

→

Reflexiones y prácticas por una educación inclusiva y transformadora

←



Coordinadora

Anabel Gutiérrez Rodríguez





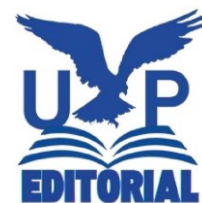
REFLEXIONES Y PRÁCTICAS POR UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y TRANSFORMADORA

ISBN: 978-607-26676-2-4

DOI: <https://doi.org/10.58299/utp.223>

Esta publicación es resultado de actividades académicas, científicas y tecnológicas innovadoras, fortaleciendo el desarrollo y la divulgación de las ciencias en contextos locales nacionales e internacionales.

Editado, diseñado y publicado por la
Universidad Tecnocientífica del Pacífico S.C.
Calle Morelos, 377 Pte. Col. Centro, CP: 63000.
Tepic, Nayarit, México. Tel. (311) 441-3492.
Página web: <https://www.editorial-utp.com/>.
Primera Edición digital.
Diciembre 2024





Editorial UTP, una editorial indizada, cuyo objetivo es fortalecer la difusión y divulgación de la producción científica, tecnológica y educativa con altos niveles de calidad; teniendo como base fundamental la investigación y el desarrollo del potencial humano; a través de publicaciones de artículos, libros, capítulos de libros, vídeos, recursos educativos, conferencias, congresos y programas especiales; brindando oportunidades para profesores, investigadores, estudiantes de los distintos niveles educativos en contextos locales, nacionales e internacionales.

CERTIFICA

Que el libro **“Reflexiones y prácticas por una educación inclusiva y transformadora”** presentado por Anabel Gutiérrez Rodríguez, cuyos autores son José Luis Suárez Domínguez, Fabiola Rincón Cervantes, Alim Getze Mani Eden Vasquez Fera, Miriam Alejandre Espinosa, Araceli Huerta Chua, Elba María Méndez Casanova, Jesús Alexander Loza Cruz, Jocelyn Alexa Trujano Castro, Esteban Juan Bautista Zárate Mejía, Dulce Brenda Méndez Rojas, Tanya Yamel Peñuela Moran, Ana Guadalupe Torres Hernández, Sara Merino Munive, Alejandro Vera Pedroza, Sara Huerta González, Estefany Gómez Fajardo, María Roxana Rivera Ochoa, Margarita Fernández Camacho, José Fernando Castillo Barrera, Gabriela Jiménez Aguilar, Miriam Lizbeth Hernández Pérez, Esperanza Aoyama Argumedo y Monserrat Gómez Arciga es producto de investigación científica, tecnológica y/o educativa, dado que ha superado un proceso exhaustivo de arbitraje mediante evaluación por pares académicos integrantes del Comité de Evaluación de la Producción Científica, Académica y Tecnológica a través de criterios de evaluación establecidos para investigaciones de alta calidad. La publicación de acceso abierto es publicada en la biblioteca de la Editorial UTP

Se extiende el presente **certificado**, a los cinco días del mes de diciembre del año **2024**.

Transformando con Ciencias
Tepic, Nayarit; México



Dra. Ana Luisa Estrada Esquivel
Directora de la Editorial UTP

Universidad Tecnocientífica del Pacífico



Esta publicación es resultado de actividades académicas, científicas y tecnológicas innovadoras realizadas por el Cuerpo académico de Didáctica y Evaluación de Lenguas Extranjeras de la Universidad Veracruzana con sede en Veracruz, México para fortalecer el desarrollo y la divulgación de las ciencias en contextos locales nacionales e internacionales.

Coordinador editorial

Anabel Gutiérrez Rodríguez.

anagutierrez@uv.mx. <https://orcid.org/0000-0001-8898-0856>

Editores literarios

Nabja Sarai Solís Leyva.

nsolis@uv.mx. <https://orcid.org/0000-0001-9464-4779>

Erika Paulina Madrigal Chavero

emadrigal@uv.mx. <https://orcid.org/0000-0002-8297-6087>

Lucía Imelda Cruz Cárdenas

lucacruz@uv.mx. <https://orcid.org/0009-0003-1831-1130>

Guadalupe Vargas García.

