense is seen as overall proficiency in speaking; in the narrow sense, fluency is the smoothness and ease when speaking. For the purpose of this study we will use the narrow definition.

Even though enhancing fluency through recordings has been studied before, certain deliberate changes were needed to my teaching to suit the present paper (Richards, 2005), namely the introduction of the Communication and the Task-based Learning Approaches (Ellis 2009); oral activities were recorded and shared with the teacher and peers through a smartphone application; setting small time units for those activities, a procedure which had a significant role, and mainly increasing the student talking time (STT) in the classroom.

### **Communicative approach**

Griffith and Lim (2010) comment that in a communicative classroom, students learn how to take the language insight out of the classroom and to seize every opportunity to learn; this matches with the main proposal of this study, which is to engage students in speaking practice through voice recordings outside the classroom. They also pointed out that in the student-centered classroom (SCC), or the learner centered approach (LCA), as mentioned by Kareema (2014), communication is the prime source; this takes on the communicative approach to language learning, and focuses on making communication real; furthermore, on developing fluency and accuracy.

Communication in the classroom can only be achieved if students actually speak in the classroom. This requires an increase of STT. For doing this, Kareema (2014) proposed some principles: to enhance participation, to set a variety of activities, to let students talk about their interests, to foster the use of the language outside the classroom; voice recording was meant to meet this last requirement.

### **Task-based approach**

Even though the communicative approach is used in this study, the Task-based language teaching (TBLT) approach was also applied. Ellis (2009) said that a TBLT approach presents students with situations in which to use language as it is used in real world. So, the tasks required in this study were

similar to the interaction in a social network chat, in which the students interact as they commonly do in their L1. From Albino (2017), recasting a TBLT approach had a great impact in this research: once students shared their recordings, I listened to them and sent feedback individually and through private chats.

### **Technology in the English learning**

Technology does not only play an outstanding role in our daily lives outside the learning environment, but also increases students' motivation, attention and engagement in the English language teaching and learning process. NAEYC (2012) reported that the "effective uses of technology and media are active, hands-on, engaging, and empowering; give the child control; provide adaptive scaffolds to ease the accomplishment of tasks; and are used as one of many options to support children's learning" (p. 6).

### **Smartphones in the classroom**

Smartphones are a tool that I recently started to use, and I am still learning how to get the most of them in and outside the classroom. An important issue that made me reflect on the use of recordings was taken from Stannard (2013), namely, the correct feedback given to students after the task was done.

For this research, feedback was not a setback as the participants were only a sample, but this aspect leads to future research. An example of giving feedback in voice recording studies is the one given by Murtiana y Nesapi-radana (2013). Nevertheless, the goal of this study is to increase the number of tasks given to the students, and to recast as they did but not only in one assignment but in every single one.

Yaman (2016) made me aware of another difficulty: the possibility of students being discouraged when discovering their mistakes, or the feeling of embarrassment that works as a barrier for continuing the learning process. However, the advantages were appealing to my students, they could

develop their skills outside the classroom, they had time to practice, they could self-assess.

## **Methodology**

### **Situational Context**

The research was carried out at Universidad Veracruzana Language Center in Poza Rica, Mexico, where I have been teaching for two years and a half. This institution belongs to the most important public university in the state.

The classroom is big enough to work properly, the light is clear, furniture is in good condition, there is an air conditioner, two big white boards, a stereo, a projector. There is a good environment that fosters the English teaching-learning process. The curriculum is designed by a group of professional teachers from Xalapa. The language program is divided in three segments of three levels each one. Last semester there were 4 930 students enrolled.

An important aspect in my teaching and my personal behavior is my religion, I am a Christian and this entails a set of values observed in my teaching that do not differ from those of other teachers that do not share my beliefs, such as friendship, respect, kindness.

### **Participants**

The participants were 5 students aged between 17 and 31 years old. Three of them are female and 2 are male. Two of the participants are 17 years old. As they are teenagers, their parents were contacted to obtain informed consent. According to prior observation, these pupils have been learning English for 8 months in the Language Center. They all have access to internet and the needed technology. Classes take place once a week. Each class is five hours long. Most of the students attend regularly to class, but one. I have been working with them for almost two months. We use MM Publications material. Students are willing to practice outside the classroom with the recording voice apps.

I selected this group to carry out the study because of their commitment to the English class, and because they are always eager to undertake new activities and do them with a positive attitude. Besides they were the only responsible students throughout the study.

## Design

I drew on the action research methodology, as: “built into action research is the proviso that, if as a teacher I am dissatisfied with what is already going on, I will have the confidence and resolution to attempt to change it. I will not be content with the status quo” (McNiff, 1988, p. 50).

However, this is not a mere problem-solving project. Action research helps to identify “what we want to achieve in terms of the values we hold, and offering justification for the actions we take, and this is more than problem solving” (McNiff *et al.*, 2003, p. 59).

Within this research, I focus on finding out ways to improve my teaching practice through planification, taking an action, observation, revision and reflection; these elements form the action research, which hopefully might lead to a positive change in my pedagogical practice.

## Methods

Considering the vision and goals of the language center, the conversational English program, and the speaking difficulties the students are facing, it is necessary to combine the Communicative Language Teaching (CLT) and the Task-based Language Teaching (TBLT) approaches.

As Richards and Rodgers remark (2001), in CLT the primary function of language is to allow interaction and communication. So, the activities were planned in order to foster communication and interaction between the students. Some of the recording voice tasks were planned to be shared with peers and to promote interaction and communication. The goal of the teacher in TBLT is to provide students with tasks that are as close to real-world situations as possible (Nunan, 2001). In this approach the class is student-centered, so it increases the STT.



I will introduce a deliberate change in my teaching, this is, the class will be student-centered. They will be pressed to leave their comfort zone and speak in class. So TTT will be minimized and STT will increase, in order to motivate them to acquire confidence at speaking. It is impossible to put aside the curriculum, but this time it will be tackled through different activities and the speaking practice will be demanded every day.

## Data Collection Techniques

### Recordings

In order to have the evidence of the current proficiency level of students, a first voice recording will be asked. This with a length of 1 minute. It will be analyzed according to the Common European Framework of Reference for Languages scale for the fluency skill. In this way, we can obtain the baseline data.

“Early recordings allowed researchers to access spoken language from across the world but in the same collections, poets and celebrities were also recorded so as to conserve their voices for future generations” (Purkarthofer, 2019). Recordings are not a recent technique; they have been used for a long time. When using recordings, it is possible to gain first-hand insights.

### Observation

Then, different kind of activities as role plays, presentations, interviews, will be carried out in the classroom. These will not be recorded as I can seize the observation technique. “Classroom observation is an observation that is focused on the understanding of how social events of the language classroom are enacted” (Nunan, 1992).

Students got one topic or question in the morning in order to make a voice recording. The length of the recordings is going to be of only 40 seconds to 1 minute to press students to perform faster. That is, to foster fluency in speaking. They are asked to send me those recordings, and I will

analyze them using the same CEFR scale and organize them through the creation of a portfolio of evidence for each one.

The final task will be another voice recording with a length of 1 minute as the first recording, and it will also be analyzed with the same scale as the baseline data. The portfolios and the last recording will be the evidence of any improvement, if there is any.

## Ethics

As there are two teenagers involved, I sent a parental permission form for research involving a minor, as required by the American Psychological Association (2010).

## The project

In order to help students to enhance their speaking fluency, teachers can provide them with different activities. For example, they can make students be aware of how chunking sentences make them speak more fluently, as they can avoid making pauses where they are not needed. Teachers might suggest students “echo” what an English speaker say, so they practice the language learning technique of Shadowing. Teachers could also recommend reading; students can read a paragraph several times until it feels smooth; they can also record themselves, listen to the recordings, and re-record until they are satisfied with their fluency. Improving speaking fluency in students can lead to a higher degree of motivation; motivated students learn better.

While conducting this research, I followed an action research cycle based on Lewin (1946): plan, act, observe (fact-finding), and reflex.

1. *Plan*: In this stage, the problem was identified, and the research question was developed. The problem was that students of second semester had difficulties for speaking fluently. They could not be understood, as some of them pronounced word by word and made unnecessary pauses. So, voice recording activities grew as an action plan.

2. *Act*: In this second phase, information was gathered. The data was collected during November-December 2019. Five students were selected as the sample. They were added to a chat group in a social media app (WhatsApp), and a question was sent during the day, they answered it by recording a voice message, and the only one condition was that the length of the message had to be from 30 seconds to 1 minute. This was to press students to perform faster. This is, to foster fluency in speaking. Every time I sent the question to be discussed and an example too. All the questions were in conformity with to the topics seen in class. Once they sent their voice messages, I listened to them carefully, and sent back feedback individually at first, then I sent feedback in general. The plan had to be adjusted to the availability of the students. So, a timeline was needed (see table 1).

**Table 1.** *Timeline*

Date of Task	Title of Task
November 18 <sup>th</sup> – Task 1	Autobiography
November 20 <sup>th</sup> – Task 2	My last vacation
November 25 <sup>th</sup> – Task 3	How was your weekend?
December 2 <sup>nd</sup> – Task 4	What are you going to do next holidays?
December 9 <sup>th</sup> – Task 5	Have you ever lost any personal object?
December 12 <sup>th</sup> – Task 6	Final oral exam (Face to face)

3. *Observe*: It is the third stage where the information was analyzed in order to describe how the implementation of oral activities with voice messages affects positively fluency in speaking. It was necessary to use instruments like the CEFR scale, observation in class and analysis of audio recordings. It was also needed to transcribe the recordings. All speech samples were transcribed manually. Transcripts are data source which produce reflective and descriptive information. Information from the scripts was organized in a table (see table 2). This table shows how students increase the number of words they use each time. We must consider that their English proficiency level is low, as they are still in second English level. From the final oral exam observation, it was possible to perceive how confidence had grown in students. They still made mistakes which they could correct by themselves.

**Table 2.** *Number of words spoken in each task*

	Student 1	Student 2	Student 3	Student 4	Student 5
Task 1	23-50	34-41	31-49	30-50	27-61
Task 2	1.2-103	40-49	19-30	35-81	31-86
Task 3	1.29-156	55-53	50-69	45-91	31-76
Task 4	1.50-142	34-49	54-77	27-46	33-74
Task 5	31-60	37-58	27-40	35-66	22-41

4. *Reflect:* At the last stage, I reflected on the change at my teaching, how activities centered in the students, and increasing STT worked out for my sample and for the rest of the classroom.

## Findings Discussion

### Before the project

It could be observed in the classroom and analyzed from the first recording obtained as the baseline data that students avoid talking in the classroom, they only participated when they were asked to. Their lack of confidence made them stutter while speaking.

### After the project

Confidence was one of the qualities that improved the most, I could perceive it when comparing the students' performance at the midterm oral exam and the final exam. Unfortunately, exams could not be recorded but observation was seized. During the final exam, students were able to correct themselves, and it was something we realized in their voice messages too; reformulation and correcting themselves was something gained through the voice recordings as these elements were not observed in the first partial oral exam. Transcripts from voice messages reveal an increment in the number of words used each time.

Reflection on the procedures also made me aware of some limitations of the study. Choosing the sample was an easy task; according to what I ex-

pected to do and to find I knew since the beginning who I wanted to be in the project. However, students did not find easy to express their ideas about the teaching process, nor to commit themselves to an extra project which did not have an assigned value in the overall grade. Perhaps, presenting the project in a more attractive way, making it part of activities since the beginning of the course, without the title of “action research project activity”, it would have been more beneficial for everyone.

## Conclusions

The analysis drew the following conclusions: it has been revealed by the results that at the Universidad Veracruzana the oral performance of students is affected positively when the English teaching switched to a more communicative approach and the learning processes are enhanced by the use of technology tools. With the implementation of the voice recording messages, students could speak more; they could listen to themselves and be aware of their own mistakes and correct them; besides, they gained confidence.

Even though it is true that students changed their attitude in class positively and a better rapport was obtained among the students and the teacher, the study would have had a bigger impact if all students had been involved. Through reflection, I can also acknowledge that there was a limitation of the study, as more activities were needed to strengthen the results, and follow-up activities must definitely be considered in order to find out if the improvement is also achieved in a face-to-face oral practice. Therefore, further research considering an implementation of the activities since the beginning of the course, and the mentioned follow-up activities, is strongly recommended.

## References

- Albino, G. (2017). Improving speaking fluency in a task-based language teaching approach: The case of EFL learners at PUNIV-Cazenga. *SAGE Open*, 7(2). <https://doi.org/10.1177/2158244017691077>.

- American Psychological Association (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6<sup>th</sup> ed.).
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford University.
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Structured overview of all CEFR scales*. Retrieved from <https://rm.coe.int/168045b15e>.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 221-246.
- Griffith, W. I., and Lim, H.-Y. (2010). Making student-centered teaching work. *Mextesol Journal*, 34(1), 1405-3470. Retrieved from [https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=37](https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=37).
- Kareema, M. (2014). *Increasing Student Talk Time in the ESL Classroom: An Investigation of Teacher Talk Time and Student Talk Time* [Conference]. 2014 International Symposium "Emerging Trends and Challenges on Sustainable Development", Sri Lanka.
- Lennon, P. (1990). Investigating fluency in EFL: A quantitative approach. *Language Learning*, 3, 387-417.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46.
- McNiff, J. (1988). *Action research*. London: MacMillan.
- McNiff, J., Lomax, P., y Whitehead, J. (2003). *You and Your Action Research Project* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Routledge.
- Murtiana, R., and Nesapiradana, A. (2013). Improving students' fluency through voice recording. *LIA CAR Journal*, (6). Retrieved from [https://www.academia.edu/5923355/Improving\\_students\\_fluency\\_through\\_voice\\_recording](https://www.academia.edu/5923355/Improving_students_fluency_through_voice_recording).
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC), and Fred Roger Center (2012). *Technology and Interactive Media as Tools in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. Retrieved from [http://www.naeyc.org/files/naeyc/PS\\_technology\\_WEB.pdf](http://www.naeyc.org/files/naeyc/PS_technology_WEB.pdf).
- Nunan, D. (1992). *Research Method In Language Learning*. Cambridge University.
- (2001). *Second Language Teaching and Learning*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research.
- (2003). *Practical English Language Teaching*. New York: McGraw-Hill/Contemporary.
- Purkarthofer, J. (2019). Using mobile phones: Recording as a social and spatial practice in multilingualism and family research [45 paragraphs]. *Forum: Qualitative Social Research*, 20(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.1.3110>.
- Richards, J. (2005). Second thoughts on teaching listening. *RELC Journal*, 36(1), 85-92. <https://doi.org/10.1177/0033688205053484>.
- Richards, J., y Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University.
- Rivers, W. (1981). *Teaching Foreign Language Skills* (2<sup>nd</sup> edition). University of Chicago.
- Segura Alonso, R. (2012). *The Importance of Teaching Listening and Speaking Skills* [Master Thesis]. Universidad Complutense, Madrid, Spain. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/119-2015-03-17-12.RocioSeguraAlonso2013.pdf>.

- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University.
- Stannard, R. (2013, February 26). Recognizing the power of voice recording. *The Guardian*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/education/2013/feb/26/voice-recording-english-language-teaching>.
- Syakur (2007). *The Components of Speaking Skill*. Retrieved from <https://es.scribd.com/doc/106593833/9/The-Components-of-SpeakingSkill>.
- Tavares, V. (2017, July 31). Maximizing ESL classroom instruction time: Using mobile app to facilitate speaking practice. *The Journal of Interactive Technology and Pedagogy*. Retrieved from <https://jitp.commons.gc.cuny.edu/maximizing-esl-classroom-instruction-time-using-a-mobile-app-to-facilitate-speaking-practice/>.
- White, J. D. (1999). *Taking Language Seriously: The Narrative Foundations of Public Administration Research*. Washington, DC: Georgetown University.
- Wilkins, D. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge: MFT.
- Yaman, I. (2016). What if there is nobody around to speak English? Then keep your voice diary. *Canadian English Language Teaching*, 9(3), 160-166. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n3p160>.





## VII. La modalidad híbrida en el Centro de Idiomas Poza Rica

ANA GUADALUPE TORRES HERNÁNDEZ\*

ÁNGEL SEGURA HERNÁNDEZ\*\*

JUANA ELENA GUZMÁN VALDEZ\*\*\*

doi: <https://doi.org/10.52501/cc.149.07>

### Resumen

Debido al brote mundial del coronavirus (Covid-19), las instituciones educativas de México y el mundo comenzaron a cerrar sus escuelas para evitar riesgos de contagio. Con la implementación de esta medida todos los estudiantes y docentes cambiaron sus sesiones y sus actividades presenciales por la modalidad virtual o en línea de manera emergente, lo que ocasionó diversos problemas tanto técnicos como académicos a todos aquellos que no estaban preparados para este repentino cambio que, mediante un gran esfuerzo, se fue resolviendo gradualmente. Al inicio del declive de la pandemia, la Universidad Veracruzana seleccionó la modalidad de aprendizaje híbrido como alternativa para iniciar un regreso seguro y ordenado a las aulas. Por lo antes expuesto, el presente trabajo de investigación tiene como objetivo describir la implementación del aprendizaje híbrido en el Centro de Idiomas Poza Rica, así como conocer la opinión de los profesores que han impartido clases en esta modalidad desde sus inicios en agosto de 2022. Para ello se implementó una metodología cualitativa por medio de la cual la recolección de datos se realizó a partir de una entrevista semiestructurada para los maestros participantes. Los hallazgos sugieren una buena percep-

---

\* Doctora en educación. Profesora de tiempo completo en el Centro de Idiomas Poza Rica de la Universidad Veracruzana (UV), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1127-7155>

\*\* Doctor en educación. Profesor de tiempo completo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana (UV), región Poza Rica-Tuxpan, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7858-3598>

\*\*\* Doctora en educación. Profesora de tiempo completo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana (UV), región Poza Rica-Tuxpan, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1234-7901>

ción sobre la modalidad en general por parte de los docentes y la necesidad de una formación continua de técnicos y educadores para lograr una mejor experiencia académica que coadyuve a una rápida resolución de problemas técnicos cuando éstos se presenten.

**Palabras clave:** *educación, aprendizaje híbrido, tecnología, internet.*

## Introducción

En el año 2020, el altamente contagioso virus SARS-CoV-2 provocó la enfermedad denominada Covid-19, o coronavirus, la cual se extendió a todos los continentes del mundo provocando una pandemia. La Organización Mundial de la Salud (OMS), a través del Plan Estratégico de Preparación y Respuesta frente al Nuevo Coronavirus, convocó a los líderes mundiales a implementar las medidas necesarias para evitar una mayor propagación de la pandemia, mediante estrategias nacionales para contener la transmisión comunitaria del Covid-19. Una de estas estrategias fue el cierre de lugares de trabajo no esenciales y establecimientos educativos (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020).

En México, la Secretaría de Educación Pública, en conjunto con la Secretaría de Salud, acordaron las medidas preventivas por Covid-19 para las instituciones educativas públicas en todos los niveles; entre ellas, la participación en el aislamiento voluntario y la adopción del aprendizaje a distancia (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2020).

A dos años de la pandemia, habiendo implementado las estrategias sugeridas para contenerla, el mundo se acercó a una mejor posición para terminar con el Covid-19 como una emergencia de salud global, puesto que el número de muertes semanales reportadas se acercó al nivel más bajo desde que comenzó la pandemia, además de que dos tercios de la población mundial había sido vacunada (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2022).

El retorno a clases presenciales en México se empezó a planear en mayo de 2021 (SEP, 2021a) para llevarse a cabo en el periodo 2021-2022 de manera voluntaria, responsable y ordenada, en cumplimiento de las disposiciones

de las autoridades sanitarias para los niveles básico, medio superior y superior (SEP, 2021b).

En la Universidad Veracruzana (UV) el inicio de clases presenciales se produjo también de manera voluntaria para aquellos estudiantes que no conocían las instalaciones debido a la pandemia (UV, 2021a) y se estimó que para abril de 2022 el 75% de los estudiantes ya estaría en las aulas (Sandoval, 2022).

Finalmente se estableció el regreso a las instalaciones para todos los miembros de la comunidad universitaria en agosto de 2022 (Hermida, 2022). Pensando en un retorno a clases seguro, la actual administración universitaria planteó con antelación la creación de aulas híbridas como una nueva forma de trabajar: lo virtual, lo presencial y la bimodalidad después de la pandemia. Para ello, se instaló un total de 430 aulas híbridas en las diferentes facultades de las cinco regiones universitarias (UV, 2022).

El Centro de Idiomas Poza Rica (CIPR) de la UV fue beneficiado con cuatro aulas equipadas para esta modalidad de aprendizaje, las cuales empezaron a ser piloteadas por maestros voluntarios a finales del ciclo escolar 2021-2022 y ahora se utilizan con normalidad a partir de agosto de 2022. Desde entonces, se ha observado que los docentes que han impartido esta modalidad suelen enfrentar ciertos desafíos técnicos y pedagógicos por ser ésta una nueva experiencia de enseñanza.

Por lo anterior, el presente trabajo de investigación tiene por objetivo describir la implementación del aprendizaje híbrido en el CIPR, así como conocer la opinión de los académicos que imparten esta modalidad. Para ello se plantearon las siguientes preguntas: ¿cómo se inició la modalidad híbrida en el CIPR?, ¿con qué herramientas cuentan los docentes para impartir sus clases? y ¿cuál es su percepción sobre esta modalidad?, cuyas respuestas nos permitirán tomar decisiones para brindar una mejor atención a los estudiantes que eligen aprender una lengua en el formato híbrido.

## **Antecedentes**

Debido a la pandemia de Covid-19, los docentes del mundo atravesaron por situaciones adversas por no estar preparados para trabajar en la modalidad

virtual. Alcántara (2020) y Malo (2020) concuerdan en que uno de los mayores impactos de la educación digital emergente en tiempos de pandemia ha sido la escasa preparación de los docentes en el manejo de plataformas educativas para impartir clases en línea. Por su parte, los alumnos también enfrentaron situaciones estresantes debido a problemas de conexión a internet, principalmente en áreas rurales (ONU, 2021).

Debido a estas situaciones, tanto docentes como alumnos desarrollaron la resiliencia, una característica positiva y adaptativa que tienen los seres humanos ante acontecimientos traumáticos, estresantes o dolorosos (Masten, cit. por Becoña, 2006), y se debieron adaptar a la nueva normalidad y al trabajo en línea. Al migrar a la modalidad en línea, autoridades educativas y docentes reflexionaron sobre la necesidad de estar preparados para situaciones de emergencia con diferentes modalidades de aprendizaje. En todas partes del mundo, la crisis de Covid-19 ha requerido esfuerzos sustanciales para crear una nueva infraestructura que permitiera formas más exigentes de aprendizaje mejorado con tecnología, como las videoconferencias (Skulmowski y Rey, 2020), las cuales eran poco utilizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje antes de la pandemia.

En este sentido, el modelo de enseñanza-aprendizaje híbrido, emergido tiempo antes de la pandemia, combina elementos de la modalidad tradicional cara a cara y de la modalidad virtual. También es conocido como aprendizaje mixto o combinado, el cual surgió en su momento para reducir la movilidad de los estudiantes a las escuelas (Hall y Villarreal, 2015). Este tipo de aprendizaje se adoptó en la Universidad Veracruzana en el año 2016 como aprendizaje mixto o multimodal, caracterizado por combinar sesiones presenciales y virtuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Torres y Herrera, 2017).

Actualmente se han hecho diferencias entre lo que se conoce como el modelo de aprendizaje híbrido y el modelo de aprendizaje mixto o combinado: El aprendizaje híbrido y el aprendizaje mixto o combinado suelen ser confundidos con frecuencia debido a la similitud de sus componentes de instrucción. Sin embargo, ambos son modelos de aprendizaje distintos. El aprendizaje mixto combina la instrucción presencial con métodos de aprendizaje asíncronos, en los que los estudiantes completan ejercicios en línea y

observan videos instructivos en su tiempo libre. El aprendizaje híbrido es un método de enseñanza en el que los maestros instruyen simultáneamente a estudiantes presenciales y remotos. Los métodos de enseñanza asincrónicos se pueden utilizar para complementar la instrucción presencial sincrónica en modelos de aprendizaje híbrido (Sumandiyar *et al.*, 2021).

En el periodo agosto 2022-enero 2023, la Universidad Veracruzana dio inicio al retorno a clases presenciales con sus aulas híbridas completamente instaladas en las distintas entidades académicas, con el fin de promover una diversidad de ambientes de aprendizaje empleando una variedad de medios y recursos donde se establece principalmente la interacción entre alumnos y docentes (UV, 2022).

El CIPR ha ofrecido desde entonces un sinnúmero de cursos en la modalidad híbrida, principalmente de inglés, en los que se ha privilegiado el método de instrucción simultánea a estudiantes presenciales y remotos inscritos en el periodo mencionado. Para ello, los docentes deben asistir a sesiones de capacitación impartidas por técnicos académicos de la entidad, quienes explican el manejo de las herramientas tecnológicas que permiten la comunicación con los alumnos remotos en el aula híbrida. Estas herramientas son:

- Una consola o *hub* como controlador de los componentes necesarios para las videoconferencias.
- Una computadora de escritorio y un adaptador HDMI con tres puertos para permitir la comunicación entre el ordenador y la consola.
- Una cámara principal para transmitir diferentes puntos del aula.
- Una cámara de contenido que enfoca la parte frontal del aula donde se encuentra la pizarra de contenido y el expositor.
- Un micrófono que permite transmitir con claridad el audio desde cualquier punto del aula.
- Una bocina que permite escuchar el sonido de manera clara en toda el aula.
- Una pantalla que visualiza a los participantes remotos o el contenido compartido.
- Un proyector para transmitir contenido.

- Aislantes acústicos que cancelan el ruido externo y mejoran la calidad de la transmisión de audio.

El trabajo en la modalidad híbrida se ha llevado a cabo utilizando principalmente la aplicación de Microsoft Teams, mediante la cual se conectan los alumnos remotos y se transmite la videoconferencia (UV, 2021b). Todos estos implementos deben utilizarse cuidadosamente para su óptimo funcionamiento, pues de lo contrario pueden surgir diversos inconvenientes al tratar de iniciar la clase híbrida.

En el siguiente apartado se describe la metodología utilizada para indagar la experiencia de los docentes que han impartido cursos en esta modalidad de aprendizaje.

## **Método**

Para el desarrollo de esta investigación se implementó la metodología cualitativa que se enfoca en comprender fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto. Este tipo de investigación suele producir preguntas antes, durante y después de la recolección y el análisis de los datos (Hernández y Mendoza, 2018). Para tal efecto, se contó con la anuencia y el apoyo de las autoridades del CIPR.

## **Instrumento**

La recolección de datos se realizó a partir de una entrevista semiestructurada basada en un conjunto de cuestiones o preguntas que sirven de guía, donde el entrevistador tiene la libertad de realizar preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información (Hernández y Mendoza, 2018). El guión de la entrevista consistió en 16 preguntas abiertas con base en la experiencia de aprendizaje en el aula híbrida, privilegiando los aspectos sobre cuestiones técnicas, académicas y opiniones acerca de la modalidad. La recolección de datos se llevó a cabo a través de grabaciones

realizadas cara a cara con un celular y mediante la plataforma Zoom para docentes que se encontraban fuera de la escuela al momento de su entrevista. Las respuestas y los comentarios de los docentes se transcribieron posteriormente y los resultados obtenidos se concentraron en tablas de condensación. Las opiniones de los docentes se analizaron mediante la teoría fundamentada, traducida al inglés como “grounded theory”, la cual se vale del análisis inductivo de los datos cualitativos donde el proceso de codificación abierta permite identificar las categorías mediante códigos en vivo, que se pueden dividir posteriormente en subcategorías con propiedades comunes (Hernández Carrera, 2014).

### **Sujetos de estudio**

Los sujetos de estudio fueron los 11 profesores del Centro de Idiomas que han participado como instructores en esta modalidad desde agosto de 2022 a la fecha, impartiendo cursos principalmente de inglés y de francés. Cabe señalar que los sujetos de estudio fueron invitados previamente a participar en la presente investigación y mostraron una total disposición y entusiasmo por compartir sus experiencias, por lo que su participación fue voluntaria y anónima y con consentimiento informado.

### **Resultados**

Durante el semestre febrero-julio 2022 se implementó el pilotaje de la modalidad híbrida con la participación de docentes voluntarios y con alumnos del público en general del CIPR, el cual sólo pudo realizarse a finales del periodo mencionado, una vez que las aulas se terminaron de instalar. A partir del periodo agosto-diciembre de 2022, y hasta el periodo actual febrero-julio de 2023, se han ofrecido 17 cursos híbridos con la participación de 11 docentes, algunos de los cuales trabajaron con dos grupos en el mismo semestre.

A continuación, se muestran los resultados de la entrevista semiestructurada realizada a los 11 maestros que han participado en la modalidad en

cuestión. Estos resultados dan seguimiento al objetivo de investigación y se registraron mediante cuadros de concentración de información representados por cinco tablas, en la cuales se resumen las principales ideas de las respuestas ofrecidas por los sujetos de estudio, mismas que se clasificaron en las siguientes categorías: problemas técnicos, aspectos académicos, ventajas, desventajas y opinión sobre la modalidad híbrida.

En la tabla 1 se resumen las respuestas más recurrentes sobre los problemas técnicos, donde los participantes coinciden en haber tenido fallas en la conexión a internet tanto en el aula como en casa. El equipo con el que más tuvieron dificultades fue la consola (*hub*), la cual se encarga de controlar todos los componentes necesarios para la óptima ejecución de la videoconferencia y algunas veces con el audio. Conciernen también en que la mayoría de los problemas técnicos fueron imprevistos y no se tenían contemplados.

**Tabla 1.** *Problemas técnicos*

- 
- A pesar de la capacitación previa, surgieron problemas técnicos en la práctica tales como fallas de internet tanto en el salón de clases como de manera individual en casa.
- 
- A menudo se enfrentaron problemas de configuración con la consola (*hub*), pero usualmente se contó con un técnico que los apoyó para resolverlos.
- 
- Los alumnos en casa no escuchan el audio de la sala al desconfigurarse la consola.
- 
- La aplicación de Microsoft Teams suele presentar cuadros de diálogo congelados que no permiten a los usuarios ver el contenido.
- 
- El internet de la consola puede perder eficiencia si se presentan tormentas eléctricas.
- 

Fuente: elaboración propia.

Para asegurar el desarrollo apropiado de una clase de idiomas en cualquier modalidad resulta de vital importancia contar con los materiales adecuados para captar la atención del alumno. En la tabla 2 se evidencia que los docentes entrevistados utilizan materiales tanto comerciales como propios, elaborados y adaptados especialmente para el tipo de curso que se imparte.

**Tabla 2.** *Aspectos académicos*

- 
- Los docentes se apoyan en el libro digital establecido por la institución para proyectarlo.
- 
- Se utilizan materiales digitales extra diseñados durante la pandemia para las clases emergentes en línea y también diseñados especialmente para la modalidad híbrida, privilegiando la interactividad.
- 
- La mayoría de los docentes hace uso de la metodología basada en proyectos y el aprendizaje colaborativo.
- 
- La interacción alumno-alumno se da principalmente entre aquellos que acuden a la clase presencial, aunque también suelen colaborar alumnos de ambas modalidades en proyectos asincrónicos.
-



- 
- La interacción alumno-alumno entre los participantes de la modalidad en línea suele ser complicada, debido a que muchos de ellos comentan tener dificultad de acceso a las salas de conversación de Teams y es difícil para el docente monitorear ambas partes.
- 

Fuente: elaboración propia.

En lo que hace a la interacción cara a cara de los alumnos, puede decirse que ésta se efectúa de manera inmediata, pues toma muy poco tiempo organizarlos en parejas, en tríos o en pequeños grupos para que practiquen la lengua meta. No obstante, hasta el momento no se ha logrado al cien por ciento la interacción por medio de las salas de conversación de la aplicación de Microsoft Teams, debido en gran medida al hecho de que los alumnos no están totalmente familiarizados con la plataforma en comento.

La tabla 3 muestra un resumen de las ventajas percibidas por los docentes participantes en cuanto a los beneficios que obtienen los alumnos inscritos en este modo híbrido de enseñanza-aprendizaje. Uno de ellos es la disminución de problemas de movilidad para alumnos que viven en zonas alejadas, así como el ahorro en transporte y la comodidad de elegir tomar la clase en persona o en línea en el momento que se necesite o desee.

**Tabla 3.** *Ventajas*

- 
- La oportunidad que tienen los alumnos con problemas de movilidad para asistir a una clase remota desde el lugar donde se encuentren.
  - Los estudiantes pueden elegir tomar la clase de manera presencial o virtual, dependiendo de sus actividades o necesidades.
  - Los alumnos gastan menos en transporte.
  - El equipo de sonido y de proyección es excelente tanto para los alumnos presenciales como para los que toman la clase desde casa, siempre y cuando no se presenten fallas técnicas y de internet.
  - El CIPR cuenta con técnicos académicos disponibles en todos los horarios de los cursos híbridos para resolver los imprevistos que se presenten.
- 

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, los estudiantes de la modalidad híbrida que acuden al salón de clases en el CIPR cuentan con un equipo audiovisual de primera calidad, monitoreado por los técnicos de la entidad.

Si bien la modalidad híbrida brinda grandes beneficios a los estudiantes, también conlleva ciertas desventajas, como las fallas de conexión a internet que interrumpen las clases, las cuales se subsanan en cuanto se restablece la misma. Otra desventaja es la dificultad para identificar a los alumnos en línea que no están prestando atención a la clase, debido a que encender la

cámara durante las sesiones es opcional. Por otra parte, al no tener experiencia en el manejo de las salas de conversación de la aplicación utilizada, pierden oportunidades de práctica en la habilidad oral.

**Tabla 4. Desventajas**

- Dificultad por parte del docente para controlar el trabajo de un alumno en casa que no presta atención a las clases puesto que no es obligatorio que tenga la cámara encendida.
- Al fallar la conexión de internet en el CIPR, los alumnos en casa pierden la señal y, en consecuencia, la clase.
- Cuando se detiene la clase por fallas de señal los alumnos presenciales deben esperar.
- Si se tiene una buena actividad para trabajar en la modalidad presencial, a veces ésta no funciona con los alumnos en casa puesto que algunos de ellos presentan dificultad para acceder a las salas de conversación de la aplicación Teams.
- La aplicación de WhatsApp y otros chats son un buen enlace cuando se pierde la conexión a internet, pero cuando un alumno en casa pierde la conexión en el lugar donde se encuentra, es difícil que el profesor se entere de inmediato de esa circunstancia debido a que está dando la clase también en el aula.

Fuente: elaboración propia.

La tabla 5 presenta la opinión de los docentes entrevistados sobre la modalidad híbrida en sus propias palabras. Del análisis del discurso emergieron las subcategorías de satisfacción, capacitación, equipo y recomendaciones.

**Tabla 5. Opinión sobre la modalidad híbrida**

Subcategorías	Percepción de los docentes
<i>Satisfacción</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docente 1: "Me da mucho gusto que la Universidad Veracruzana tenga estas aulas híbridas. Sobre todo porque en Poza Rica no es común que las escuelas en general tengan este tipo de aulas. Los alumnos están contentos con esto porque les da muchas más facilidades".</li> <li>• Docente 3: "Es un acierto de la universidad el brindar esta oportunidad a los estudiantes [...] está excelente, está muy bien [...] estamos en muy buen camino y espero mucho de esta modalidad".</li> <li>• Docente 5: "Creo que es una buena herramienta".</li> <li>• Docente 6: "La modalidad híbrida ha sido muy interesante para mí como una nueva experiencia de enseñanza y los alumnos trabajaron a gusto ya que en estas últimas semanas asistían menos al aula y se conectaban más en línea".</li> <li>• Docente 8: "A mí sí me gustó la modalidad y me gustaría seguirla trabajando para que no se me olvide lo que he aprendido, todo lo del equipo y como lo vinculas, pero sí me gusta".</li> <li>• Docente 9: "Me gusta mucho y con todo gusto la volvería a impartir".</li> <li>• Docente 10: "Creo que es una herramienta valiosa".</li> <li>• Docente 11: "Excelente y necesaria para que los alumnos puedan asistir y es un alivio para el maestro que no tiene que recuperar una clase, y tampoco los alumnos".</li> </ul>
<i>Capacitación</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docente 2: "Para mí es desafiante porque surgen problemas imprevistos. Es importante tener una nueva capacitación para que sepamos cómo resolver estos problemas".</li> <li>• Docente 6: "Ha sido muy interesante tomar la capacitación y practicar antes de la clase para conocer todos los detalles".</li> </ul>

<i>Equipo</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docente 3: “También pienso que el equipo está muy bien diseñado [...] El poder ver en pantalla grande a los chicos que, aunque no los conozca, pues ahí están”.</li> <li>• Docente 7: “Me gusta mucho el audio y el equipo en el salón de clases. Es lo que más me gusta”.</li> </ul>
<i>Recomendaciones</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docente 5: “Pero necesitamos como delimitar. Por ejemplo, tener un reglamento donde si no se conectan tres clases habrá alguna sanción. Para que los que lo van a tomar en línea, que de verás estén atentos”.</li> <li>• Docente 6: “Sin embargo, es necesario trabajar en la resolución de los problemas técnicos imprevistos y en la elaboración de tutoriales tanto para alumnos como para docentes”.</li> <li>• Docente 7: “Creo que necesito practicar más la modalidad para dominar la tecnología”.</li> <li>• Docente 9: “Es necesario un reglamento más estricto para los alumnos en casa en cuanto al uso de la cámara”.</li> <li>• Docente 10: “Pero esta modalidad debe trabajarse preferentemente con alumnos que estén trabajando o vivan en otro lugar y que no puedan asistir a clase”.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

En la subcategoría de “Satisfacción”, la mayoría de los entrevistados coincide en las bondades de la modalidad y comparte el gusto por trabajar en la misma. Algunos coincidieron en que, de acuerdo con su percepción, los alumnos estaban contentos. En la subcategoría de “Capacitación” se destaca el aprendizaje que tanto ésta como la experiencia en el aula les ha dejado, sin dejar de tener en cuenta la resolución de los imprevistos para las próximas capacitaciones. En lo que se refiere a la subcategoría de “Equipo”, sobresale como un factor determinante para una buena interacción entre docentes y alumnos. En cuanto a la subcategoría de “Recomendaciones”, los docentes consideran necesaria la elaboración de un reglamento para que los alumnos que toman la clase de manera remota tengan encendida su cámara y cuenten con una sanción en caso de que no se conecten frecuentemente. Se recomienda también privilegiar esta modalidad para las personas adultas que trabajen o vivan en otras ciudades.

## Conclusiones

Debido a la pandemia de Covid-19 la Universidad Veracruzana contempló la implementación de aulas híbridas en todas sus entidades educativas con el fin de promover un retorno a clases seguro y responsable. El CIPR se benefició con cuatro aulas híbridas, las cuales fueron inauguradas en agosto de 2022 con cursos formales de inglés en esta modalidad. En virtud de su re-

ciente puesta en marcha y de que es una experiencia de enseñanza nueva para los profesores del CIPR, es fundamental conocer la opinión de los docentes sobre la experiencia de su uso y desarrollo.

Los resultados de la investigación cualitativa incluyen la concentración de la información proporcionada por 11 docentes que han trabajado con esta modalidad desde agosto de 2022 a la fecha. Esta información se concentró en los siguientes aspectos: problemas técnicos, aspectos académicos, ventajas y desventajas; así como en una categoría principal denominada “Opinión sobre la modalidad híbrida”.

Acerca de los problemas técnicos la mayoría de los participantes coincidió en haber tenido problemas con la consola y con el audio y en que la mayoría de los problemas técnicos fueron imprevistos y no se tenían contemplados. Debido a que estos problemas se presentan con frecuencia en la educación mediada por la tecnología, es muy importante contar con soluciones inmediatas para no perder tiempo de clase, considerando que el docente puede incidir poco sobre las fallas de la conexión a internet y los problemas causados por las inclemencias del tiempo.

En cuanto a los aspectos académicos la mayoría de los docentes promueve el aprendizaje colaborativo basado en proyectos, haciendo uso de materiales especiales para la modalidad. La interacción entre los estudiantes se realiza principalmente con quienes asisten a la clase, debido a las dificultades que presentan los alumnos en casa al interactuar entre ellos.

La ventaja en que todos los participantes coincidieron es la facilidad brindada para que los alumnos que no pueden asistir a la escuela tomen su clase en casa, y la desventaja principal de esta modalidad es el tiempo que se pierde de la clase cuando se presenta una falla técnica y el hecho de que los alumnos en casa suelen tener menos oportunidades de práctica en la habilidad oral durante la clase.