Iguvargas@uv.mx. <https://orcid.org/0000-0001-6507-2572>



Autores

José Luis Suárez Domínguez

Instituto de investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana
Veracruz, México
lsuarez@uv.mx
ORCID: 0000-0002-2533-9065

Fabiola Rincón Cervantes

Facultad de Lengua Francesa, Universidad Veracruzana
Veracruz, México
fabby_cervantes@hotmail.com
ORCID: 0000-0001-5384-9874

Alim Getze Mani Eden Vasquez Feria

Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana
Veracruz, México
edegetali@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8604-1529

Miriam Alejandre Espinosa

Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana. Veracruz, México
malejandre@uv.mx
ORCID: 0000-0002-8818-8268

Araceli Huerta Chua

Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana. Veracruz, México
arahuerta@uv.mx
ORCID: 0000-0002-3152-1154

Elba María Méndez Casanova

Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana. Veracruz, México
elmendez@uv.mx
ORCID: 0000-0002-9036-6334

Jesús Alexander Loza Cruz

Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana. Veracruz, México
jloza@uv.mx
ORCID: 0000-0002-9844-2303

Jocelyn Alexa Trujano Castro

Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana. Veracruz, México
S19007355@estudiantes.uv.mx
ORCID: 0009-0009-7056-0699

Esteban Juan Bautista Zárate Mejía

Facultad de Idiomas, Universidad Veracruzana. Veracruz, México
eszarate@uv.mx
ORCID: 0000-0001-6506-0811

Dulce Brenda Méndez Rojas

Centro de Idiomas Orizaba, Universidad Veracruzana. Veracruz, México
zussikeit9060@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1174-3099

Tanya Yamel Peñuela Moran

Centro de Estudios Tecnológicos y Universitarios del Golfo,
Veracruz, México
ampenuela@hotmail.com
ORCID: 0009-0003-2629-5193

Ana Guadalupe Torres Hernández

Universidad Veracruzana Centro de idiomas Veracruz, México
guatorres@uv.mx
ORCID: 0000-0003-1127-7155

Sara Merino Munive

Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Puebla, México
sara.merino@correo.buap.mx
ORCID: 0000-0001-8295-3136

Alejandro Vera Pedroza

Facultad de pedagogía, Universidad Veracruzana. Veracruz, México
alvera@uv.mx
ORCID: 0000-0001-5974-05-38

Sara Huerta González

Facultad de psicología, Universidad Veracruzana. Veracruz, México
sahuerta@uv.mx
ORCID: 0000-0003-4276-1038

Estefany Gómez Fajardo

Facultad de pedagogía, Universidad Veracruzana, Veracruz, México
esgomez@uv.mx
ORCID: 0009-0002-7947-8519

María Roxana Rivera Ochoa.

Centro de Idiomas Xalapa, Universidad Veracruzana. Veracruz. México.
rorivera@uv.mx
ORCID: 0000-0002-6794-3471

Margarita Fernández Camacho.

Centro de Idiomas Xalapa, Universidad Veracruzana. Veracruz. México.
margfernandez@uv.mx
ORCID: 0009-0008-8754-2932

Gabriela Jiménez Aguilar.

Centro de Idiomas Xalapa, Universidad Veracruzana. Veracruz. México.
gjimenez@uv.mx
ORCID: 0009-0008-0942-7250

Miriam Lizbeth Hernández Pérez.

Centro de Idiomas Xalapa, Universidad Veracruzana. Veracruz. México.
lihernandez@uv.mx
ORCID: 0009-0005-5806-5258

José Fernando Castillo Barrera

Centro de Idiomas Xalapa, Universidad Veracruzana Veracruz, México
fecastillo@uv.mx
ORCID: 0009-0001-6805-8976

Esperanza Aoyama Argumedo

Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana Veracruz, México
eaoyama@uv.mx
ORCID: 0000-0001-7869-7010

Montserrat Gómez Arciga

Universidad de Oriente Veracruz, México
monse.goar@hotmail.com
ORCID: 0009-0007-1240-1898



Agradecimientos

El presente trabajo ha sido resultado de valiosas contribuciones académicas, por lo que agradeceremos a cada uno de los autores participantes que han hecho posible la creación de este ejemplar.