En lo que concierne a la opinión sobre la modalidad híbrida, la mayoría de los docentes manifestó una opinión positiva; destaca la necesidad de control sobre los alumnos en casa y que se privilegie la inscripción de personas adultas en este método de enseñanza.

Algunos hallazgos en esta investigación coinciden con Rodríguez (2022), en cuya investigación se opinó lo siguiente:

- “Las dificultades de los alumnos cuando estaban *on line* eran cuando nosotros generábamos interacción con los alumnos que estaban en la sala”.
- “Se debe reformular lo que se les pide realizar a los que están en la casa [...] es inevitable que la experiencia sea influenciada por la metodología aplicada”.
- “Quizás este modelo no es para alumnos de primer año, sino para más grandes”.

Por lo anterior se concluye que los docentes de la modalidad híbrida en el CIPR se encuentran en una etapa de ensayo y error de la cual se deben rescatar las experiencias positivas y negativas para coadyuvar a la mejora de esta modalidad y brindar una mejor atención a los alumnos.

## Recomendaciones

Es importante que los alumnos que opten por aprender un idioma en esta modalidad conozcan los requerimientos técnicos necesarios para poder cursarla sin mayores complicaciones, así como la mecánica de trabajo remoto, principalmente con las salas de conversación de la aplicación de Microsoft Teams.

Es necesario formar un grupo académico de docentes y técnicos que se reúna constantemente para dar a conocer las experiencias mencionadas y crear manuales y tutoriales que orienten a los docentes en la resolución de problemas imprevistos y en la toma de decisiones en cuanto a la forma de trabajar con los alumnos en casa y de evaluar su rendimiento académico.

Para subsanar los problemas de comunicación con los alumnos en casa, se propone la elaboración de un tutorial que explique los pasos para acceder a las salas de conversación de la aplicación de Teams, de modo que aquéllos puedan trabajar de manera coordinada con sus compañeros.

Finalmente, también es recomendable la implementación de un proyecto de investigación que recolecte la percepción de los alumnos en cuanto a su aprendizaje en esta modalidad.

## Referencias

- Alcántara Santuario, A. (2020). *Educación superior y Covid-19: una perspectiva comparada*. En H. Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 75-82). UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. [https://www.puees.unam.mx/sapa/dwnf/3/3.Alcantara-Armando\\_2020\\_UnaPerspectiva.pdf](https://www.puees.unam.mx/sapa/dwnf/3/3.Alcantara-Armando_2020_UnaPerspectiva.pdf).
- Becoña Iglesias, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.11.num.3.2006.4024>.
- Hall, S., y Villarreal, D. (2015). The hybrid advantage: Graduate student perspectives of hybrid education courses. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(1)1, 69-80. [https://www.researchgate.net/publication/345982721\\_The\\_hybrid\\_advantage\\_Graduate\\_student\\_perspectives\\_of\\_hybrid\\_education\\_courses](https://www.researchgate.net/publication/345982721_The_hybrid_advantage_Graduate_student_perspectives_of_hybrid_education_courses).
- Hermida Rosales, C. H. (2022, 15 de agosto). Comunidad estudiantil de la uv inició clases presenciales. *Universo*. <https://www.uv.mx/prensa/banner/comunidad-estudiantil-de-la-uv-inicio-clases-presenciales/>.
- Hernández Carrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/9815/8588>.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, Ch. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Malo, S., Maldonado, A., Gacel, J., y Marmolejo, F. (2020). Impacto del Covid-19 en la educación superior de México. *Revista de Educación Superior en América Latina*, (8), 9-14. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/13402/214421444830>.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020, 14 de abril). *Actualización de la estrategia frente a la Covid-19*. OMS. [https://www.who.int/docs/default-source/coronavirus/covid-strategy-update-14april2020\\_es.pdf](https://www.who.int/docs/default-source/coronavirus/covid-strategy-update-14april2020_es.pdf).
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2022, 23 de septiembre). *Covid-19: con dosis de refuerzo, pruebas y preparación, podemos poner fin a la pandemia este año*. <https://news.un.org/es/story/2022/09/1515191>.
- (2021). *Aprendiendo en la pandemia*. UNICEF. <https://news.un.org/es/gallery/365852>.
- Rodríguez Luengo, M., Goset, J., Pérez Cárdenas, N., Niklander, S., y Luengo, D. (2022). Percepción de docentes y alumnos sobre la experiencia en el uso del modelo Hyflex en anatomía. *International Journal of Morphology*, 40(5), 1253-1260.
- Sandoval, D. (2022, 18 de marzo). En abril, 75 por ciento de estudiantes estará en las aulas: uv. *Universo*. <https://www.uv.mx/prensa/general/en-abril-75-por-ciento-de-estudiantes-estara-en-las-aulas-uv/>.

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020, 16 de marzo). *Boletín 72: De acuerdo con la Secretaría de Salud, la SEP instrumenta las medidas preventivas por Covid-19* (párr. 1). <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-72-de-acuerdo-con-la-secretaria-de-salud-la-sep-instrumenta-las-medidas-preventivas-por-covid-19?idiom=es>.
- (2021a, 6 de mayo). *Comunicado conjunto 13: Regreso a clases presenciales y proyecto de internet gratuito en escuelas*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/comunicado-conjunto-no-13-regreso-a-clases-presenciales-y-proyecto-de-internet-gratuito-en-escuelas?idiom=es>.
- (2021b, 20 de agosto). *Boletín no. 181: Publica SEP acuerdo con las disposiciones para reanudar actividades de manera presencial en el ciclo escolar 2021-2022*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-sep-no-181-publica-sep-acuerdo-con-las-disposiciones-para-reanudar-actividades-de-manera-presencial-en-el-ciclo-escolar-2021-2022?idiom=es>.
- Skulmowski, A., y Rey, G. (2020). Covid-19 as an accelerator for digitalization at a German university: Establishing hybrid campuses in times of crisis. *Human Behavior & Emerging Technologies*, 2(3), 212-216. <https://doi.org/10.1002/hbe2.201>.
- Sumandiyar, A., Husain, M. N., Sumule G, M., Nada, I., y Fachruddin, S. (2021). The effectiveness of hybrid learning as instructional media amid the Covid-19 pandemic. *Jurnal Studi Komunikasi*, 5(3). [https://www.academia.edu/69529577/The\\_effectiveness\\_of\\_hybrid\\_learning\\_as\\_instructional\\_media\\_amid\\_the\\_covid\\_19\\_pandemic](https://www.academia.edu/69529577/The_effectiveness_of_hybrid_learning_as_instructional_media_amid_the_covid_19_pandemic).
- Torres, A., y Herrera, J. (2017). Blended learning in ESL at Universidad Veracruzana. En Pixel (eds.), *ICT for language learning: Conference proceedings*. [https://www.academia.edu/36629130/Conference\\_proceedings\\_ICT\\_for\\_language\\_learning\\_10th\\_Edition](https://www.academia.edu/36629130/Conference_proceedings_ICT_for_language_learning_10th_Edition).
- Universidad Veracruzana (UV) (2021a, 22 de octubre). *Retorno seguro a clases presenciales* (comunicado). <https://www.uv.mx/derecho/aviso-retorno-seguro-a-clases-presenciales/>.
- (2021b, septiembre). *Tutorial para el uso de aulas híbridas*. <https://www.uv.mx/pozarica/cq/files/2022/09/Tutorial-Aula-hibrida.pdf>.
- (2022). Las aulas híbridas en la UV. *Universo*. <https://www.uv.mx/prensa/banner/las-aulas-hibridas-en-la-uv/>.





## VIII. Una evaluación adecuada y justa para los alumnos con discapacidad

GUADALUPE VARGAS GARCÍA\*  
HERSON ALFONSO CASTELLANOS CELIS\*\*  
ERIKA PAULINA MADRIGAL CHAVERO\*\*\*  
ADRIANA ARRIAGA PARADA\*\*\*\*

doi: <https://doi.org/10.52501/cc.149.08>

### Resumen

En este artículo se aborda la importancia de realizar una evaluación adecuada a los alumnos que presentan alguna discapacidad. Es sabido que desde que se decretó la inclusión de las personas con discapacidad a la escuela regular durante el sexenio del ex presidente Felipe Calderón se ha trabajado en la adecuación de instalaciones y en la sensibilización de docentes y maestros; sin embargo, aún queda mucho por aprender y hacer. Entre esas cosas y/o necesidades por llevar a cabo no se ha tomado en cuenta el momento de la evaluación, instante definitivo en el estudiante que determina la continuidad de su formación universitaria. En la Universidad Veracruzana, específicamente en el Centro de Idiomas Poza Rica-Tuxpan, se está intentando trabajar en ello y se nos ha presentado la oportunidad para empezar a hacer lo que debemos y pretendemos lograr. Hemos comenzado a evaluar de acuerdo con la discapacidad que presenta el alumno. Como afirmó con acierto José Martí (1882) en algunos de sus famosos versos: “Ser bueno es

---

\* Doctora en educación. Docente de base por asignatura del Centro de Idiomas Poza Rica de la Universidad Veracruzana (UV), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6507-2572>

\*\* Doctorando en educación. Docente interino de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana (UV), región Veracruz, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0368-8707>

\*\*\* Candidata a doctora en educación. Docente de tiempo completo en el Centro de Autoacceso Poza Rica de la Universidad Veracruzana (UV), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8297-6087>

\*\*\*\* Maestra en educación especial. Docente del Centro de Idiomas Poza Rica de la Universidad Veracruzana (UV), México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2023-4205>

el único modo de ser dichoso / Ser culto es el único modo de ser libre”. Esa es la tarea de la educación, de las escuelas, de los maestros: formar mujeres y hombres buenos, felices, cultos y libres. No sólo unos pocos, sino todos, sin excepción, sin exclusión.

**Palabras clave:** *inclusión, sensibilización, evaluación.*

## Introducción

En este estudio se analiza la necesidad de implementar una evaluación adecuada a los estudiantes con necesidades diferentes ya que no existe una evaluación justa; cualquiera que sea la discapacidad que el alumno presente, merece y debe ser evaluado de forma diferente a aquellos que son alumnos regulares o, como comúnmente les llamamos, “normales”.

La educación universitaria asume un compromiso con la sociedad ante un nuevo paradigma para la formación integral y significativa no sólo de los alumnos regulares sino de aquellos que presentan alguna discapacidad, quienes, a decir verdad y de acuerdo con la experiencia, hoy día representan la minoría en nuestras aulas pero no por eso son o deben ser considerados menos importantes; lo que nos obliga a realizar un cambio inmediato en nuestra práctica docente: ese sería un buen inicio y después intentar, probar y realizar un proceso de evaluación flexible.

Como sabemos, las instituciones escolares enfrentan el gran desafío de brindar a todos los estudiantes una cultura común que no sólo evite la discriminación y la desigualdad de oportunidades, sino que también respete sus personalidades y sus necesidades. Sin embargo, ciertas necesidades personales traerán necesidades educativas especiales, lo que requiere la transformación de las respuestas educativas en un conjunto de ayudas, recursos y métodos de enseñanza extraordinarios, diferente a lo que requiere la mayoría de los estudiantes.

Para los estudiantes universitarios con necesidades educativas especiales (NEE), la enseñanza debe orientarse de manera inclusiva, para lograr que tengan una formación, una orientación y un apoyo a sus necesidades to-

mando en cuenta el principio de igualdad de oportunidades educativas para conseguir su integración social y laboral.

La formación universitaria, según Luque y Rodríguez (2005), debería guiarse por patrones de aceptación, comprensión y apoyo al estudiante, en términos de accesibilidad, atención a las diferencias, información, facilitación de recursos y adaptación donde se reconozca a cada individuo y sus circunstancias.

La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior es un hecho muy reciente en el que se han conjugado diversos factores internos y externos a los sistemas educativos. En general, como sostiene Konur (2006, p. 351), “a los estudiantes con discapacidad, desde hace tiempo, se les han negado las oportunidades de cursar los estudios superiores en todo el mundo”.

Toda la educación impartida en cualquier momento de su recorrido educativo puede constituir necesidades educativas especiales temporales, por eso es importante brindar apoyo didáctico relevante para corregir problemas en el marco del aula. Se deben hacer esfuerzos para realizar evaluaciones cuidadosas y minimizar las adaptaciones menos importantes, especialmente dirigidas a los estudiantes completamente inteligentes para los que la discapacidad que presentan no es intelectual; por mencionar algunos: sordos, mudos, con discinesia y ciegos. Podríamos ajustar el contenido de la docencia y la evaluación o quizás ajustar la aplicación de la evaluación y no el contenido; suena pretencioso hacer cambios radicales en la evaluación pero podemos comenzar por modificar la aplicación de ésta.

Se recomienda flexibilizar los estándares en términos de procedimientos y herramientas de evaluación. Puede ser necesario realizar una evaluación personalizada y utilizar herramientas que se adapten a las características y a las necesidades del alumno. Además de implementar los métodos de evaluación oral y escrita ya tradicionales.

El concepto de necesidades educativas especiales significa que, por cualquier motivo, un alumno con dificultades de aprendizaje puede obtener de forma temporal o permanente la ayuda y los recursos especiales que necesita en el entorno educativo que le facilite su tránsito por la universidad. La cantidad de alumnos con alguna condición o discapacidad se incrementa cada año a nivel superior, lo cual se debe a que la sociedad hoy en día reco-

noce con claridad los términos: inclusión, discriminación, igualdad de oportunidades e integración basadas en la creación de normas y derechos sobre la educación para las personas con discapacidad.

La llegada de estos estudiantes ha generado cambios en los lineamientos de los centros educativos porque la mayoría de las universidades no están preparadas para enfrentar este nuevo reto. Por eso se han ido modificando las instalaciones de manera gradual y, en el caso de los docentes, están esforzándose por adecuar su manera de enseñar, pero principalmente su manera de evaluar a estos alumnos.

Es imperativo que se realice un diseño y se haga una evaluación equitativa, lo que conlleva hacer las adecuaciones acordes con la discapacidad y la condición de los alumnos; dicha evaluación debe ser lo más significativa posible, valorando que la prioridad es aprender de la manera más adecuada de cómo evaluar, antes de hacer adaptaciones en el qué evaluar. La necesidad de mejorar los sistemas de evaluación está haciendo que crezca la preocupación por determinar qué es una “evaluación justa” (*fair assesment*) y, a partir de ello, desarrollar sistemas más justos para todos. De esta forma, en los últimos años diversos investigadores, especialmente anglosajones, en muchos casos asociados a la validez de las pruebas y a su construcción, han abordado esta apasionante temática; por mencionar algunos Gipps y Stobart (2009) y Pettifor y Saklofske (2012).

Es un hecho que una evaluación homogénea no permite descubrir realmente lo que es capaz de hacer cada uno de estos alumnos y el tipo de apoyo que necesita. Hemos comenzado por sensibilizar a los docentes del Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana de Poza Rica, para que se pueda llevar a cabo una adecuación en la aplicación de las evaluaciones. Cabe mencionar de manera muy puntual que no estamos pidiendo modificar los contenidos o los programas; por lo menos no por ahora.

Se necesita una evaluación individualizada, con instrumentos adecuados a las características y a las necesidades de los alumnos, en términos de aplicación de la evaluación. Es necesario introducir nuevas y diferentes formas de evaluar, además de las ya tradicionales oral y escrita; por ejemplo, podría ser la observación del trabajo de los alumnos, con o sin adecuaciones, su participación en actividades, entrevistas, diálogos, y otras opciones que nos ayudarían a realizar una evaluación más justa.

Sólo hemos evaluado a una alumna del Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana, no hubo necesidad de hacer muchas adecuaciones en su evaluación y se obtuvo un resultado positivo en el que ganamos todos: la institución, los docentes y el alumno, porque estamos llevando a cabo paso a paso el verdadero significado de la inclusión.

Resulta poco eficaz pretender que un grupo de alumnos, por muy homogéneo que parezca, realice su aprendizaje al mismo ritmo, cubra los mismos objetivos y se interese por los mismos problemas; la educación se realiza en cada sujeto de acuerdo con sus propias características (Santamaría, 2003). Al respecto, Ryan y Bannister (2009) señalan que es la diferencia lo que impulsa el cambio y asegura nuestra evolución cultural a través de múltiples perspectivas e interpretaciones de la experiencia. En cuanto a la frecuencia de la evaluación, se plantea que el impacto hacia los beneficiarios puede efectuarse en periodos anuales o aun, con mayor pertinencia, si se realiza después de algunos años.

Para los casos referentes a las actitudes se recomienda realizar periodos de evaluación anuales o semestrales; en el caso de las acciones y las actividades, alrededor de cada tres meses, y estas últimas, preferentemente mensuales. Sugerimos que la evaluación se base en el cumplimiento de los indicadores que se establezcan para cada nivel del proyecto, todo esto enfocado en la discapacidad y la necesidad que presenta el alumno.

## Método

La presente investigación es de carácter cualitativo, pues produce datos descriptivos de las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y de la conducta observable. El diseño de esta investigación es de tipo exploratorio, entendiéndose básicamente cuando el tema ha sido poco estudiado o no ha sido estudiado antes.

En el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana se llevó a cabo una evaluación a una alumna con discapacidad. La alumna estudia pedagogía y como parte de su programa educativo lleva inglés; el bloque obligatorio es Inglés I e Inglés II. Cursó el primer nivel en medio de la pandemia; estuvimos trabajando en línea y una vez que fue detectada se procuró hablar

con un familiar o un tutor para conocer más acerca de su situación y buscar la manera de apoyarle para que se sintiera más segura de que podía hacerlo, hacerlo diferente, pero hacerlo bien.

Durante el semestre la observé para saber cuáles podrían ser sus habilidades buscando no enfocarme en lo que no podía hacer sino en lo que sí podía hacer. En el transcurso de las sesiones noté que se le dificultaba escribir al ritmo de los demás, así que hacía como tareas algunas actividades que era necesario escribir y se tomaba el tiempo necesario para hacerlo así, después ella misma me dijo que de manera digital le era óptimo. Empezamos a hacer actividades y/o prácticas de manera oral; eso ayudó mucho a que me pudiera demostrar lo que aprendía. Tenía errores comunes, lo que demostraba que el aprendizaje no era problema sino la forma en que se le presentaban algunos contenidos.

De aquí surgió la necesidad de aplicar una evaluación más justa, una evaluación con adecuaciones de acuerdo con las características que presenta el alumno con discapacidad. Durante este periodo, sintiéndome motivada por esta alumna, realicé una encuesta a los docentes para identificar qué tan dispuestos estaban para hacer modificaciones en su forma de evaluar y aceptar algunas pláticas con la intención de sensibilizarles ante la inclusión y la responsabilidad que tenemos con la sociedad.

La mayoría de los docentes que participaron en la encuesta mostraron interés y disposición a la información y a la sensibilización, por lo tanto a modificar la forma en que habían estado evaluando a los alumnos con discapacidad. Se ha evaluado sólo a una estudiante que presenta esclerosis múltiple, y que tiene dificultad para escribir; se trabajó con prácticas orales, actividades grupales y pocas tareas escritas durante el semestre, y para evaluarla se utilizó equipo de cómputo para facilitarle la parte escrita. También se le hizo un examen oral en el que se desarrolló con más seguridad.

Cabe mencionar que el objetivo de hacer adecuaciones a la evaluación es aprovechar las habilidades y las aptitudes que tenga el alumno con discapacidad; no se trata en ninguna circunstancia realizar observaciones y cambios para favorecer al alumno en la calificación, considerando que por tener una condición deba ser tratado con preferencia y conmiseración.

La intención formativa de la evaluación está orientada a valorar procesos, lo cual supone la recolección de información útil y significativa (encues-

tas, entrevistas) cuyo objetivo es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa. Al saber en qué momento aparecen dificultades o al detectar que situaciones favorecen los aprendizajes, se está en mejores condiciones de buscar actividades más apropiadas a lo que el alumno requiere para lograr los objetivos educativos.

Basándonos en la necesidad que se detectó en el Centro de Idiomas de Poza Rica-Tuxpan, de evaluar de forma justa y adecuada a los alumnos que presentan alguna discapacidad, hemos iniciado el proceso que nos lleva a una evaluación más real y significativa. En este proceso se asume la participación del docente y el alumno porque son parte fundamental y se espera su disposición para asumir el cambio y el progreso, los cuales nos permitan obtener respuestas educativas significativas, flexibles y adaptables para quienes presentan alguna discapacidad.

La educación es parte de la esencia del ser humano y coadyuva a realzar su dignidad; contribuye a su formación y posibilita el contacto con el entorno donde se desarrolla como un ser complejo e integral. La educación debe ser así para todos. Es importante recalcar y tomar conciencia de que la escuela es, en gran parte, responsable de las limitaciones o los logros de los alumnos con necesidades especiales. Es importante reflexionar acerca de la labor que estamos llevando a cabo y replantearnos cómo estamos enseñando. La evaluación, entendida en este sentido, permite desarrollar un plan educativo que se adecue a las necesidades del alumnado (Nuria y Begoña, 2007).

## Resultados

A continuación se muestran los resultados en comentarios de la encuesta que se realizó a los docentes del Centro de Idiomas Poza Rica-Tuxpan de la Universidad Veracruzana; donde además de evaluación se hicieron preguntas acerca de la inclusión para alumnos con discapacidad a la escuela regular. Todos los docentes que participaron en esta encuesta manifestaron conocer temas acerca de la inclusión; si bien la investigación no es acerca de la inclusión de manera exclusiva, conocer acerca de ésta es fundamental, ya que es parte de la educación y estamos dando un primer paso proponiendo una

evaluación más justa para alumnos con discapacidad. Cada uno de los conceptos que manejan son coherentes y muestran el conocimiento que tienen esos docentes acerca de la inclusión.

La mayoría comenta que sí ha hecho algunas adaptaciones en apoyo a las personas con discapacidad; es decir, según sus comentarios, sí han intentado llevar a cabo la inclusión en sus aulas en la medida de lo posible; esto en referencia al concepto que ellos tienen de inclusión. En algunos casos no lo han hecho porque mencionan no haber tenido nunca alumnos con discapacidad en el aula y/o que nunca se ha presentado la ocasión para hacerlo. Nos damos cuenta de que la mayoría de los maestros se consideran o son inclusivos mientras que algunos reconocen que necesitan capacitación al respecto.

Algunos docentes consideran que la discapacidad es una barrera para el aprendizaje. Sin embargo, la mayoría de los docentes del Centro de Idiomas considera lo contrario, basándose en el hecho de que, si algún alumno con discapacidad llega a la universidad, lo más probable es que su discapacidad no interfiera en su aprendizaje. Con respecto a la evaluación, todos los docentes están de acuerdo en modificar o adaptar la aplicación de la evaluación en concordancia con las características que el alumno presente, lo que muestra la disposición y el apoyo del docente; también consideran que la evaluación con modificaciones en la aplicación es justa.

Definitivamente ha sido una respuesta afirmativa y que denota el compromiso de los docentes del Centro de Idiomas Poza Rica para apoyar a los alumnos con capacidades especiales lo que se refleja en que existe responsabilidad y compromiso por parte de los docentes para apoyar los casos que se presenten en su aula, a la vez que solicitan capacitación al respecto; lo más sobresaliente es que comprenden este tipo de situaciones desde un punto de vista humanista.

## Conclusiones

Esta investigación está ligada directamente a la educación inclusiva que de alguna manera implica una ruptura con paradigmas tradicionales de nuestro diario quehacer educativo, porque tiene que ver principalmente con el



cambio de actitud y de valores que nos guíen hacia el compromiso y la mejora de la práctica educativa.

Sin embargo, aún hay muchas tareas pendientes al respecto; en este trabajo nos enfocamos en la evaluación del aprendizaje para alumnos que presentan alguna discapacidad. Pretendemos hacer un cambio en la mentalidad del docente, primero; es decir concientizar al docente acerca de lo importante que es, desde el punto de vista de la humanidad, tratar de manera digna y equitativa a los alumnos que lo requieren y el hecho de acceder a modificar la aplicación de la evaluación es un gran apoyo no sólo para estos alumnos sino también para nosotros como docentes y para los padres de nuestros alumnos.

Es verdad que las necesidades son varias y que, por ejemplo, se necesita dar apoyo a aquellos que tienen una discapacidad motriz. Estos alumnos necesitan un apoyo físico, que la mayoría de los docentes manifestó estar dispuesto a ofrecer, ya sea adaptando una silla, o permitiendo que escriban algunas respuestas en su computadora. Éstas son algunas de las cosas que mencionan que han hecho algunos docentes, lo que nos motiva a solicitar su apoyo en la aplicación de la evaluación porque la disposición, de acuerdo a su actuar, sí la tienen. Hoy están dispuestos a continuar brindando ese apoyo con respecto a la aplicación de la evaluación también.

Aplicar una evaluación justa es otro de los objetivos; en este caso tendríamos que dejar claro a que nos referimos con “justa”, ya que algunos profesores hicieron estos comentarios, lo que nos parece acertado. Lo que pretendemos cuando hablamos de una evaluación justa es que se busque la manera de que el alumno con discapacidad se sienta cómodo y seguro a la hora de ser evaluado y no que se sienta excluido o inseguro. La mayoría de los maestros están dispuestos a colaborar para poder hacer un cambio en el Centro de Idiomas Poza Rica y dar un plus a nuestro quehacer educativo.

Definitivamente es necesario tener pláticas previas al respecto para estar conscientes de lo que debemos hacer y para qué lo vamos a hacer. La situación de pandemia que estuvimos viviendo nos ha afectado en el sentido de que no hemos tenido una comunicación total para aplicar este trabajo de investigación. La comunicación y la educación son procesos que debemos integrar para lograr el desarrollo del aprendizaje y de los métodos de enseñanza y para alcanzar los objetivos planteados en general; pero hablando de

personas con discapacidad, es fundamental buscar la manera de comunicarse para lograr este proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es importante recalcar y tomar conciencia de que la escuela es, en gran parte, responsable de las limitaciones o los logros de los alumnos con necesidades especiales. Es esencial reflexionar acerca de la labor que estamos llevando a cabo y replantear qué se les está enseñando y cómo se les está enseñando a los alumnos que nos llegan a la escuela con alguna discapacidad.

A nivel mundial en el ámbito educativo se ha ido identificando una relevante importancia a los principios de igualdad de oportunidades, pretendiendo alcanzar una enseñanza inclusiva. Esto se ha incrementado de manera insistente hasta establecerse en el contexto de la enseñanza superior, dando así una respuesta a la diversidad y generando un nuevo reto en la educación superior (Lafourcade, 1969). Entre estas exigencias que genera el hecho de tener alumnos con capacidades diferentes en el aula nos vemos en la necesidad de modificar nuestra manera de enseñar, pretendiendo que estos alumnos se sientan tratados igual y lo más justo posible.

La educación inclusiva en este trabajo se entiende como un proceso de mejora continua, que tiene que ver con una transformación de las políticas, de la cultura y de las prácticas en el interior de las instituciones educativas (Booth y Ainscow 2015). Por lo tanto, una evaluación accesible de los aprendizajes va ligada a una práctica docente innovadora que considere las diferencias como elemento que enriquece el proceso de aprendizaje y que busca que todos los estudiantes logren los objetivos educativos; es decir, una evaluación accesible será aquella que permita conocer el progreso de todos los estudiantes, ubicar las mejoras que se desean desarrollar y realizar los ajustes que sean necesarios para alcanzar las metas educativas.

La evaluación tiene que ser flexible, diversificada y continua; con una mirada inclusiva hay que evaluar la particularidad, pero considerando las características de todo el grupo. Es importante observar la evolución que cada alumno va teniendo y para ello hay que proponer actividades en las cuales el alumnado refleje lo que ha aprendido, compartir y discutir con el grupo los criterios de evaluación y analizar conjuntamente los resultados (Nuria y Begoña, 2007).

Por lo anterior, es importante desarrollar una evaluación continua y dinámica durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la finalidad

de proporcionar información al inicio, durante y al final del proceso para la toma de decisiones y la búsqueda de la calidad educativa (Zambrano Izquierdo, Hernández Ovando y Ramírez Montoya, 2009).

Es evidente que la necesidad de cultivar las capacidades formativas entre los profesionales de la educación superior y ayudarlos a realizar tareas y funciones que se adapten a la realidad de la educación. Esta propuesta suena fácil; sin embargo, es bastante difícil conseguir el apoyo de las instituciones y convencer al docente de que debe modificar o adaptar su labor educativa y su evaluación, y concientizar a ambos —institución y docente— de la gravedad de la situación. Ese sería el primer paso para adecuar sus planeaciones y sus evaluaciones.

## Referencias

- Booth, T., y Ainscow, M. (2002). *La respuesta educativa a la diversidad*. Redalyc.
- Gipps, C., y Stobart, G. (2009). Fairness in assessment. En C. Wyatt-Smith y J. J. Cumming (eds.), *Educational Assessment in the 21<sup>st</sup> Century* (pp. 105-118). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9964-9\\_6](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9964-9_6).
- Konur (2006). La inclusión en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org>.
- Lafourcade, P. (1969). *Planteamiento, conducción y evaluación de la enseñanza superior*. Kapeluz.
- Luque Parra, D. J., y Rodríguez Infante, G. (2005). Alumnado universitario con discapacidad: elementos para la reflexión psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(3), 270-281. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230780002>.
- Martí, J. (1882). *Versos libres, versos sencillos*.
- Nuria, G. F., y Begoña, P. (2007). *Evaluación para la inclusión. Siete propuestas en forma de tesis*. Aula de Innovación Educativa. <https://redalyc.org>.
- Pettifor, J. L., y Saklofske, D. H. (2012). *Fair and ethical student assessment practices*. <https://researchgate.net>.
- Ryan, E. B. (2009). *Comunicación y discapacidad*. <https://www.todostuslibros.com>
- Santamaría, R. C. (2003). *Sobre el rendimiento escolar*. <https://dialnet.uniroja.es>.
- Zambrano, I., Hernández O., y Ramírez M. (2009). *Aprendizajes en la educación superior*. <https://comie.org.mx>.



## IX. Conocimiento y percepciones de los estudiantes sobre la movilidad en la Universidad Veracruzana

LUCÍA IMELDA CRUZ CÁRDENAS\*

MARÍA DEL CARMEN BARRAGÁN ALBARRÁN\*\*

ERIKA PAULINA MADRIGAL CHAVERO\*\*\*

ANABEL GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ\*\*\*\*

doi: <https://doi.org/10.52501/cc.149.09>

### Resumen

En este trabajo se propone describir el conocimiento y la percepción de los estudiantes respecto de la movilidad académica que oferta la Universidad Veracruzana. Para conocer estos aspectos se aplicó una encuesta en línea a 250 estudiantes universitarios del Centro de Idiomas de la región Poza Rica-Tuxpan de la Universidad Veracruzana, en los periodos agosto 2022-enero de 2023 y febrero-julio de 2023. La información obtenida se procesó y se analizó a través de un método cualitativo con enfoque descriptivo. Algunos de los resultados obtenidos muestran que los estudiantes consideran que una movilidad internacional presencial representa una oportunidad de aprendizaje y de experiencias personales, culturales y profesionales. Sin embargo, otros manifiestan desinterés por diferentes razones, prefiriendo una movilidad virtual. Expresan saber dónde dirigirse para acceder a la información sobre convocatorias, pero en su mayoría mencionan saber poco sobre los tipos de movilidad que pudieran elegir. Por otra parte, están conscientes de la necesidad del aprendizaje de una lengua extranjera y, en consecuencia,

---

\* Doctora en educación. Docente en el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana (UV), región Poza Rica-Tuxpan, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1831-1130>

\*\* Maestra en desarrollo educativo. Profesora de tiempo completo del Centro de Autoacceso de la Universidad Veracruzana (UV), región Poza Rica-Tuxpan, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9012-4755>

\*\*\* Candidata a doctora en educación. Profesora de tiempo completo del Centro de Autoacceso de la Universidad Veracruzana (UV), región Poza Rica-Tuxpan, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8297-6087>

\*\*\*\* Doctora en educación. Profesora de tiempo completo del Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana, región Poza Rica-Tuxpan, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8898-0856>

los países de su preferencia para llevar a cabo la movilidad son los de habla hispana.

**Palabras clave:** *movilidad internacional, globalización, internacionalización del currículo, lengua extranjera, beneficios académicos, limitantes.*

## Introducción

La Universidad Veracruzana (UV) es la mayor institución de educación superior en el estado de Veracruz y, desde sus inicios en 1944, la única institución pública en el estado. La UV dio un paso importante en la planeación de políticas de internacionalización desde 2010 con la creación de la Dirección General de Relaciones Internacionales (DGRI) que buscaba integrar una dimensión internacional en sus tareas sustantivas de docencia, investigación, extensión y vinculación, a través de un plan de internacionalización propio.

Este trabajo se desprende de la inquietud de identificar qué tan informados están los estudiantes y su percepción en torno de la movilidad estudiantil internacional que ofrece la Universidad Veracruzana. Lo anterior, a partir de la información estadística institucional sobre movilidad de junio de 2023, donde se observa un bajo número de alumnos que fueron beneficiados con una movilidad estudiantil internacional, comparado con el alto número de convenios de movilidad existentes en el periodo 2022-2023.

Las hipótesis de partida son principalmente tres:

1. Las políticas de difusión del área de internacionalización implementadas no llegan a los estudiantes, es decir, éstos no cuentan con la información necesaria.
2. El dominio de una lengua extranjera como obstáculo para solicitar la movilidad.
3. El financiamiento de la movilidad.

En el desarrollo de este trabajo se aborda la movilidad académica y su relación con la globalización, la internacionalización del currículo, la mul-

ticulturalidad y los beneficios y las limitaciones en torno de dicha movilidad. Se analizan también los resultados a partir de la aplicación de una encuesta en línea a 250 alumnos que estudian alguna lengua extranjera en el Centro de Idiomas de la región Poza Rica-Tuxpan y que pertenecen a algún programa educativo ofrecido por la UV. Finalmente, se presentan algunas conclusiones que nos permiten conceptualizar el conocimiento y las percepciones de los estudiantes en relación con la movilidad internacional.

### **¿Qué es la movilidad académica?**

Para Fresan (2019), la movilidad estudiantil en el nivel educativo superior se entiende como el desplazamiento de estudiantes universitarios, tanto a nivel nacional como internacional, con el propósito de realizar intercambios académicos, acreditar parte de su programa de estudios o realizar prácticas de investigación en instituciones educativas extranjeras, que serán reconocidos por la institución de origen. Este fenómeno ha ganado importancia en las últimas décadas (Luchilo, 2016) gracias a los beneficios que ofrece a los estudiantes, como el enriquecimiento académico, la adquisición de habilidades interculturales y la ampliación de la red de contactos.

La movilidad académica y/o universitaria se refiere a los programas ofrecidos por las universidades que prometen una experiencia nacional o internacional a los estudiantes y a los académicos llevando a cabo un rol como estudiante, docente o investigador en alguna materia, asignatura o curso.

En este sentido, para la Universidad Veracruzana la movilidad de los estudiantes representa un instrumento esencial de la educación superior que tiene el objetivo de que, al vivir la experiencia de una movilidad internacional presencial o virtual, adquieran nuevas habilidades para mejorar su formación profesional. Uno de los objetivos que se ha mantenido dentro del plan de desarrollo académico de la institución desde 2013 es consolidar los convenios existentes y crear nuevas redes de colaboración, así como contribuir con el crecimiento de indicadores en los programas de licenciatura y posgrado ofrecidos a lo largo de sus cinco regiones (UV, 2013).

La Universidad Veracruzana cuenta actualmente con 290 convenios internacionales vigentes con instituciones y organismos de 34 países distribui-

dos de la siguiente manera: 23 en América del Norte, 21 en América Central y en el Caribe, 115 en América del Sur, 16 en Asia y Oceanía y 96 en Europa, además de seis convenios con organismos internacional y 11 convenios multipartitas (uv, s. f.).

De igual manera, la Universidad Veracruzana, con el objetivo de beneficiar la cooperación en los procesos institucionales de vinculación, ofrece la oportunidad a estudiantes extranjeros de realizar un intercambio en modalidad presencial o virtual en alguna de sus facultades, institutos o centros de investigación en cualquiera de sus cinco campus en el estado.

**Figura 1.** Programa de movilidad de la Universidad Veracruzana para estudiantes visitantes, 2022-2023



Fuente: uv (2023a).

La movilidad académica estudiantil está estrechamente ligada a la globalización y a la internacionalización del currículo. Knight (2008) define la



*globalización* como el flujo de tecnología, economía, conocimiento, gente, valores e ideas más allá de las fronteras. Evidentemente este flujo de información se lleva a cabo a través de la movilización de personas que, en el ámbito educativo, son estudiantes, docentes e investigadores.

Según Altbach *et al.* (2009), la globalización ha influido en la educación superior de manera significativa y forma parte de la realidad universitaria del siglo XXI que se conforma por nuevas tecnologías, conocimientos internacionales y aprendizaje de lenguas extranjeras, entre otros aspectos. El concepto de globalización también está asociado con la concepción de internacionalización y se desprende de los retos planteados por este fenómeno, volviendo la internacionalización del currículo un asunto de interés muy particular para las instituciones de educación superior.

Para Montesinos (2019), “la internacionalización del currículo es definida como la integración de la dimensión internacional y multicultural en los contenidos y formas de los programas de curso, con la finalidad de formar egresados para actuar profesional y socialmente en un contexto internacional y multicultural” (p. 756).

La multiculturalidad pretende facilitar la cohesión, la integración y la comprensión de las diferentes culturas, sin perder la propia identidad ni incitar al otro a distanciarse de la suya. Aguado (1991, en Diez, 2004) define el término *multicultural* como una postura durante los intercambios y la cooperación con grupos o entidades sociales en los que varios individuos de estas entidades pertenecen a otras culturas.

Después de analizar estos conceptos podemos decir que la movilidad internacional es una suma y una transformación en el desarrollo personal y cultural de los estudiantes de la que sólo podemos obtener un impacto positivo (Roy *et al.*, 2019). Algunos de sus beneficios son los siguientes:

- El crecimiento personal como la madurez, la adaptabilidad y el desarrollo de una mejor comprensión de realidades diferentes a la propia y el aprendizaje de lenguas extranjeras.
- Una visión más amplia de otras culturas.
- Potenciación de habilidades como la toma de decisiones, la resolución de problemas y el desarrollo de la autoconfianza, la tolerancia y la sensibilización frente a los cambios globales.

- Oportunidades laborales, expandiendo los contactos profesionales y desenvolviéndose con mayor naturalidad y profesionalismo en ambientes laborales multiculturales.

Lo anterior muestra un escenario favorable para los estudiantes que realizan movilidad. Sin embargo, es importante mencionar los factores que condicionan la movilidad internacional de los universitarios. Petzold y Peter (2015, en Vázquez *et al.*, 2021) apuntan principalmente tres factores que condicionan la participación en los programas de movilidad: el dominio de una lengua extranjera, el género y el diseño del programa de la universidad receptora. Por su lado, Sanz (2013) explica que una de las limitantes observadas para estudiar alguna asignatura en el extranjero es la incompatibilidad de los programas de estudio.

En algunas ocasiones los estudiantes que participan en la convocatoria del programa de movilidad, en modalidad por asignatura de la Universidad Veracruzana (PROMUV) —que consiste en cursar asignaturas en una institución de educación superior en otro país— no logran hacer el enlace con alguna experiencia educativa de acuerdo con el semestre que estén cursando con las experiencias educativas ofrecidas por la institución que los recibe y que les será revalidada como parte de su programa de estudio.

Por otra parte, Lörz *et al.* (2016) asumen que los estudiantes que provienen de familias menos favorecidas económicamente tienen menos probabilidad de involucrarse en la movilidad. Es decir, el factor social y financiero constituyen una gran barrera para los universitarios. Ciertamente, el financiamiento por parte de la institución superior en ocasiones es limitado o nulo y los trámites administrativos para recibirlos pueden tardar mucho tiempo, lo que significa que el estudiante deba asumir con todos los gastos.

Por último, la barrera lingüística, con la que nos referimos al conocimiento de una lengua extranjera. En una investigación realizada por Move It (2017, en Bustos, 2019), se concluye que 38% de los estudiantes que participaron en esta investigación encontraron como una limitante para realizar la movilidad la falta de dominio de una lengua distinta a la materna.

Dicho lo anterior, tratamos de conocer cuáles son las percepciones y el conocimiento sobre el tema de una muestra de 250 estudiantes universitarios tomada del Centro de Idiomas. Como hemos mencionado antes, el

Programa de Movilidad de la Universidad Veracruzana (PROMUV) es muy amplio, está dirigido a estudiantes de nivel licenciatura, posgrado y técnico superior universitario de todas las áreas académicas y promueve estancias en el extranjero y en el país con apoyos económicos.