Y un reconocimiento especial a nuestra máxima casa de estudios, la Universidad Veracruzana, por el impulso y el apoyo que nos otorga en cada una de nuestras actividades docentes y de investigación, y que a través del Centro de Idiomas y de Autoacceso Poza Rica-Tuxpan, hemos logrado contribuir en el avance de las metas y objetivos institucionales.



Resumen

Este ejemplar presenta diversas propuestas por parte de estudiantes, docentes e investigadores en ejercicio en el área de la enseñanza y aprendizaje. Las contribuciones de los autores son investigaciones inéditas, resultado de su quehacer docente en diversos ambientes y llevadas a cabo en diversas instituciones educativas. Los autores reflejan en sus escritos experiencias derivadas de diversas áreas de la enseñanza y aprendizaje, tales como Lengua y Cultura, Lingüística, Traducción e Interpretación, Formación de Profesores, Tecnología Educativa, Educación y Ambientes de Aprendizaje, Sociología y Metodología. 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.

Palabras Clave. Enseñanza, aprendizaje, educación.

Abstract

This work presents various proposals by students, teachers and researchers in practice, in the area of teaching and learning. The authors' contributions are unpublished pieces of research, which are the result of their work in various teaching environments and carried out in different educational institutions. In their writings, the authors reflect experiences derived from various areas of teaching and learning, such as Language and Culture, Linguistics, Translation and Interpreting, Teacher Training, Educational Technology, Education and Learning Environments, Sociology and Methodology. This collaborative work is reflected through the proposal of a variety of chapters that are presented in this book, allowing us to know the most significant contributions made in the authors' educational processes.

Keywords. Teaching, learning, education.



ÍNDICE

CAPÍTULOS

Introducción

10

I. El streaming y el capital cultural en la formación de estudiantes universitarios 12

José Luis Suárez Domínguez, Fabiola Rincón Cervantes, Alim Getze Mani Eden Vasquez Fera

II. Diseño de instrumentos de evaluación mediante trabajo colaborativo: un estudio de diagnóstico..... 25

Miriam Alejandre Espinosa, Araceli Huerta Chua, Elba María Méndez Casanova, Jesús Alexander Loza Cruz

III. El trabajo colaborativo para elaborar secuencias didácticas..... 37

Jocelyn Alexa Trujano Castro, Miriam Alejandre Espinosa, Araceli Huerta Chua, Jesús Alexander Loza Cruz

IV. Experiencias de profesores noveles respecto al balance entre formación teórica y práctica 50

Esteban Juan Bautista Zárate Mejía

V. Educación inclusiva: su promoción con las necesidades e intereses de los estudiantes..... 62

Dulce Brenda Méndez Rojas, Tanya Yamel Peñuela Moran

VI. Factores que determinan el éxito de aprendizaje del inglés: voces de los estudiantes 76

Dulce Brenda Méndez Rojas

VII. Los estudiantes y las experiencias educativas de inglés en la modalidad virtual 88

Ana Guadalupe Torres Hernández

VIII. Experiencias de futuros docentes de inglés trabajando con estudiantes con NEE 103

Sara Merino Munive

IX. Percepción y uso de la inteligencia artificial en estudiantes universitarios 115

Alejandro Vera Pedroza, Sara Huerta González, Estefany Gómez Fajardo

X. Ficha pedagógica de una película en francés para promover aspectos socioculturales 128

María Roxana Rivera Ochoa, Margarita Fernández Camacho, José Fernando Castillo Barrera, Gabriela Jiménez Aguilar, Miriam Lizbeth Hernández Pérez

XI. Preferencias y Percepciones de Estudiantes ante la Evaluación Digital e Impresa 143

Miriam Lisbeth Hernández Pérez, María Roxana Rivera Ochoa, Gabriela Jiménez Aguilar, Margarita Fernández Camacho, José Fernando Castillo Barrera