Si analizamos la matrícula total de los 87 034 estudiantes inscritos en los 357 programas educativos de la UV, contra los 224 estudiantes que fueron beneficiados para una movilidad internacional (UV, 2023b) podemos observar que el porcentaje sólo corresponde a 0.26% de la población estudiantil. En un estudio sobre el impacto institucional de la movilidad internacional estudiantil en la Universidad Veracruzana, Ramírez y Ortega (2018) exponen como ejemplo el caso exitoso de movilidad de la Universidad de Monterrey, cuyo director reportó que 50% de sus estudiantes ha realizado una movilidad internacional “mientras que en la UV menos de 1% la lleva a cabo” (Buntru, UDEM, 2017, en Ramírez y Ortega, 2018, p. 5).

Podríamos asumir que este porcentaje es consecuencia de la reciente pandemia y que justo en 2022 se retomaron las movilizaciones internacionales presenciales: “Las prohibiciones de movilización, que en mayor o menor medida se implementaron en los países con la finalidad de detener o al menos aminorar el avance de los contagios del nuevo virus, incidieron directamente en uno de los objetivos de la internacionalización” (Oliva y Corso, 2019, p. 34).

Analizado lo anterior, es importarte conocer la percepción de los estudiantes e identificar las razones por las cuales el porcentaje de estudiantes beneficiados no se aproxima ni siquiera al 1% de la población total: ¿falta de información?, ¿falta de motivación?, ¿falta de recursos económicos?, ¿falta del dominio de una lengua extranjera?

Por ejemplo, Viera-Duarte (2020) explica, en su artículo “Internacionalización de la educación superior y movilidad académica en la universidad pública uruguaya” que la Universidad de la República de Uruguay (UDELAR) registró 559 estudiantes en movilidad internacional en 2016, de los cuales 361 fueron estudiantes de grado y 198 de posgrado. Si bien en este momento no se cuenta con una cifra actual de número de estudiantes en movilidad en otros países de esta universidad, este dato nos hace pensar que esta cifra se ha incrementado con el paso de los años.

## Método

En este estudio participaron 250 estudiantes universitarios inscritos en el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana región Poza Rica-Tuxpan, quienes cursan un idioma como parte del Área de Formación Básica General (AFBG) o del Área de Formación de Elección Libre (AFEL) de los diversos programas educativos de la UV con el propósito de obtener información con relación con el conocimiento y las percepciones que tienen sobre la movilidad en la Universidad Veracruzana.

Este trabajo recurrió a una metodología cualitativa con enfoque descriptivo, ya que es el primer abordaje del objeto de estudio y nos servirá como impulso para futuras investigaciones, además de que es la más utilizada en el ámbito de la educación, la sociología, la antropología y la psicología, entre otras ciencias (Balcázar *et al.*, 2002).

Como instrumento de recolección de datos se utilizó un cuestionario en línea, el cual contiene preguntas abiertas y cerradas, estructurado y confidencial, para tener acceso a los conocimientos y los pensamientos de los estudiantes. La información obtenida se concentró y se procesó con ayuda de Microsoft Excel.

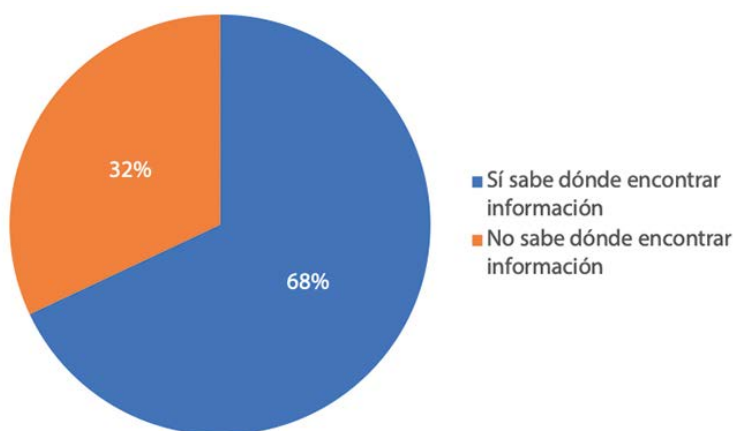
## Resultados

Los resultados se muestran de forma gráfica para facilitar su comprensión, buscando sacar conclusiones sobre la información y la percepción que los estudiantes tienen de la movilidad internacional. Para este estudio se contó con la participación de 250 estudiantes universitarios: 96 hombres y 154 mujeres de distintos semestres que comparten en común el aprendizaje de una lengua extranjera en el Centro de Idiomas. El estatus de los participantes fue el siguiente: 242 estudiantes actualmente inscritos en alguno de los programas educativos de licenciatura y nueve estudiantes egresados de la Universidad Veracruzana.

Una de nuestras hipótesis de partida para conocer, entre otros aspectos, la razón por la que el porcentaje de movilidad internacional en la UV es bajo

es la política de difusión y la escasa información que los estudiantes tienen sobre la movilidad. Sin embargo, nuestra hipótesis queda descartada al observar, en la figura 2, que 68% de los estudiantes sabe dónde buscar información en caso de tener interés en acceder a una movilidad internacional. En síntesis, la universidad sí tiene una buena política de difusión sobre internacionalización.

**Figura 2.** Acceso a la información de movilidad

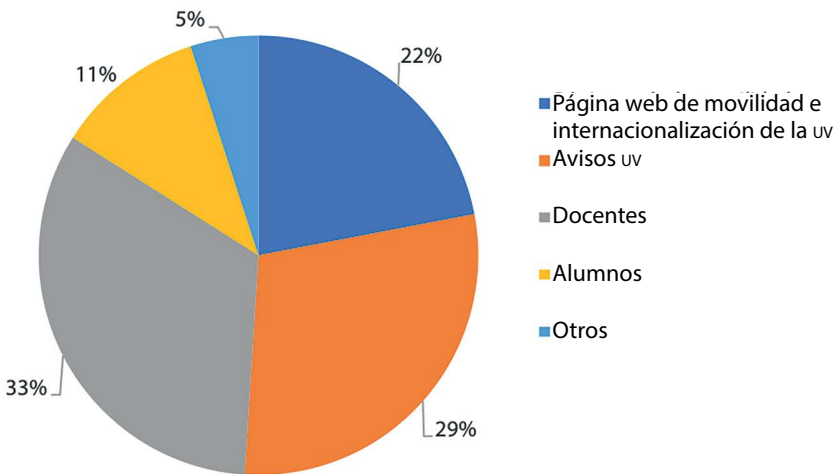


Fuente: directa.

Los medios a través de los cuales la información fluye de manera más eficaz son los siguientes: en primer lugar, por medio de sus profesores: 33% de los estudiantes comenta que se entera de las convocatorias a través de los docentes. Entre las estrategias de la Dirección General de Relaciones se crea una red de comunicación formada por un coordinador estatal de Internacionalización y Movilidad Académica y sus cuatro coordinadores en cada una de las regiones; éstos, a su vez, forman una red con maestros que fungen como enlaces en cada una de las dependencias y/o facultades por región. En la región Poza Rica-Tuxpan se cuenta con 14 responsables de enviar la información a los docentes, siendo el estudiante el último eslabón. En segundo lugar están los avisos de la UV, con 29% (correo institucional, sistema de mensajería interna), mediante los cuales los estudiantes con matrícula UV reciben información de foros, cursos, actividades y convocatorias. En tercer lugar, los alumnos (22%) obtienen información directamente de la

página web de la uv (internacionalización). En cuarto lugar, con 11%, los estudiantes se comunican entre sí y así se enteran de las convocatorias de movilidad. Finalmente, 5% de ellos comenta que la información la reciben a través de otros medios de comunicación, como se muestra en la figura 3.

**Figura 3.** Medios de comunicación



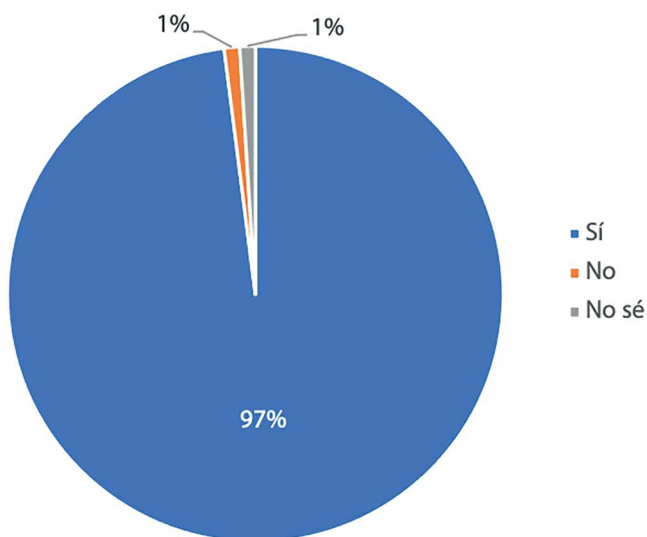
Fuente: directa.

Retomando los beneficios de la movilidad mencionados con anterioridad (Roy *et al.* 2019), en la figura 4 podemos observar que 97% de los estudiantes considera que la movilidad académica fortalece su formación profesional. Entre las respuestas afirmativas más relevantes se puede señalar la adquisición de nuevos conocimientos, principalmente culturales; la adquisición de experiencia; el establecimiento de relaciones humanas, y la oportunidad de conocer la forma de enseñanza de otros países. También, pero en menor escala, mencionaron mejores oportunidades laborales y el aprendiza-

je del idioma. No podemos dejar de mencionar que cuatro estudiantes piensan que los intercambios no aportan ningún beneficio a la formación académica. Anónimo167 piensa que “sólo fortalecen la cosmovisión personal y la capacidad de adaptación al poder convivir en entornos a los que no estamos acostumbrados, pero no necesariamente [fortalecen] la formación profesional”.

La figura 5 muestra que 17% se niega a la posibilidad de ser parte de una experiencia como la movilidad a pesar de reconocer y argumentar que for-

**Figura 4.** Fortalecimiento de la formación profesional a través del intercambio



Fuente: directa.

talece la formación académica; por ejemplo, anónimo22 comentó: “Sí, porque es importante para nuestra vida profesional”; anónimo43: “Sí, porque permite aumentar nuestros conocimientos”; anónimo126: “Sí, para intercambiar saberes”. Partiendo de estas respuestas nos enfocamos en conocer las razones por las que no tienen interés en la movilidad.

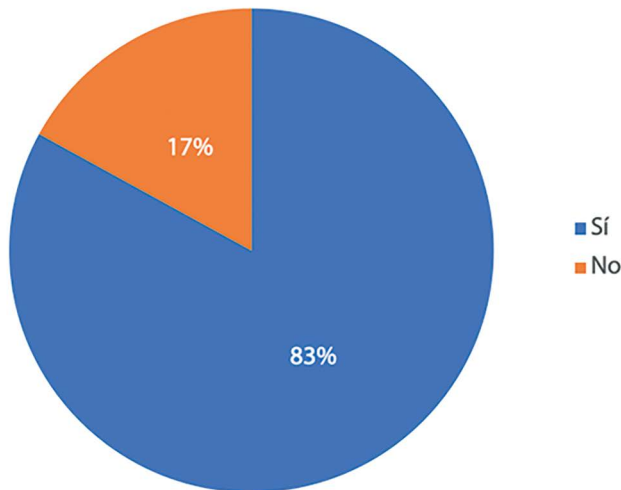
De manera fortuita hemos encontrado entre los estudiantes que dieron una explicación negativa que básicamente no desean salir del entorno en el que están acostumbrados a vivir y no desean modificar el estilo de vida que llevan. Anónimo19: “No, por el momento me gusta estar aquí en Tuxpan”.

También encontramos la barrera de carácter cultural y lingüística. Algunos autores como Bustos, Padilla, Becerra y Hernández (2019) mencionan

el temor a la adaptación cultural y religiosa. Como afirma anónimo167: “No, porque debería aprender algún idioma extra o costumbres diferentes a las que existen en mi entorno cotidiano, y está comprobado que los alumnos de intercambio son estigmatizados por la cultura anfitriona”.

Como hemos comentado con anterioridad, la barrera económica se hizo presente. Otros estudiantes que se manifiestan en contra aluden a estas razones, como anónimo4: “No, porque no cuento con los recursos necesarios

**Figura 5.** ¿Te gustaría hacer una movilidad internacional?



Fuente: directa.

para realizarlo”; anónimo28: “No, aunque me guste ir de intercambio mis condiciones económicas y familiares me lo impiden”; anónimo118: “No cuento con apoyo de becas ni tengo el dinero suficiente para solventarlo”, o bien anónimo127: “No tengo la economía necesaria”.

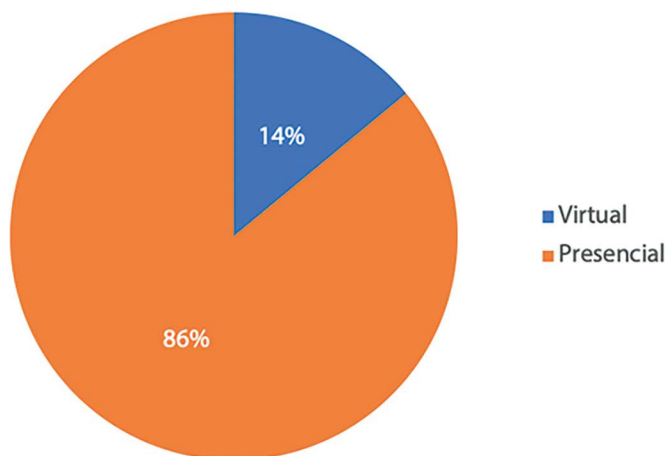
Asimismo, se manifiestan por la incompatibilidad de estudiar y trabajar casi en la misma proporción. Anónimo212: “No, porque trabajo y se me complicaría”; anónimo213: “No, porque el sistema que elegí para estudiar es sabatino, ya que en la semana trabajo”, o bien anónimo66: “No, porque tengo que trabajar”. Finalmente, pocos manifiestan razones como la escasez de información o la finalización de sus estudios.

De alguna manera, la figura 6 confirma lo abordado anteriormente. Como podemos observar, 14% de los estudiantes se sentirían más cómo-



dos con una movilidad virtual. La internacionalización en casa tiene como objetivo principal lograr que los estudiantes aprendan competencias interculturales e internacionales sin tener que desplazarse de sus lugares de origen (López 2014, en Beelen 2011), modalidad que dio una respuesta inmediata a las actividades de internacionalización de las universidades al verse afectadas por la pandemia por Covid-19.

**Figura 6.** *Intercambio virtual vs. presencial*



Fuente:

Debido a que no todos los estudiantes tienen la oportunidad de vivir una experiencia de movilidad, por diversas razones, personales o económicas, las instituciones de educación superior deberían promover la internacionalización en casa con la finalidad de incluir y sensibilizar a la comunidad estudiantil respecto del tema, al acercarlos a un ambiente internacional por medio de algunas actividades como compartir el aula con estudiantes de otros países, impartir conferencias o cursos con académicos extranjeros y realizar eventos culturales, entre otras (Ramírez y Ortega, 2018, p. 16)

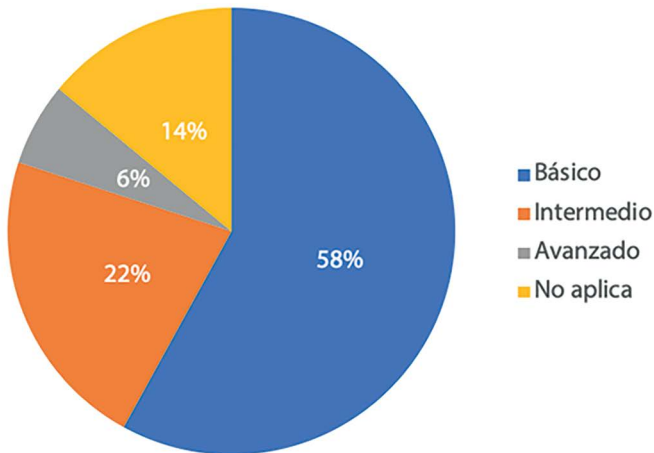
El dominio de un idioma es el principal criterio de los estudiantes para la elección del país de movilidad, por lo que la falta de esta competencia hace que los destinos elegidos por los estudiantes compartan la misma lengua materna. Del mismo modo, el deficiente dominio del idioma del país seleccionado dificulta la comunicación y, por lo tanto, influye en la acreditación

de la experiencia educativa que se realiza durante la movilidad (Sanz, 2013; Ramírez y Ortega, 2017; Chaput *et al.*, 2017, en Bustos, 2019).

Dicho lo anterior, 47% de los estudiantes prefieren la opción de movilidad en países de habla hispana, 33% de habla inglesa, 11% de habla francesa y 9% de una lengua distinta a las anteriores.

Más de 50% de los estudiantes asegura tener conocimientos de una lengua extranjera. Como se aprecia en la figura 7, el 58% tiene conocimientos básicos, 22% afirma tener un nivel intermedio y sólo 6% asegura que posee un dominio avanzado de la lengua. Asimismo, están conscientes de que una movilidad internacional requiere por lo menos un nivel intermedio de la lengua: 59% afirma esta idea, 22% piensa que un nivel básico es suficiente y 19% se inclina por el nivel avanzado.

Figura 7. Nivel de lengua



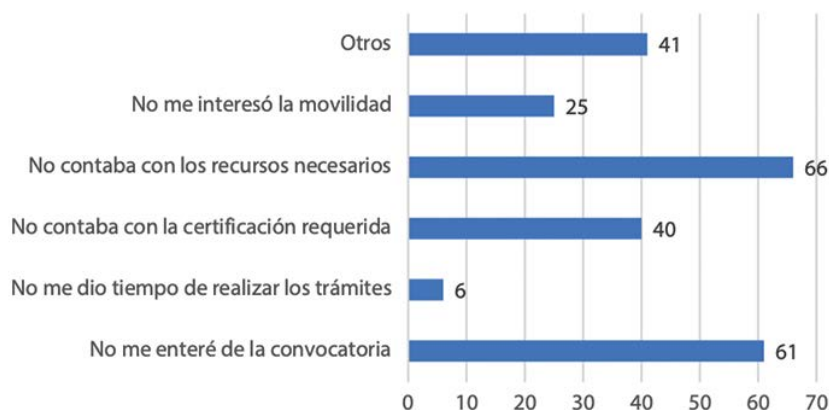
Fuente: directa.

Es importante mencionar cuáles fueron las principales limitaciones para los estudiantes que les impidieron solicitar una movilidad durante los dos periodos en los que se llevó a cabo este análisis. Entre estas restricciones encontramos que 66% de los estudiantes no contaba con los recursos económicos. El 61% no se enteró de las convocatorias, a 25% no le interesa realizar movilidad, 40% no contaba con una certificación de lengua o con las competencias del idioma requerido por la institución receptora, a 6% no le dio

tiempo de llevar cabo los trámites con la documentación correspondiente y 41% arguyó otras condiciones, como se muestra en la figura 8.

Para finalizar con nuestros hallazgos, hay que destacar que sólo cuatro estudiantes de los encuestados solicitaron una movilidad; también es importante mencionar que un estudiante fue rechazado por su promedio, otro estudiante fue rechazado por la pandemia, y dos estudiantes más simplemente desconocen las razones de su rechazo.

**Figura 8.** Limitantes para solicitar una movilidad



Fuente: directa.

## Discusión y conclusiones

La movilidad académica internacional se presenta como una respuesta a la exigencia de preparar a los estudiantes para desarrollarse en entornos internacionales haciendo frente al contexto de la globalización. En este sentido, a partir de la información obtenida de la encuesta aplicada a 250 estudiantes universitarios del Centro de Idiomas de la región Poza Rica-Tuxpan de la Universidad Veracruzana, en los periodos agosto de 2022-enero de 2023 y febrero-julio de 2023, podemos concluir que los estudiantes están bien informados sobre la posibilidad de realizar movilidad. Sin embargo, se enfrentan a barreras de tipo económico y de dominio de lengua.

Entre los hallazgos se identificó una nueva barrera expresada por lo estudiantes, que fue, por decirlo de una manera coloquial, “la zona de con-

fort”, pues manifestaron no querer salir de su contexto educativo, social y familiar. Aparentemente, la movilidad es un atractivo para todos los estudiantes, pero en realidad no es así y que no sólo son limitaciones financieras y lingüísticas por las que inhiben la atracción por la movilidad.