XII. Beneficios y desventajas de la tutoría virtual de alumnos universitarios: perspectiva cualitativa..... 157

Alejandro Vera Pedroza, Esperanza Aoyama Argumedo, Monserrat Gómez Arciga



Introducción

La educación superior conlleva funciones sustantivas que determinan su diferencia con los otros niveles educativos para lograr su eficiencia interna y satisfacer los requerimientos que se le imputan, especialmente en el campo de la investigación, con el fin de satisfacer las necesidades de los interesados. Constituye una unidad que a su interior emplea insumos y recursos, aplica procesos y obtiene productos, como un proceso esencial que coadyuva al funcionamiento educativo y su función sustancial de preservar la cultura, formar profesionales en los diversos campos del saber, ejercitar la investigación, renovar el conocimiento y extender los beneficios de la cultura.

Dentro de sus funciones sustantivas se encuentra la docencia, la investigación y la difusión de la cultura, pero también aspectos tales como la tecnología y el acceso a la información, que hoy en día es imperante conocer y reconocer con la finalidad de estar a la vanguardia de las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes; asimismo se ha hecho más conciencia acerca de la educación inclusiva, parte fundamental de los Derechos Humanos y que a su vez son derechos universales reconocidos de la educación superior. En este sentido, las aulas han sufrido una serie de transformaciones que abarcan planteamientos educativos más amplios, énfasis al sentido de comunidad y pertenencia, servicios basados en las necesidades específicas, apoyos en el aula ordinaria y enseñanza adaptada al alumno.

Por tanto, llevar a cabo el proceso de enseñanza y estar a la vanguardia de los estándares de educación, requiere también trascender en los modelos y paradigmas tradicionales de la enseñanza o formación docente. El papel del docente requiere de una gran responsabilidad en cualquiera que sea el ambiente de aprendizaje. Seguimos teniendo roles inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como guía, observador, evaluador, investigador de campo, responsable de llevar a cabo, y en todo caso replantear en pleno ejercicio, los procesos y estrategias de enseñanza que sean funcionales para los involucrados.



Es así como llegamos al punto de exponer y compartir experiencias que derivan de estos procesos en diversas áreas de la enseñanza y 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, dentro de los cuales conoceremos “el *streaming* y el capital cultural en la formación de estudiantes universitarios”; “diseño de instrumentos de evaluación mediante trabajo colaborativo: un estudio de diagnóstico”; “el trabajo colaborativo para elaborar secuencias didácticas”; “experiencias de profesores noveles respecto al balance entre formación teórica y práctica”; “educación inclusiva: su promoción con las necesidades e intereses de los estudiantes”; “factores que determinan el éxito de aprendizaje del inglés: voces de los estudiantes”; “los estudiantes y las experiencias educativas de inglés en la modalidad virtual”; “experiencias de futuros docentes de inglés trabajando con estudiantes con NEE”; “percepción y uso de la inteligencia artificial en estudiantes universitarios”; “ficha pedagógica de una película en francés para promover aspectos socioculturales”; “preferencias y Percepciones de Estudiantes ante la Evaluación Digital e Impresa”; “beneficios y desventajas de la tutoría virtual de alumnos universitarios: perspectiva cualitativa”.

A través de sus aportaciones, los autores nos permiten conocer los resultados más significativos que se han realizado en sus procesos educativos y que son una proyección de sus reflexiones y prácticas por una educación inclusiva y transformadora.



Capítulo I

DOI: <https://doi.org/10.58299/utp.223.c759>

El streaming y el capital cultural en la formación de estudiantes universitarios

José Luis Suárez Domínguez. Instituto de investigaciones en Educación. lsuarez@uv.mx; 0000-0002-2533-9065
Fabiola Rincón Cervantes. Facultad de Lengua Francesa; fabby_cervantes@hotmail.com; 0000-0001-5384-9874
Alim Getze Mani Eden Vasquez Feria. Instituto de Investigaciones en Educación; edegetali@gmail.com; 0000-0002-8604-1529
Universidad Veracruzana; Veracruz, México

Resumen

El presente capítulo expone los resultados de un estudio emprendido con la finalidad de vincular el capital cultural de los estudiantes de la Universidad Veracruzana con sus prácticas de consumo cultural audiovisual, bajo el argumento de que el capital cultural ha sido útil para el análisis de muchos procesos relacionados con la familia y la institución escolar; sin embargo, aún no se identifican estudios que aborden su incidencia en las nuevas formas de consumo en espacios digitales, particularmente en el Streaming. Mediante un método cuantitativo y con el uso de la encuesta como técnica investigativa, los resultados sugieren que existe una incidencia, si bien parcial, entre el capital cultural y el consumo cultural audiovisual; sin embargo, la relación no es directa pues hay tendencias de consumo según la carrera en la que se ubican los estudiantes, así como las preferencias que ellos tienen en géneros como películas, series y documentales.

Palabras clave: estudiantes, consumo cultural audiovisual, capital cultural

Abstract

This chapter presents the results of a study undertaken with the purpose of linking the cultural capital of the students of the Universidad Veracruzana with their audiovisual cultural consumption practices, under the argument that cultural capital has been useful for the analysis of many processes. related to the family and the school institution; However, studies that address its impact on new forms of consumption in digital spaces, particularly in Streaming, have not yet been identified. Through a quantitative method and with the use of the survey as a research technique, the results suggest that there is an incidence, although partial, between cultural capital and audiovisual cultural consumption; However, the relationship is not direct since there are consumption trends depending on the career in which the students are located, as well as the preferences they have in genres such as films, series and documentaries.

Keywords: students, audiovisual cultural consumption, cultural capital



Introducción

En la última década y media, el *streaming* dio lugar en México (y prácticamente en todos los países con acceso a la señal bajo demanda) a una nueva manera de acercarse al universo de las series, los documentales y las películas, pues otorgó a las audiencias la regulación de los tiempos para consumir contenido a ritmos diferentes. Prácticamente inundó de oferta audiovisual el mercado televisivo, revolucionando con ello la relación entre tal oferta y las dinámicas de consumo.

Hoy en día, *el streaming* es un espacio predominante para el consumo de entretenimiento de muchas personas. Las plataformas de paga y no paga corren al mismo tiempo que el contenido disponible en redes sociales, particularmente a través de Instagram, Tik Tok y su “abuelito” Facebook. Esto ha traído como consecuencia el aumento exponencial de contenido audiovisual distribuido en todo tipo de géneros, si bien con predominio comercial.

Bajo esta perspectiva, en este trabajo planteamos estudiar dos relaciones analíticas para comprender el consumo cultural audiovisual (CCA) de los estudiantes universitarios, así como para observar las diferencias que ellos tienen en la posesión de capital cultural. Las relaciones analíticas atienden uno de los principales argumentos de la sociología de la cultura, particularmente desde Pierre Bourdieu, en el sentido de que las familias producen estructuras que se reflejan en diversas prácticas, entre ellas las de consumo cultural. Es posible encontrar una explicación sobre cómo los miembros de una clase social se inclinan hacia determinados consumos, producto de una historia familiar, de la construcción de un *habitus* y de aquello que se considera valioso. Estas estructuras sociales y familiares producen tendencias de comportamiento social entre los jóvenes.

De acuerdo con lo anterior, la primera relación analítica se refiere a las diferencias que hay entre el capital cultural de la población que se estudia en este



trabajo y el tipo de carreras en donde se ubican los estudiantes, mientras que la segunda se refiere a si este capital cultural orienta las prácticas de CCA.

En la primera relación analítica observaremos la distribución del capital cultural en los estudiantes. Esta distribución es un referente principal, pues el capital cultural representa la acumulación propia de una clase que, heredada o adquirida mediante la interacción entre los miembros de una familia, impregna de un valor simbólico y cultural a los agentes socializados en ese núcleo (Bourdieu, 1997). La familia es el principal agente socializador, orienta muchas de las prácticas socioculturales, entre ellas las relativas al consumo cultural en general. La pregunta de investigación que guía esta primera relación analítica es ¿cuál es el capital cultural de los jóvenes universitarios según la carrera que estudian dentro de la UV?