Esto explica por qué el porcentaje de estudiantes en movilidad en la uv es bajo. Si bien para 99.9% de los estudiantes entrevistados la movilidad internacional aporta beneficios de conocimientos, culturales, laborales, de aprendizaje del idioma, no la perciben como una opción para su formación profesional, sin dejar de mencionar que algunos la perciben como una desviación de sus objetivos ya que están concentrados en finalizar la carrera o en conservar su actividad laboral.

Los resultados obtenidos sugieren la necesidad de continuar facilitando información a los estudiantes sobre las características y los requerimientos para realizar una movilidad internacional, así como para buscar estrategias con el objetivo de avivar su interés. Del mismo modo, instaurar un procedimiento para la retroalimentación, en el caso de ser rechazado, con el fin de que los estudiantes tengan la oportunidad de reparar y volver a aplicar en una siguiente convocatoria.

## Referencias

- Aguado Odina, M. T. (1991). *La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones*. En M. C. Jiménez (coord.), *Lecturas de pedagogía diferencial* (pp. 89-104). Madrid: Dykinson. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/0908041.pdf>.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., y Rumbley, L. E. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009, “La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”, UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa).
- Balcázar, P., González-Arratia, N. I., Gurrola, G. M., y Moysén, A. (2013). *Investigación cualitativa*. México: UAEMex. Recuperado de <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4641>.
- Bustos-Aguirre, M., Becerra, R. I., Padilla, S., y Hernández Castañeda, M. R. (2019). Barreras a la movilidad internacional. *Revista Educación Global*, 23, 5-18. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/343255314\\_Barreras\\_a\\_la\\_Movilidad\\_Internacional](https://www.researchgate.net/publication/343255314_Barreras_a_la_Movilidad_Internacional).
- Díez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, (19), 191-213. Recuperado el 9 de junio de 2023 de <http://www.scielo>.

- org.ar/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S1850-275X2004000100012&lng=es&tlng=pt.
- Fresán Orozco, M. (2009). Impacto del programa de movilidad académica en la formación integral de los alumnos. *Revista de la Educación Superior*, 38(151), 141-160. Recuperado el 21 de junio de 2023 de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602009000300008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602009000300008&lng=es&tlng=es).
- Knight J. (2008). *Higher education in turmoil: The changing world of internationalization*. Rotterdam: Sense.
- Lörz, M., Netz, N., y Quast, H. (2016). Why do students from underprivileged families less often intend to study abroad? *Higher Education*, 72, 153-174.
- Luchilo, L. (2006). Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Ciencia Tecnología y Sociedad*, 3(7), 105-133. Recuperado el 20 de junio de 2023 de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1850-00132006000100007&lng=es&tlng=pt](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132006000100007&lng=es&tlng=pt).
- Montecinos, M. V. (2019). Internacionalización del currículo universitario virtual en el contexto de la globalización. *Telos*, 21(3), 754-775. <https://doi.org/10.36390/telos.213.13>.
- Move It (2007). *Surmonter les obstacles à la mobilité pour les apprentis et les autres jeunes en cours d'enseignement et de formation professionnels*. Comisión Europea. <http://www.europemove-it.eu>.
- Oliva S. M., y Corzo, R. R. (2019). *Retos y perspectivas de la internacionalización en la Universidad Veracruzana*.
- Página de Movilidad uv (2023). Recuperado de <https://www.uv.mx/movilidad/files/2020/01/quienes-somos.pdf>.
- Petzold, K., y Peter, T. (2015). The social norm to study abroad: determinants and effects. *Higher Education*, 69(6), 885-900. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/43648834>.
- Roy, A., Newman, A., Ellenberger, T., y Pyman, A. (2019). Outcomes of international student mobility programs: A systematic review and agenda for future research. *Studies in Higher Education*, 44(9), 1630-1644. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1458222>.
- Universidad Veracruzana (uv). (2013). *Programa de Trabajo Estratégico 2013-2017* [Hoja de Excel compartida]. uv. <https://www.uv.mx/documentos/files/2019/05/Programa-de-Trabajo-Estrategico-version-para-pantalla.pdf>.
- , *Programa de Movilidad* (2023a, marzo). *Convocatoria abierta 2023-2* [folleto]. uv. <https://www.uv.mx/movilidad/files/2023/03/Convocatoria-MV-23-2-esp.pdf>.
- (2023b, octubre). *uv en números* [folleto]. uv. <https://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2019/06/uv-en-numeros.pdf>.
- (s. f.). *Convenios internacionales vigentes*. uv. [https://uvmx-my.sharepoint.com/:x:/g/personal/ccacademica\\_uv\\_mx/EQGgpO-5cf5Nj35k-iCiAJgBN3gPewqM-Vh2kSg3cMGrMew?rttime=Sarp66jP20g](https://uvmx-my.sharepoint.com/:x:/g/personal/ccacademica_uv_mx/EQGgpO-5cf5Nj35k-iCiAJgBN3gPewqM-Vh2kSg3cMGrMew?rttime=Sarp66jP20g).
- Vázquez-Rodríguez, A., García-Álvarez, J., y Santos Rego, M. A. (2021). Movilidad internacional y empleabilidad: el impacto en el capital humano y social de la juventud. *Educar*, 57(1), 81-96. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1185>.

Viera-Duarte, P., Chiancone, A., y Martínez Larrechea, E. (2020). Internacionalización de la educación superior y movilidad académica en la universidad pública uruguaya. *Série-Estudos*, 25(53), 159-183. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v25i53.1397>.

## X. Desarrollo de habilidades lingüísticas del idioma inglés a través de la plataforma educativa EMINUS 3

NABJA SARAÍ SOLÍS LEYVA\*

HERSON ALFONSO CASTELLANOS CELIS\*\*

LUCÍA IMELDA CRUZ CÁRDENAS\*\*\*

ERIKA PAULINA MADRIGAL CHAVERO\*\*\*\*

doi: <https://doi.org/10.52501/cc.149.10>

### Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo evaluar la plataforma educativa de la Universidad Veracruzana EMINUS 3, como una herramienta de comunicación a distancia en línea que facilite los procesos de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de las habilidades lingüísticas del idioma inglés, ya que debido al brote de Covid-19 a inicios de 2020 se tuvo la necesidad de continuar con la labor docente desde casa en la modalidad a distancia en línea. Para esta investigación se tomó como muestra a los estudiantes de los grupos IBAS 116, IBAS 118, IBAS 203 e IBAS 305 del Centro de Idiomas Poza Rica que fueron quienes tomaron el curso de inglés durante el primer semestre del confinamiento, durante febrero-julio de 2020. Finalmente, los resultados se obtuvieron a partir de la cantidad de actividades entregadas por los estudiantes en la plataforma EMINUS 3, el porcentaje de asistencias y faltas a las sesiones en línea e información sobre el grado de satisfacción de los alumnos sobre el uso de la plataforma.

---

\* Doctora en educación. Profesora de tiempo completo en el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana, región Poza Rica-Tuxpan, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9464-4779>

\*\* Doctorando en educación. Profesor interino de tiempo completo en la Facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana (UV), región Veracruz, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0368-8707>

\*\*\* Doctora en educación. Profesora de Francés como Lengua Extranjera (FLE) en el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana, región Poza Rica-Tuxpan, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1831-1130>

\*\*\*\* Maestra en educación. Profesora de tiempo completo en el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana, región Poza Rica-Tuxpan, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8297-6087>

**Palabras clave:** *plataforma educativa, educación a distancia, educación en línea, procesos de enseñanza y aprendizaje, desarrollo de habilidades lingüísticas.*

## Introducción

A principios de 2020 comenzó a vivirse una crisis en cuestión de salud a nivel mundial debido al brote de Covid-19. Esto provocó que el mundo entero paralizará una serie de actividades que involucraban la concentración de cierto número de personas en un mismo espacio. Una de ellas fue la suspensión de actividades presenciales en los centros educativos con la finalidad de salvaguardar la integridad física de los millones de alumnos que asisten a clases todos los días. Esta decisión tan repentina y apresurada puso en jaque a miles de maestros que debían buscar y adaptar los medios necesarios para poder seguir en contacto con sus alumnos y dar seguimiento a las actividades escolares que habían iniciado en enero.

En el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana campus Poza Rica-Tuxpan esta suspensión forzada de actividades se dio a partir de marzo; cabe mencionar que el periodo escolar en esta institución comienza a mediados de febrero y se da por concluido en julio, por lo que el curso tenía escasas cinco semanas de haber iniciado. En este sentido, este cambio de la modalidad presencial a la modalidad de enseñanza a distancia en línea de manera tan drástica provocó una sensación de desconcierto y estrés entre docentes y estudiantes de las diferentes lenguas que se ofrecen en este centro.

De entrada, la preocupación inicial fue decidir de qué manera o a través de qué medio se tendría el contacto con los alumnos que ya estaban tomando alguno de los cursos y, en segundo lugar, cómo se impartirían las clases para dar seguimiento a los programas.

En el presente artículo se expone el trabajo realizado durante el primer semestre de este confinamiento a través de la plataforma educativa institucional de la Universidad Veracruzana EMINUS 3, ya que en semestres anteriores se había utilizado como un repositorio de actividades de práctica extraclase, por lo que ya se tenía conocimiento previo acerca de cómo funciona y qué tipo de actividades se pueden realizar en ella. En este sentido el propósito



de esta investigación es demostrar si a través del uso de esta plataforma se logró el desarrollo de habilidades lingüísticas del idioma inglés.

## Método

El paradigma sobre el que se apoyó esta investigación es de corte cuantitativo ya que se recogieron, analizaron y midieron datos sobre variables para “determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede” (Pita y Pértegas, 2002, p. 1). El tipo de investigación es descriptiva, porque se realizó una descripción del objeto de estudio, ya que este método “permite reunir los resultados de la observación y de las observaciones, si es el caso, en una exposición relacionada de los rasgos del fenómeno que se estudia” (Ladrón de Guevara, cit. por Maldonado Pinto, 2018, p. 40). Por su diseño, es de corte no experimental debido a que no hubo grupo control y transversal por el periodo en que se realizó. El tipo de muestra es no probabilístico por conveniencia, ya que el investigador la determinará con base en su criterio (Maldonado Pinto, 2018).

Para la recuperar la información de actividades entregadas por los estudiantes en la plataforma EMINUS 3 se tomó como base la tabla de evaluación diferenciada establecida por la Academia de Inglés 4 Habilidades del Centro de Idiomas Poza Rica, la cual está basada en los lineamientos contenidos en el documento “Disposiciones para el trabajo académico en los centros de idiomas y de autoacceso” donde se establece que “las academias estatales decidirán sobre los rubros a evaluar y porcentajes, y cada academia regional trabajará en las evidencias de desempeño que conformarán cada rubro en cada curso en su región” (p. 3). En la región Poza Rica los rubros que se tomaron en cuenta para la elaboración de esta investigación fueron los siguientes:

1. *Portafolio de evidencias* (40%). Dentro de éste se encuentran contemplados actividades extractase, hojas de trabajo, ejercicios en línea, tareas, glosarios, etcétera.

2. *Quizzes* (20%). Equivalente a dos evaluaciones escritas.
3. *Composiciones escritas* (10%). Equivalente a dos textos descriptivos.
4. *Presentaciones orales* (20%). Equivalente dos presentaciones con audio.
5. *Workbook* (10%). Equivalente a ejercicios realizados en el libro de trabajo.

El instrumento para recuperar la información de asistencia a las sesiones en línea de los estudiantes en la plataforma es un formato de lista de asistencia de elaboración propia que sirvió para registrar las asistencias y las faltas a las sesiones programadas por semana. Por último, el instrumento utilizado para recopilar información sobre el grado de satisfacción de los alumnos en torno del uso de la plataforma en el curso de inglés fue una encuesta de satisfacción para educación a distancia en línea de Castellanos-Celis (2020). Esta encuesta se divide en cuatro categorías: la primera es *recursos tecnológicos* y recaba información sobre el funcionamiento, presentación y acceso a la plataforma; la segunda es *recursos pedagógicos* y recupera información sobre el diseño, materiales y comunicación que se produce dentro de la plataforma; la tercera es *recursos humanos* y está asociada a la interacción que el alumno tuvo con el facilitador (maestro) dentro de la plataforma, y la cuarta es *interés y satisfacción* y arroja información relacionada con la utilidad de la plataforma.

Una vez que se haya recolectado la información se realizará el análisis de datos. Los resultados obtenidos de la recuperación de datos con el instrumento para obtener la información de actividades entregadas por los estudiantes en la plataforma y el instrumento para conseguir la información de asistencia a las sesiones en línea, permitirá la medición en el logro de la meta del programa que es desarrollar las habilidades lingüísticas del idioma inglés, a partir de la asistencia a las sesiones en línea, así como de la entrega y la calidad de los productos educativos generados.

Los resultados obtenidos de la recuperación de datos con el instrumento utilizado para obtener información sobre el grado de satisfacción de los alumnos en torno del uso de la plataforma EMINUS 3, permitirá identificar el grado de recuperación de los materiales educativos publicados, las instrucciones y las estrategias de enseñanza; así como el grado de compromiso situacional de la participación de los estudiantes en el curso.

## Resultados

El análisis se iniciará con la presentación de los resultados obtenidos en relación con la asistencia a las sesiones en línea por grupo que se dieron durante el periodo febrero-julio de 2020. El número total de sesiones en línea durante este periodo fue de 18 y se utilizó la plataforma de comunicación y colaboración Microsoft Teams.

En el grupo de inglés de primer nivel IBAS 116 se observó una asistencia de 84% que en general cubre el porcentaje mínimo de asistencia (80 por ciento) establecido por la institución para los cursos ofrecidos. Al igual que en el grupo anterior, en el grupo de inglés de primer nivel IBAS 118 se observó una asistencia del 89%, que está por encima del porcentaje mínimo de asistencia establecido. En el grupo de inglés de segundo nivel IBAS 203 se observó una asistencia de 79%, un uno por ciento por debajo del porcentaje mínimo de asistencia. Y en el grupo de inglés de tercer nivel IBAS 305 se observó una asistencia de 86%, que está por encima del porcentaje mínimo de asistencia. Por lo anterior, se concluye que la asistencia en general de los cuatro grupos de inglés durante el periodo febrero-julio de 2020 está por encima del porcentaje mínimo establecido por la institución.

A continuación se presentarán los resultados obtenidos de las actividades entregadas por los estudiantes en la plataforma. Este conjunto de actividades conformó los rubros correspondientes a evaluar en cada nivel para otorgar una calificación del curso al término del periodo mencionado.

Cada una de las actividades junto con sus evidencias de desempeño están diseñadas para trabajar y desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas del idioma inglés. El trabajo realizado en el portafolio de evidencias, Workbook y Quizzes está enfocado para proporcionar práctica y lograr el desarrollo de las habilidades de *reading* (lectura) y *listening* (audio). Las actividades trabajadas en las Composiciones Escritas se enfocan en la habilidad de *writing* (producción escrita), y las de las presentaciones orales, en la habilidad de *speaking* (producción oral).

El número de actividades a entregar fue el siguiente: 18 actividades en el portafolio de evidencias, dos Quizzes realizados en línea en la misma plataforma, dos composiciones escritas, dos presentaciones orales y 10 ac-

tividades relacionadas con el Workbook (libro de trabajo). Esta información varía en cada grupo ya que los contenidos y la complejidad de las actividades varían según el nivel al que corresponden: primero (IBAS 116 y 118), segundo (IBAS 203) o tercero (IBAS 305).

El grupo IBAS 116 estuvo constituido por 15 estudiantes y el número de actividades entregadas por cada rubro fue el siguiente: de las 270 actividades del portafolio de evidencias se entregaron 232, de los 30 Quizzes realizados en línea en la misma plataforma se respondieron 29, de las 30 composiciones escritas se entregaron 29, de las 30 presentaciones orales se entregaron 25 y de las 150 actividades relacionadas con el Workbook (libro de trabajo) se entregaron 122.

El grupo IBAS 118 se conformó con siete estudiantes y el número de actividades entregadas por cada rubro fue el siguiente: de las 126 actividades del portafolio de evidencias se entregaron 111, de los 14 Quizzes realizados en línea en la misma plataforma se respondieron 14, de las 14 composiciones escritas se entregaron 14, de las 14 presentaciones orales se entregaron 13 y de las 70 actividades relacionadas con el Workbook (libro de trabajo) se entregaron 60.

El grupo IBAS 203 estuvo constituido por nueve estudiantes y el número de actividades entregadas por cada rubro fue el siguiente: de las 162 actividades del portafolio de evidencias se entregaron 152, de los 18 Quizzes realizados en línea en la misma plataforma se respondieron 17, de las 18 composiciones escritas se entregaron 15, de las 18 presentaciones orales se entregaron 14 y de las 90 actividades relacionadas con el Workbook (libro de trabajo) se entregaron 86.

El grupo IBAS 305 se conformó con 20 estudiantes y el número de actividades entregadas por cada rubro fue el siguiente: de las 360 actividades del portafolio de evidencias se entregaron 330, de los 40 Quizzes realizados en línea en la misma plataforma se respondieron 36, de las 40 composiciones escritas se entregaron 35, de las 40 presentaciones orales se entregaron 33 y de las 200 actividades relacionadas con el Workbook (libro de trabajo) se entregaron 177.

Por último se presentarán los resultados obtenidos a través de la Encuesta de Satisfacción para Educación a Distancia en Línea, de Castellanos-Celis (2020) con la que se recuperó el grado de satisfacción que los alumnos tu-

vieron al finalizar el curso de inglés del primero, segundo y tercer nivel sobre el uso de la plataforma durante el periodo febrero-julio de 2020. Este instrumento está conformado por cuatro categorías: recursos tecnológicos, recursos pedagógicos, recursos humanos e interés y satisfacción.

Los alumnos de primer nivel de inglés de los grupos IBAS 116 e IBAS 118 se mostraron satisfechos con el uso de la plataforma para continuar con el curso durante el periodo de confinamiento al arrojar los siguientes resultados: estoy completamente de acuerdo 76%, estoy en desacuerdo 24%, estoy completamente de acuerdo 91% y estoy en desacuerdo 9%, respectivamente. De igual forma los alumnos de segundo nivel del grupo IBAS 203 se mostraron muy satisfechos con el uso de la plataforma al arrojar 92% estoy completamente de acuerdo y 8% estoy en desacuerdo. Por otro lado, los alumnos de tercer nivel del grupo IBAS 305 mostraron opiniones divididas sobre el grado de satisfacción por el uso de la plataforma: estoy completamente de acuerdo 82%, estoy de acuerdo 13%, estoy en desacuerdo 4% y estoy totalmente en desacuerdo 1%. Sin embargo, se demuestra que también están satisfechos con el uso de la plataforma.

## Discusión de resultados

En relación con los resultados obtenidos a través del instrumento para recuperar la información de asistencia a las sesiones en línea de los estudiantes programadas en la plataforma de comunicación y colaboración Microsoft Teams (herramienta ligada a la plataforma de EMINUS 3), el porcentaje de asistencia de los cuatro grupos es de 85%, lo cual es bastante aceptable tomando en cuenta que el cambio del ambiente de enseñanza presencial al de enseñanza a distancia en línea se produjo prácticamente de un día para otro. Es importante señalar que el porcentaje de asistencia para los cursos de inglés en ambiente presencial ofrecidos en el Centro de Idiomas es de 80%; en este sentido se puede establecer que se cumplió con el requisito de asistencia, lo que a su vez repercute en el resultado final.

Los datos obtenidos con el instrumento para recuperar la información de las actividades entregadas en la plataforma que conformaron los rubros correspondientes a evaluar cada nivel para otorgar una calificación al final

del curso concentra el número total de actividades entregadas en plataforma para calificar a los 51 alumnos, quedando de la siguiente manera: de las 918 actividades del portafolio de evidencias se entregaron 825, de los 102 Quizzes realizados en línea en la misma plataforma se respondieron 96, de las 102 composiciones escritas se entregaron 93, de las 102 presentaciones orales se entregaron 85 y de las 512 actividades relacionadas con el Workbook (libro de trabajo) se entregaron 449.

Como se puede observar las actividades del portafolio de evidencias y Workbook, asociadas a las habilidades de *reading* (lectura) y *listening* (audio), y las presentaciones orales, asociadas a *speaking* (producción oral), son las que reflejan una ligera disminución en el número de entregas realizadas en relación con el resto de las actividades. Sin embargo, esta situación no es ajena al campo de las leguas, ya que en el ambiente presencial esas son las habilidades en las que generalmente los estudiantes se sienten débiles y necesitan una práctica constante para desarrollarlas; por lo tanto, la disminución de entregas en estas actividades en particular no está condicionada por haber realizado el trabajo en el ambiente en línea.