La segunda relación analítica se establece bajo el vínculo del capital cultural y el CCA, visto éste a partir de tres géneros de *streaming* que marcan tendencias por la concurrencia que admiten: las películas, las series y los documentales. Estos tres géneros tienen diferencias importantes. Las películas y las series tienen distintas propiedades o calidades, mientras los documentales son, en su inmensa mayoría, productos muy estructurados con diferentes niveles de aporte a una formación cultural. La pregunta de investigación guía es ¿cuál es la preferencia sobre los tres géneros, así como la orientación que tienen en términos temáticos según el capital cultural que poseen los estudiantes?

Las preguntas de investigación tienen como soporte algunas categorías de análisis y sus respectivas variables. Estos elementos refieren, asimismo, a una cuestión más compleja, ¿el capital cultural continúa siendo un factor explicativo del consumo de los jóvenes universitarios en el formato audiovisual? O ha perdido fuerza como noción explicativa. Respecto de la institución escolar explica cómo los jóvenes y sus familias construyen expectativas, eligen una institución y una carrera, y construyen estrategias para obtener un título escolar; sin embargo, se desconoce si el capital cultural explica las tendencias del CCA.



Este cuestionamiento obedece a que el contenido de *streaming* presenta diferencias en términos generacionales. En la muy discutida clasificación de las generaciones según el año de nacimiento (Zemke, Raines, & Filipczak, 2013), la oferta cultural del *streaming* se consume diferente entre *baby boomers*, generación X, *Milennials* y generación Z. Para esta última generación, configura prácticas, algunas de ellas identitarias (pensamos, por ejemplo, en la cultura *coquette* o en los *cosplayers*) que están ligadas a contenidos específicos.

Revisión de la Literatura

Los dos fenómenos que intentamos relacionar son el capital cultural de los estudiantes y el CCA. En el caso del primero, en el libro “Capital cultural, escuela y espacio social” (Bourdieu, 1997) representa una obra básica para identificar cómo este capital diferencia muchas de las prácticas y del desempeño escolar al traducirse en un conjunto de recursos que la institución escolar reconoce, otorgando así ventajas a quienes detentan un alto nivel del mismo.

En México y en Latinoamérica hay estudios que definen al capital cultural como un referente para la integración al sistema escolar, al sistema social y sociocultural de las instituciones universitarias (De Garay A. , Integración de los jóvenes en el sistema universitario, prácticas sociales, académicas y de consumo cultural., 2004), tanto como una forma de desigualdad que la escuela reproduce a partir del reconocimiento del lenguaje que los estudiantes poseen desde casa (Brunner, 2010). Pero también el capital cultural se ha relacionado con el uso de tecnologías, de tal modo que, quienes tienen un *capital cultural favorable, tienen mayor dominio de las TIC, con lo cual generan un mejor desempeño en ese ámbito* (Vera, Rodríguez, & Martínez, 2017).

En ese mismo orden de ideas, la relación entre el capital cultural y el consumo cultural fue estudiada en las obras de García Canclini, mismas que originaron diversas investigaciones sobre la posesión de recursos obtenidos biográficamente por parte de los estudiantes, y cómo éstos se traducen en insumos para la obtención del logro



educativo, o bien, para sus expectativas escolares (Suárez & Vasquez, 2020; Hernández & Padilla, 2019; Romero, 2020; De Garay, Miller, & Montoya, 2017).

El otro insumo conceptual es el consumo cultural, abordado aquí desde la orientación audiovisual. Diversas investigaciones han enfocado el consumo cultural a través de eventos presenciales, tales como las visitas a Museos, bares, obras de teatro, exposiciones artísticas, etcétera (Antoine-Fundet & Carmona, 2015; Ramírez, 2023; Duche & Andía, 2019); sin embargo, en la última década, el estudio del CCA abrió varias rutas de análisis, de las cuales destacamos tres.