Una vez que se hizo la entrega total de actividades contempladas en la tabla de criterios de evaluación, se otorgó la calificación final obtenida en el curso de inglés a los 51 alumnos evaluados. Los promedios generales de las calificaciones obtenidas en cada grupo quedaron de la siguiente manera: IBAS 116 con un promedio de 8.5, IBAS 118 con un promedio de 9.4, IBAS 203 con un promedio de 8.6 e IBAS 305 con un promedio de 8.8. Como se puede observar, todos los grupos tuvieron resultados aprobatorios por arriba de 8, por lo que se puede decir que sí se logró el desarrollo de las habilidades lingüísticas establecidas en la unidad de competencia de los programas de estudio de cada nivel. Para los grupos de primer nivel, la unidad de competencia establece que

la finalidad de la EE es que el estudiante adquiera las herramientas necesarias para poder comunicarse de manera oral y escrita en el idioma. En un ambiente de colaboración, respeto, responsabilidad y armonía, el estudiante desarrolla su competencia lingüística para presentarse a sí mismo y a una tercera persona, para intercambiar información personal, y de su entorno, en la medida en que se sensibiliza en el uso de estrategias de aprendizaje y autoapren-

dizaje [Comisión Estatal para la Reestructuración de los Cursos de Inglés, 2009, p. 2].

La unidad de competencia del programa de segundo nivel establece que

los estudiantes de nivel A1+ son capaces de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Pueden presentarse a sí mismos y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Pueden relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar. Lo anterior se logra a través de la reflexión de los aspectos culturales que impactan en las actividades lingüísticas y comunicativas al valorar lo propio y lo ajeno, así como con la aplicación de estrategias de autoaprendizaje; en ambiente de colaboración, respeto, tolerancia a la frustración y empatía, para favorecer la internacionalización y la interculturalidad [Academia Estatal de Inglés 4 Habilidades, 2018, p. 3].

Y la unidad de competencia contenida en el programa de tercer nivel establece que

los estudiantes de nivel A2 son capaces de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que les son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Saben comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que les son conocidas o habituales. Saben describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. Lo anterior se logra a través de la reflexión de los aspectos culturales que impactan en las actividades lingüísticas y comunicativas al valorar lo propio y lo ajeno, así como con la aplicación de estrategias de autoaprendizaje; en ambiente de colaboración, respeto, tolerancia a la frustración y empatía, para favorecer la internacionalización y la interculturalidad [Academia Estatal de Inglés 4 Habilidades, 2018, p. 3].

Estas unidades de competencia son un referente por nivel para establecer lo que el alumno podrá hacer en relación con las habilidades lingüísticas del idioma inglés, una vez finalizado y aprobado el curso.

Por último, los resultados obtenidos a través de la Encuesta de Satisfacción para Educación a Distancia en Línea permiten ver cómo se sintieron los estudiantes al utilizar la plataforma EMINUS 3 para continuar con el aprendizaje del idioma inglés en el ambiente a distancia en línea. En este sentido, los datos obtenidos muestran que los estudiantes que más satisfechos se sintieron al utilizar la plataforma fueron los del grupo IBAS 118 con 98% de satisfacción, seguidos de los estudiantes de los grupos IBAS 203 con 89% e IBAS 305 con 82%, y los que se mostraron menos satisfechos fueron los estudiantes del grupo IBAS 116 con 76%. De lo anterior se deduce que los estudiantes lograron continuar con el curso de inglés a través de la plataforma sin alguna complicación, lo cual se ve reflejado en los resultados obtenidos al término del curso en cada grupo.

## Conclusiones

Los resultados de las actividades recuperadas en la plataforma, las listas de asistencia a las sesiones en línea y la Encuesta de Satisfacción para Educación a Distancia en Línea, evidencian que la distribución de materiales educativos enfocados en la práctica y en el desarrollo de habilidades lingüísticas, la recolección de productos de aprendizaje como evidencia del desarrollo de dichas habilidades y el seguimiento académico requerido en los estudiantes para continuar y concluir el curso de inglés, se lograron de manera satisfactoria a través de la plataforma.

Por lo anterior se concluye que el uso de la plataforma educativa de la Universidad Veracruzana EMINUS 3 como herramienta que facilite procesos de enseñanza y aprendizaje, sí permite el desarrollo de las habilidades lingüísticas del idioma inglés.



## Referencias

- Academia Estatal de Inglés 4 Habilidades (2018a). *Inglés básico II. Programa de estudios*. Universidad Veracruzana, Centro de Idiomas.
- Academia Estatal de Inglés 4 Habilidades (2018b). *Inglés básico III. Programa de estudios*. Universidad Veracruzana, Centro de Idiomas.
- Castellanos-Celis, H. (2020). *Encuesta de satisfacción para educación a distancia en línea*. Universidad Veracruzana, Facultad de Psicología Veracruz.
- Centro de Idiomas Poza Rica (2021, 31 de mayo). *Disposiciones para el trabajo académico en los centros de idiomas y de autoacceso*. [Instrumento para recuperar la información de tareas entregadas por los estudiantes en la plataforma EMINUS 3.] Universidad Veracruzana. <https://bit.ly/3g1DmUV>.
- Comisión Estatal para la Reestructuración de los Cursos de Inglés (2009). *IBAS 1. Programa de estudios*. Universidad Veracruzana, Centro de Idiomas.
- Maldonado Pinto, J. E. (2018). *Metodología de la investigación social: paradigmas cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Universidad Veracruzana.
- Pita, S., y Pértegas, S. (2002). *Investigación cuantitativa y cualitativa*. <https://bit.ly/3vVv33W>.



## Notas sobre los autores

### **ABIEL GERARDO SANTOS HERNÁNDEZ**

Maestría en enseñanza del inglés como lengua extranjera y licenciatura en lengua inglesa por la Universidad Veracruzana. Cuenta con Diplomado en “La formación docente para la creación de cursos en línea” por la Red Iberoamérica de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIIED).

Se ha desempeñado como catedrático en el Centro de Idiomas Xalapa en el área de Inglés I y II del Área de Formación Básica General de la Universidad Veracruzana. Es miembro de la Red Internacional para la Innovación de la Educación a Distancia (RIIED). Forma parte del cuerpo académico “Autonomía del aprendizaje” (UV-CA-423) cultivando las líneas de investigación en el “Uso de TIC para el aprendizaje del inglés” y “Uso de estrategias socioafectivas para el desarrollo de la habilidad de *speaking*”. Ha participado como ponente nacional e internacional en diversos foros y congresos y en la Coordinación Académica de la Secretaría de Educación de Veracruz.

Ha publicado artículos como “Socio-affective strategies for reducing foreign language anxiety levels in university students” (*Educate Con Ciencia*, vol. 30, núm. 37, 2022, <https://doi.org/10.58299/edu.v30i37.572>); “La red social WhatsApp como medio para propiciar aprendizaje” (*Prácticas de la enseñanza-aprendizaje en la educación superior*, Universidad de Quintana Roo, 2022), y “Students’ beliefs about the implementation of ICT in learning English” (en *Contextos virtuales para el aprendizaje de las ciencias*, UTP, 2021).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4727-8312>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Abiel-Gerardo-Santos-Hernandez-2243248436>.

### **ADRIANA ARRIAGA PARADA**

Maestra en educación especial por la Universidad IEXPRO campus Chiapas. Obtuvo la licenciatura en lengua extranjera (Inglés) por la Normal Superior Benito Juárez de Ciudad Madero, Tamaulipas.

Se ha desempeñado como docente de inglés en el Centro de Idiomas Poza Rica, colaborando en eventos a favor de la concientización de personas con discapacidad. Ha fungido como coordinadora en redes de apoyo en instituciones públicas y privadas contribuyendo a la creación de entornos educativos inclusivos y accesibles para todos. Cultiva las líneas de investigación en las áreas de la inclusión y la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2023-4205>

### **ALEJANDRO VERA PEDROZA**

Doctor en educación por el Instituto Veracruzano de Educación Superior (IVES), campus Poza Rica. Obtuvo la maestría en investigación educativa en la Universidad Iberoamericana de Puebla, con especialidad en investigación educativa por la Universidad Pedagógica de Veracruz, especialidad en gestión educativa por la Universidad Pedagógica Nacional de Ajusco, México, y licenciatura en pedagogía por la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, zona Poza Rica. Cuenta con diplomado en habilidades del pensamiento crítico y creativo, diplomado en taller de lectura y redacción, diplomado en educación a distancia y diplomado en tanatología y vida.

Se ha desempeñado como profesor de tiempo completo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana; profesor y director de tesis de licenciatura, maestría y doctorado, e instructor de cursos. Se ha destacado por su participación como ponente en eventos nacionales e internacionales; como conferencista y autor de libros, capítulos de libros y artículos de revistas. Actualmente cuenta con el Perfil Deseable PRODEP y es integrante del cuerpo académico CAEC-UV-303 adscrito a la Facultad de Pedagogía Poza Rica bajo las líneas de investigación de docencia, sustentabilidad y equidad y género; forman parte de la red de investigación REVIVA.

Ha publicado *Resistencia de los estudiantes universitarios a la presión de pares y de parejas ante el consumo de alcohol y drogas psicoactivas* (Universidad Veracruzana, 2020); *Del amor al abuso: sororidad frente al entorno patriarcal. Perspectiva teórica y análisis de casos* (Cenzontle, 2018); *Abriendo las puertas del silencio: la experiencia de internamiento de jóvenes en conflicto con la ley penal* (Pangea, 2023); *Estrategias educativas de alumnos universitarios con excelencia académica* (Castellanos, 2023); *Las afectaciones en el proceso educativo de los universitarios ocasionado por el Covid-19* (Editorial Académica Española, 2022), entre otras.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5974-0538>

### **ANABEL GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ**

Doctora en educación por el Instituto Veracruzano de Educación Superior (IVES), campus Poza Rica. Obtuvo la maestría en enseñanza del inglés como lengua extranjera por la Universidad Veracruzana en la región de Xalapa. Cuenta con especialidad en la enseñanza del inglés por la Universidad Veracruzana en la región de Xalapa y con licenciatura en la lengua inglesa por la Universidad Veracruzana en la región de Xalapa.

Se ha desempeñado como profesora de tiempo completo en el Centro de Idiomas Poza Rica de la Universidad Veracruzana en el área de la enseñanza del inglés. Es miembro de la Comisión de Evaluación y Seguimiento CES-Exaver. Está adscrita al programa de productividad académica de la Universidad Veracruzana y cuenta con el reconocimiento de perfil deseable del Programa de Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Es responsable del cuerpo académico “Didáctica y evaluación de lenguas extranjeras” (DELE) UV-CA-481 del Centro de Idiomas Poza Rica de la Universidad Veracruzana y miembro de la Red de Colaboración RECALE. Cultiva las líneas de investigación en Enseñanza del Inglés y Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas Extranjeras.

Ha publicado el libro *Desafíos en la enseñanza y evaluación de lenguas* (Editorial Académica Española, 2022); los capítulos “La autoevaluación como estrategia de aprendizaje de una lengua extranjera” (Editorial Académica Española, 2022) y “La calidad de la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera: diseño de curso en modalidad virtual” (Editorial Académica Española, 2022).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8898-0856>

**ANA GUADALUPE TORRES HERNÁNDEZ**

Doctora en educación por el Instituto Veracruzano de Educación Superior (IVES). Obtuvo la maestría en comunicación y tecnologías educativas por el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) y la licenciatura en educación especializada en inglés en la Escuela Normal Superior del Sur de Tamaulipas.

Se ha desempeñado como profesora de tiempo completo en el Centro de Idiomas Poza Rica de la Universidad Veracruzana. Ha sido coordinadora de diferentes academias de inglés como lengua extranjera, como embajadora para el Desarrollo Sostenible y como coordinadora académica del CIPR. Actualmente imparte clases de inglés a alumnos de diferentes licenciaturas y es coordinadora de la Academia estatal de Inglés Virtual de la Universidad Veracruzana. Cultiva las líneas de investigación en educación, enseñanza-aprendizaje de lenguas mediada por tecnología y Sustentabilidad.

Ha publicado diferentes artículos como “Factores socioafectivos y su impacto en el desempeño de los estudiantes universitarios” (*Praxis Investigativa ReDIE*, vol. 10, núm. 19, 2018); *Los alumnos universitarios y la sustentabilidad: del saber a las acciones* (Editorial Académica Española, 2020), y el capítulo “EMINUS, Lienzos y Lumen: Soporte de los cursos de inglés del AFBG” (Editorial Académica Española, 2022).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1127-7155>

**ÁNGEL SEGURA HERNÁNDEZ**

Doctor en educación por la Universidad Abierta de Tlaxcala, A. C. Obtuvo la maestría en educación con especialidad en metodología de la enseñanza superior por el Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas (ICEST) y la licenciatura en pedagogía por la Facultad de Pedagogía Poza Rica de la Universidad Veracruzana.

Se ha desempeñado como profesor de tiempo completo en la Facultad de Pedagogía Poza Rica de la Universidad Veracruzana realizando actividades como profesor de diferentes asignaturas para la licenciatura en pedagogía. Es asesor académico en la Unidad Regional 303 de la Universidad Pedagógica Nacional y coordinador académico de la subsele Papantla de la UPN 303. Actualmente es coordinador de tutorías y líder del cuerpo académico EDIEVA de la Facultad de Pedagogía Poza Rica de la Universidad

Veracruzana, cultivando las líneas de investigación en educación sustentable y evaluación y calidad de la educación.

Ha publicado los libros *Lapsos interclase: ¿aprovechamiento o desperdicio? Caso de estudiantes de quinto semestre de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana* (Texere, 2023) y *Evaluación del aprendizaje: de lo tradicional a lo actual* (Instituto Literario de Veracruz, 2021), así como el capítulo “Estrategias de alumnos con excelencia” (Pedro, 2022).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7858-3598>

### BEATRIZ MÉNDEZ GUERRERO

Doctora en lenguas modernas (español) por la Universidad de las Islas Baleares (España). Se desempeña como profesora del Departamento de Filología Española de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Es miembro de los grupos de investigación “Discurso y lengua española” (DILE) y “Semántica y Lexicología” (SEMYLEX) de la UAM. Sus líneas de investigación son la sociolingüística, la pragmática y el análisis del discurso en español. En 2015 recibió el premio de investigación de la Asociación de Lingüística Aplicada (AESLA) en la categoría “joven investigadora” por su tesis doctoral *Los actos silenciosos en la conversación en español: estudio pragmático y sociolingüístico*, y el Premio Extraordinario de Doctorado en el ámbito de los estudios filológicos y filosóficos por el periodo 2014-2016.

Cuenta con publicaciones como autora principal, como “Actitudes y creencias hacia las variedades del español de España: castellano, andaluz y canario” (*Verba*, vol. 50, pp. 1-20, 2023, <https://doi.org/10.15304/verba.50.7873>); “Relaciones entre los signos paralingüísticos y los marcadores discursivos: el caso de ‘pues’ en el discurso oral” (*Anejos de Oralía*, vol. 7, pp. 91-118, 2023); “La expresión gramaticalizada ‘lo que pasa es que’ en español: estudio contrastivo de PRESEEA-Palma y PRESEEA-Alcalá” (*Signos*, vol. 55, núm. 110, pp. 844-872, 2022).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9510-9989>

Google Académico: <https://scholar.google.com.mx/citations?hl=es&user=KbGCtLMAAAAJ>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Beatriz-Mendez-Guerrero>

Academia: <https://uam.academia.edu/BeatrizM%C3%A9ndezGuerrero>.

**DULCE BRENDA MÉNDEZ ROJAS**

Doctora en ciencias jurídicas, administrativas y de la educación por la Universidad de las Naciones. Obtuvo las maestrías en la enseñanza del inglés como lengua extranjera y en ciencias de la educación y comunicación por la Universidad Veracruzana. Es Ingeniero eléctrico por el Instituto Tecnológico de Orizaba.

Se ha desempeñado como docente en el área de la enseñanza del inglés en el Centro de Idiomas Orizaba de la Universidad Veracruzana y cultiva las líneas de investigación en *Language teaching and learning, speaking activities, blended learning, autonomous learning, methodologies and approaches, synchronous and asynchronous learning, speaking assessment, teaching materials, teacher professional development*.

Ha publicado artículos como “Language teachers in synchronous and asynchronous online teaching: A student’s perspective” (*Revista Lengua y Cultura*, 2023); “Aplicación de la ciencia de datos para el mejoramiento de los principales indicadores académicos” (en la Red LASIRC, 11 de noviembre de 2022), y es autora del libro *Language teaching: comparative approaches and methodologies: A comparative analysis* (Sciencia Scripts, 2023).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1174-3099>.

**ERIKA PAULINA MADRIGAL CHAVERO**

Candidata a doctora en educación por el Instituto Veracruzano de Educación Superior (IVES). Obtuvo la maestría en educación por la Universidad Mexicana (UNIMEX) y la licenciatura en lengua inglesa por la Universidad Veracruzana. Cuenta con un diplomado de “Formación de asesores” por la Universidad Nacional Autónoma de México.

Se ha desempeñado como profesora de tiempo completo en el Centro de Autoacceso-Tuxpan de la Universidad Veracruzana. Actualmente es la responsable y asesora académica del Centro de Autoacceso-Tuxpan de la Universidad Veracruzana. Es coordinadora de la Academia de Inglés del Área de Formación Básica General. Funge como miembro del consejo técnico del Centro de Idiomas. Forma parte del núcleo del cuerpo académico “Didáctica y evaluación de lenguas extranjeras” (DELE) UV-CA-481 del Centro de Idiomas Poza Rica de la Universidad Veracruzana y miembro de la Red de Colaboración RECALE, cultivando las líneas investigación en enseñanza



y aprendizaje de lenguas extranjeras y enseñanza aprendizaje del inglés enfocados a la autonomía.

Ha publicado capítulos de libro como “EMINUS como estrategia de aprendizaje autónomo durante la pandemia por Covid-19” (Editorial Académica Española, 2022); “Desafíos en la enseñanza y evaluación de lenguas” (Editorial Académica Española, 2022), y “Efectos del trabajo virtual en los docentes del Centro de Idiomas Poza Rica” (*Academia Journals Celaya*, 2021).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8297-6087>

### **FERNANDA PRISCILA CARRARO**

Doctora en letras por la Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Guarapuava, Paraná, Brasil; maestra en letras por la Unicentro-Guarapuava y licenciada en letras, lingüística y literatura de lengua española por la Unicentro-Irati.

Se ha desempeñado como académica del Programa de Posgrado en Letras, formando parte del Centro de Estudos Vênets no Paraná (CEVEP). También es académica en la Universidad Autónoma de Madrid y ha colaborado como profesora de lengua portuguesa para extranjeros en la Universidad Veracruzana, Poza Rica, Veracruz, México. Cuenta con membresía en la red de investigación del CEVEP y del grupo de estudios Discurso y Lengua Española (DILE-Universidad Autónoma de Madrid). Cultiva las líneas de investigación de creencias y actitudes lingüísticas, (in)seguridad lingüística, variedades de la lengua española y políticas lingüísticas.

Ha participado en publicaciones como autora principal de “Crenças e atitudes linguísticas de académicos participantes do projeto PIBID em relação à língua espanhola”, en L. T. Franceschini y L. Loregian-Penkál (orgs.), *Sociolingüística: Estudos de variação, mudança e atitudes linguísticas* (Unicentro, 2018, pp. 205-227).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1475-9902>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Fernanda-Carraro>

### **GUADALUPE VARGAS GARCÍA**

Doctora en educación por la Universidad IEXPRO campus Chiapas. Obtuvo la maestría en ciencias de la educación por la Universidad IEU campus Pue-

bla y la licenciatura en lengua extranjera (Inglés) por la Normal Superior Benito Juárez de Ciudad Madero, Tamaulipas.

Se ha desempeñado como docente de base por asignatura en el Centro de Idiomas Poza Rica de la Universidad Veracruzana. Ha colaborado como coordinadora estatal de la Academia de Inglés del Área de Formación Básica General. Es colaboradora del cuerpo académico “Didáctica y evaluación de lenguas extranjeras” (DELE) UV-CA-481 y miembro de la Red de Colaboración RECALE, cultivando la línea de investigación en la didáctica y la evaluación de lenguas extranjeras.

Ha publicado artículos como “EMINUS 4 como herramienta de apoyo para el aprendizaje del idioma inglés” (*Academia Journals Hidalgo*, 2022); “Efectos del trabajo virtual en los docentes del Centro de Idiomas Poza Rica” (*Academia Journals Celaya*, 2021), y “Enseñanza virtual de lenguas extranjeras: retos y desafíos ante el confinamiento” (*Academia Journals Villahermosa*, 2020).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6507-2572>

### HERSON ALFONSO CASTELLANOS CELIS

Doctorando en educación por la Universidad IEXPRO. Obtuvo la maestría en tecnología educativa y la licenciatura en psicología por parte de la Universidad Veracruzana.

Se ha desempeñado como profesor interino de tiempo completo del programa de licenciatura en psicología de la Universidad Veracruzana. Funge como coordinador técnico-pedagógico y de egresados de la maestría en psicología de las organizaciones y gestión del talento humano, adscritas a la Facultad de Psicología, región Veracruz, de la Universidad Veracruzana. Es colaborador del cuerpo académico “Didáctica y evaluación de lenguas extranjeras” (DELE) UV-CA-481 y miembro de la Red de Colaboración RECALE, cultivando las líneas de investigación en desarrollo de competencias, ambientes de aprendizaje y modelos y enfoques educativos.

Ha publicado en los libros *Percepción, riesgo y consumo de drogas en universitarios* (UV, 2020) y *Consumo de alcohol y otras drogas*, y el artículo “Adicción a redes sociales” (*Códice*, 2017).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0368-8707>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Herson-Castellanos-2>

**ITZEL ALEJANDRA HERNÁNDEZ FLORES**

Licenciada en pedagogía por la Universidad Veracruzana, campus Poza Rica-Tuxpan. Se ha desempeñado como docente en la Telesecundaria Gabriela Mistral del municipio de Ixhuatlán de Madero, y en la Secundaria Heriberto Jara Corona de Poza Rica, Veracruz, realizando actividades dentro de la docencia en el segundo grado. Ha realizado el proyecto de investigación denominado “Estrategias lúdicas para fortalecer el aprendizaje significativo en la experiencia educativa de física en el nivel de secundaria”, mismo que presentó para obtener el grado académico de licenciatura en pedagogía.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7293-9015>

**ISAÍ ALÍ GUEVARA BAZÁN**

Doctor en tecnología educativa por la Universidad DaVinci en la Ciudad de México. Obtuvo la maestría en tecnología educativa por la Universidad Autónoma de Tamaulipas en Ciudad Victoria y obtuvo la licenciatura en lengua inglesa por la Universidad Veracruzana. Cuenta con diplomado en E-learning y COTE Course por el British Council.

Se ha desempeñado como profesor de tiempo completo en el Centro de Idiomas Xalapa de la Universidad Veracruzana. Fungió como coordinador y editor de E4U (English for Universities). Está adscrito al programa de productividad académica de la Universidad Veracruzana y cuenta con el reconocimiento de perfil deseable del Programa de Desarrollo Profesional docente (PRODEP). Es miembro de la Red Internacional de Innovación para la Educación a Distancia. Miembro del RECALE e integrante del núcleo del cuerpo académico “Autonomía del aprendizaje”, cultivando las líneas de investigación “Estudios sobre la lingüística digital en el ámbito de la traducción, enseñanza, aprendizaje e interculturalidad” y “El uso de la tecnología en ambientes educativos multimodales para la enseñanza-aprendizaje y evaluación en la educación”. Colabora con la Universidad de San Luis Potosí en la impartición del diplomado de actualización docente de inglés y con la Universidad Autónoma de Nayarit en proyectos de investigación en lenguas.

Ha publicado artículos como “Using video cameras in remote teaching and students’ perceptions of privacy” (*Edúcate Con Ciencia*, vol. 30, núm. 33, 2022, <https://doi.org/10.58299/edu.v30i37.607>); “Competencias digitales de

los docentes de lenguas de la modalidad presencial, postpandemia Covid-19” (*Revista Lengua y Cultura*, 2022), y “Evaluación del uso de las TIC en la enseñanza de idiomas” (*Revista RedCA*, vol. 4, núm. 12, 2022, <https://doi.org/10.36677/redca.v4i12.16955>).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1500-291X>

Google Académico: <https://scholar.google.com.mx/citations?hl=es&user=1rhFaHYAAAAJ>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Isai-Ali-Guevara>

### JUANA ELENA GUZMÁN VALDEZ

Doctora en educación con especialidad en mediación pedagógica de la Universidad de La Salle, de San José de Costa Rica. Obtuvo la maestría en docencia por la Universidad de la Sierra, A. C., campus Huauchinango de Degollado, Puebla. Cuenta con especialidad en docencia por el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Obtuvo la licenciatura en pedagogía por la Universidad Veracruzana, campus Poza Rica-Tuxpan.

Se ha desempeñado como profesora de tiempo completo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana región Poza Rica. Ha fungido como secretaria académica y directora interina de la Facultad de Pedagogía Poza Rica de la UV. Actualmente funge como coordinadora de la Academia de Gestión y Administración Educativa, coordinadora general del proceso de reacreditación ante el CEPPE y maestra enlace de género.

Ha publicado capítulos de libro como “Acoso y hostigamiento sexual: ¿lo conocen las estudiantes de la escuela telesecundaria Mi Patria es Primero?” (*Las disciplinas humanísticas frente a los desafíos del mundo actual*, UM, Cuba, 2023); “El desarrollo de las habilidades técnicas de la enseñanza para la mejora de la práctica docente de los maestros de primer grado grupo B de la escuela secundaria Niños Héroes de Chapultepec de Troncones y Potrerillos de Coatzintla” (*La tarea de enseñar: una misión construida desde diferentes perspectivas*, Secretaría de Educación de Veracruz, 2020), y “El ciclo de cine como estrategia de sensibilización contra la violencia de género en la Facultad de Pedagogía” (*Academia Journals Hidalgo*, 2020).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1234-7901>

Academia: <https://independent.academia.edu/JuanaElenaG%C3%BAzmanValdez>

### **KARLA LIZETH MATA MARTÍNEZ**

Doctora en educación por el Instituto Veracruzano de Educación Superior (IVES), campus Poza Rica. Obtuvo la maestría en enseñanza de la lengua inglesa por la Universidad Veracruzana en la región de Xalapa. Cuenta con especialidad en la enseñanza de la lengua inglesa por la Universidad Veracruzana en la región de Xalapa y Licenciatura en la enseñanza de la lengua inglesa por la Universidad Veracruzana en la región de Xalapa.

Se ha desempeñado como profesora de tiempo completo en el Centro de Idiomas Poza Rica de la Universidad Veracruzana. Está adscrita al programa de productividad académica de la Universidad Veracruzana y cuenta con el reconocimiento de perfil deseable del Programa de Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Es integrante del núcleo del cuerpo académico “Autonomía del aprendizaje” de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana y miembro de la Red Internacional de Innovación para la Educación a Distancia y la Red de Colaboración (RECALE). Cultiva las líneas de investigación en estudios sobre la lingüística digital en el ámbito de la traducción, enseñanza, aprendizaje e interculturalidad y el uso de la tecnología en ambientes educativos multimodales para la enseñanza-aprendizaje y evaluación en la educación. Colabora con la Universidad Autónoma de Nayarit en proyectos de investigación en lenguas.

Ha publicado el “Videos interactivos para la comprensión auditiva del idioma inglés” (*Desafíos en la enseñanza y evaluación de lenguas*, Editorial Académica Española, 2022); “La importancia de las plataformas de aprendizaje” (*Experiencias exitosas en la multimodalidad*, Universidad Tecnológica del Pacífico, 2020), y “Proyecto PAAL de tutorías en línea para la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana” (*Revista Electrónica de la Red de Tutoría de la Región Sur-Sureste*, 2019).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1354-3250>.

### **LOREMI LOREGIAN PENKAL**

Doctora en lingüística (PPGL) por la Universidad Federal de Paraná, Brasil; maestra en lingüística (PPGL) por la Universidad Federal de Santa Cata-

rina, Florianópolis, Brasil, y graduada en letras portuguesas e italiano (Letras) por la misma Universidad Federal de Santa Catarina.

Se ha desempeñado como profesora asociada de la Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Guarapuava, Paraná, Brasil, y colabora como profesora del Departamento de Letras en la Unicentro, Irati, Paraná, Brasil; coordinadora y autora de la primera gramática de lengua talian: *Talian par cei e grandi: Gramática e stòria* (2021); coordinadora y profesora en el primer curso de la lengua *Cucagna: Scola de talian*, en parceria con el Centro de Lenguas de la Unicentro. Sus líneas de investigación son la sociolingüística, con énfasis en variación y cambio lingüístico, contacto lingüístico y enseñanza/aprendizaje de lengua portuguesa, talian y lenguas eslavas. Es asociada de la Federação de Entidades Ítalo-Brasileiras y de Mestres e Ofícios da Cultura Taliana (FEIBEMO), y de la Associação dos Difusores do Talian (ASSODITA), así como Miembro del Comitê Nacional de Gestão da Língua Talian.

Ha participado en publicaciones como autora principal en *Dissionário talian-brasilian* (2023); *Talian par cei e grandi: Gramática e stòria* (2021), “Contato linguístico português brasileiro-talian em Santa Felicidade (Curitiba) e Colombo, Paraná” (*Sociodialeto*, vol. 11, núm. 33, pp. 1-38, 2021, <https://doi.org/10.48211/sociodialeto.v11i33.337>).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1713-561X>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Loremi-Loregian-Penkal>

Academia: <https://independent.academia.edu/LoremiLoregianPenkal>

### LUCÍA IMELDA CRUZ CÁRDENAS

Doctora en educación por el Instituto Veracruzano de Educación Superior (IVES). Obtuvo la maestría en Didáctica del francés por la Universidad Veracruzana y la licenciatura en turismo por la Universidad Mexicana.

Se ha desempeñado como docente de francés como lengua extranjera (FLE) en el Centro de Idiomas Poza Rica de la Universidad Veracruzana. Funge como coordinadora regional de la Academia de Francés y responsable del Espacio Francófono de la Red de la Francofonía en América (RÉFRA) perteneciente a la Agencia Universitaria de la Francofonía en el Centro de Idiomas región Poza Rica-Tuxpan de la Universidad Veracruzana (UV). Es

miembro de la Asociación de Maestros e Investigadores de Francés de México y de la Federación Internacional de Profesores de Francés. Es colaboradora del cuerpo académico “Didáctica y evaluación de lenguas extranjeras” (DELE) UV-CA-481 y miembro de la Red de Colaboración RECALE, cultivando la línea de investigación en la Didáctica y la evaluación de lenguas extranjeras.

Ha publicado los capítulos de libro “La autoevaluación como estrategia de aprendizaje de una lengua extranjera” (Editorial Académica Española, 2022); “Efectos del trabajo virtual en los docentes del Centro de Idiomas Poza Rica” (*Academia Journals Celaya*, 2021), y “Enseñanza virtual de lenguas extranjeras: retos y desafíos ante el confinamiento” (*Academia Journals Villahermosa*, 2020).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1831-1130>

### **MARÍA DEL CARMEN BARRAGÁN ALBARRÁN**

Maestra en desarrollo educativo por la Universidad de Puebla y licenciada en lengua inglesa por la Universidad Veracruzana (UV). Cuenta con diplomado en formación de asesores por la Universidad Nacional Autónoma de México.

Se ha desempeñado como profesora de tiempo completo en el Centro de Autoacceso-Poza Rica de la Universidad Veracruzana. Funge como responsable del Centro de Autoacceso-Poza Rica de la Universidad Veracruzana. Es miembro del núcleo del cuerpo académico “Didáctica y evaluación de lenguas extranjeras” (DELE) UV-CA-481 del Centro de Idiomas Poza Rica de la Universidad Veracruzana y miembro de la Red de Colaboración RECALE, cultivando las líneas de investigación en enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y autonomía y hábitos de estudio.

Ha publicado los capítulos de libro “Factores que inciden para desarrollar la autonomía en el aprendizaje de lenguas” (Editorial Académica Española, 2022); “La autoevaluación como estrategia de aprendizaje de una lengua extranjera” (Editorial Académica Española, 2022), y el artículo “Proyecto de mejora del Centro de Autoacceso-Poza Rica de la Universidad Veracruzana” (*Academia Journals Puebla*, 2023).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9012-4755>

**NABJA SARAÍ SOLÍS LEYVA**

Doctora en educación por la Universidad IEXPRO campus Chiapas. Obtuvo la maestría en educación en la Universidad Mexicana UNIMEX y la licenciatura en lengua inglesa por la Universidad Veracruzana.

Se ha desempeñado como profesora de tiempo completo en el Centro de Idiomas Poza Rica de la Universidad Veracruzana. Es miembro del Órgano Equivalente a Consejo Técnico del Centro de Idiomas. Está adscrita al programa de productividad académica de la Universidad Veracruzana y cuenta con el reconocimiento de perfil deseable del Programa de Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Es miembro del cuerpo académico “Didáctica y evaluación de lenguas extranjeras” (DELE) UV-CA-481 del Centro de Idiomas Poza Rica de la Universidad Veracruzana y miembro de la Red de Colaboración RECALE, cultivando la línea de investigación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Ha publicado artículos como “EMINUS 4 como herramienta de apoyo para el aprendizaje del idioma inglés” (*Academia Journals Hidalgo*, 2022); “Una evaluación adecuada y justa para los alumnos con discapacidad” (*Academia Journals Hidalgo*, 2022), y los capítulos “La calidad de la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera: diseño de curso en modalidad virtual” y “La virtualidad, un reto laboral” (Editorial Académica Española, 2022).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9464-4779>

**PALOMA ORTEGÓN PÉREZ**

Maestra en la enseñanza del inglés por la Universidad DaVinci de la Ciudad de México y licenciada en administración de empresas por la Universidad de la Huasteca Veracruzana, campus Poza Rica.

Se ha desempeñado como docente en el área de la enseñanza del inglés en el Centro de Idiomas Poza Rica de la Universidad Veracruzana.

Ha publicado el artículo “Challenges of a second language acquisition” (*Academia Journals Morelia*, 2022).

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8301-3936>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Paloma-Ortegon>



**SELENE MAYA RUIZ**

Doctora en lingüística por la Facultad de Lenguas y Letras, Universidad Autónoma de Querétaro. Obtuvo la maestría en lingüística con área terminal en adquisición / enseñanza de la lengua por la Facultad de Lenguas y Letras, Universidad Autónoma de Querétaro y la licenciatura en lenguas modernas en inglés con línea terminal en lingüística y docencia por la Facultad de Lenguas y Letras, Universidad Autónoma de Querétaro.

Se ha desempeñado como catedrática en lingüística, capacitación docente y en enseñanza del inglés como lengua extranjera en la Facultad de Lenguas y Letras, Universidad Autónoma de Querétaro. En 2011 realizó una breve estancia como asistente de enseñanza del español en la Escuela de Lenguas Modernas de la Universidad de Southampton, Inglaterra. En 2020 fue galardonada con un Premio Xahni por su trayectoria académica. Actualmente es delegada de Asuntos Laborales y/o Conflictos y desde 2019 es coordinadora de Vinculación y Servicios Universitarios de la Facultad de Lenguas y Letras (FLL) por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Se interesa por la conciencia metalingüística, la evocación estimulada y las pruebas de juicios de gramaticalidad.

Cuenta con membresía del Conahcyt con clave. CVU 474480 y cultiva las líneas de investigación en la adquisición y enseñanza de la lengua.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9985-5698>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Selene-Maya-3>

**VERÓNICA RODRÍGUEZ LUNA**

Doctora en educación por la Escuela Libre de Ciencias Políticas y Administración Pública de Oriente. Obtuvo la maestría en enseñanza del inglés como lengua extranjera y la licenciatura en lengua inglesa por la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana en la región de Xalapa.

Se ha desempeñado como profesora de tiempo completo en el Centro de Idiomas Xalapa de la Universidad Veracruzana (UV). Está adscrita al programa de productividad académica de la UV y cuenta con el reconocimiento de perfil deseable del Programa de Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Funge como coordinadora estatal del programa Collaborative International Learning (COIL) de la UV. Es miembro de la Red Internacional de Innovación para la Educación a Distancia, del RECALE, de la Red Latino-

americana COIL y de la Red Temática Mexicana para el Desarrollo e Incorporación de Tecnología Educativa. Cultiva las líneas de investigación en estudios sobre la lingüística digital en el ámbito de la traducción, enseñanza, aprendizaje e interculturalidad, el uso de la tecnología en ambientes educativos multimodales para la enseñanza-aprendizaje y evaluación en la educación, el aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL), y la internacionalización del currículo. Cuenta con la presidencia de la Red Latinoamericana COIL y de la Red de Colaboración con la Universidad Autónoma de Nayarit para proyectos de investigación.

Ha publicado los artículos “A comparative study on the challenges of developing the writing skill: English language and Nahuatl language” (*ECORFAN Journal-Spain*, vol. 8, núm. 14, pp. 16-25, 2021, <https://doi.org/10.35429/EJS.2021.14.8.16.25>); “Competencias digitales de los docentes de lenguas de la modalidad presencial, postpandemia Covid-19” (*Revista Lengua y Cultura*, 2022), y “Using video cameras in remote teaching and students’ perceptions of privacy” (*Edúcate Con Ciencia*, vol. 30, núm. 33, 2022, <https://doi.org/10.58299/edu.v30i37.607>).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2599-3697>

Google Académico: <https://scholar.google.com.mx/citations?hl=es&user=LwAFkaEAAAAJ>

ResearchGate: <https://www.researchgate.net/profile/Veronica-Luna-10>

*Experiencias y retos en la enseñanza  
y el aprendizaje del siglo XXI*, Anabel Gutiérrez  
Rodríguez, Nabja Sarai Solís Leyva, María del  
Carmen Barragán Albarrán y Guadalupe Vargas García  
(coordinadoras), publicado por Ediciones Comunicación  
Científica, S. A. de C. V., en versión digital en los formatos PDF,  
EPUB y HTML para acceso abierto.

El presente libro es el resultado de las investigaciones de estudiantes y docentes en ejercicio que presentan trabajos concluidos en las áreas de enseñanza y aprendizaje de lenguas, educación en línea y ambientes de aprendizaje, así como en el uso de las NTIC. Dentro de la diversidad en temáticas que se presenta, podremos encontrar información relevante con respecto a estrategias educativas para favorecer el aspecto socioemocional en estudiantes de secundaria; enseñanza de la lengua española en Brasil; actitudes y políticas lingüísticas; competencias digitales en la enseñanza de lenguas a distancia; un análisis cualitativo acerca de la hipótesis del educto comprensible en el desarrollo de la competencia escrita con estudiantes universitarios mexicanos; actividades orales para el desarrollo de una lengua extranjera; *fluency speaking skills in EFL students*; la modalidad híbrida; evaluación para alumnos con discapacidad; percepciones de los estudiantes sobre la movilidad, y habilidades lingüísticas del idioma inglés a través de una plataforma educativa.



**Anabel Gutiérrez Rodríguez** es doctora en Educación, coordinadora del Proyecto de Inglés Jóvenes y lídel del Cuerpo Académico “Didáctica y Evaluación de Lenguas Extranjeras”, sus líneas de investigación son la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.



**Nabja Saraí Solís Leyva** es doctora en Educación y profesora de tiempo completo en el Centro de Idiomas región Poza Rica-Tuxpan de la Universidad Veracruzana. Miembro del Cuerpo Académico “Didáctica y Evaluación de Lenguas Extranjeras” del Centro de Idiomas Poza Rica, sus líneas de investigación son la “Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras”.



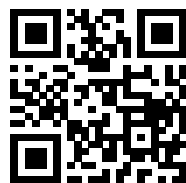
**María del Carmen Barragán Albarrán** es profesora con experiencia en modalidades presencial, autónoma y en línea. Pionera en la creación e implementación del Centro de Autoacceso-Poza Rica en el año 2000, del cual ha sido responsable y miembro del Consejo Técnico.



**Guadalupe Vargas García** es candidata a doctora en Educación y profesora en el Centro de Idiomas-Poza Rica de la Universidad Veracruzana. Miembro del Cuerpo Académico “Didáctica y Evaluación de Lenguas Extranjeras”.



Dimensions



[DOI.ORG/10.52501/CC.149](https://doi.org/10.52501/CC.149)



**COMUNICACIÓN  
CIENTÍFICA**

PUBLICACIONES  
ARBITRADAS

HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS

[www.comunicacion-cientifica.com](http://www.comunicacion-cientifica.com)



ISBN-13: 978-607-9104-22-1  
9 786079 104221