Una ruta es la que ha estudiado la ecología de medios, la cual se antepone a las formas tradicionales de oferta cultural. Las pantallas ejercen una influencia en la educación moderna, pero establecen una débil relación con los espectadores (Gómez & Jodar, 2019; Mejía, 2018). Una ruta más se ha construido bajo los argumentos de que el CCA creó nuevas narrativas transmedia y nuevos hábitos de consumo sobre todo como efecto post pandémico (Bolognesi, 2023; Suárez, Navrarro, & García, 2022). Una tercera ruta se visualiza recientemente al relacionar el CCA con aspectos que van más allá del capital cultural, remarcando que, en en cierto modo, esa construcción ha perdido fuerza y, al mismo tiempo, ha dado paso a nuevas vías de expresión de agencia cultural mediante formas de significación y resignificación de los jóvenes (Chaparro & Guzmán, 2016).

Queda claro en la literatura, no obstante, que es necesario llevar a cabo estudios que tengan como prioridad el análisis del capital cultural como una noción explicativa del CCA, pues ello se vincula directamente con lo que los jóvenes universitarios han creado hoy en día a partir del consumo en espacios digitales.

Metodología

La aproximación a las dinámicas de CCA de los jóvenes universitarios tiene lugar dentro del proyecto de investigación denominado “La construcción de la agencia cultural en los estudiantes universitarios: diversidad y consumo cultural”. El proyecto



ha buscado conocer diversas formas de consumo cultural entre los estudiantes universitarios, así como la apropiación que estos actores hacen de los espacios virtuales para construir una agencia cultural, entendida como la capacidad para producir contenido, participar en eventos y romper con el consumo pasivo de oferta cultural.

En este proyecto se analizaron tres dimensiones: el consumo cultural de los estudiantes, la construcción de la agencia cultural y el capital cultural que ellos poseen. Debido a las relaciones ya planteadas, ocupamos información de dos de las tres dimensiones. Asimismo, utilizamos como método la perspectiva de tipo cuantitativo, y como técnica el uso de la encuesta, en la cual se establecieron preguntas de acuerdo con las dimensiones. La población estudiada fue de 271 casos¹, lo cual generó suficiente información para emprender un análisis bivariado y multivariado. La población encuestada se distribuyó de la siguiente forma: Bioanálisis (35 estudiantes), Pedagogía (127 estudiantes); Lengua Francesa (21 estudiantes, Biología (88 estudiantes), dando como total 271 casos.

Para el análisis de los resultados, construimos dos categorías de análisis, las cuales articulan las preguntas de investigación y las relaciones analíticas establecidas. La primera categoría se denomina “El capital cultural como construcción compleja y posesión de recursos por parte de los estudiantes”. La segunda categoría se denomina “el capital cultural y su orientación a las formas de CCA”. Ambas contienen variables, que son los principales observables para seguir los resultados empíricos. En la primera categoría, construimos un modelo de análisis de componentes principales para determinar los niveles de posesión del capital cultural. En la segunda categoría, utilizamos ese modelo y lo ponemos en correspondencia con el CCA.

¹ Originalmente, habíamos establecido un límite de 242 casos; sin embargo, se pudo escalar a 271 el número de aplicaciones, lo cual nos dio una base aún más amplia para el análisis de la información.



Resultados

En la primera categoría, utilizamos inicialmente tres variables: *la profesión de padre y madre de los estudiantes*, así como *el nivel de estudios que ambos lograron* y, como parte de la trayectoria escolar, *el tipo de bachillerato* del cual proceden. En el caso de la profesión del padre y de la madre, esta variable cuenta con 2 valores: 1. profesiones universitarias y 2. profesiones no universitarias, entendiendo con ello la cercanía que ambas figuras tuvieron hacia la institución universitaria, y desde la cual configuraron una profesión. La segunda variable está íntimamente relacionada con la primera, en este caso, se trata de 1. estudios universitarios y 2. estudios que no lograron llegar a ese nivel. Finalmente, la tercera variable se refiere a si el bachillerato que cursaron los estudiantes era 1. público general, 2. Tecnológicos, 3. Colegio de bachilleres, 4. Telebachillerato, 5. Privado. Todas estas variables se procesaron con el análisis de componentes², y los resultados se dividieron en tres niveles (alto, medio y bajo). Una vez graduados, se pusieron en correspondencia con las carreras a través de una tabla cruzada, en la cual se desplegó una *chi cuadrada* para ver si había correlación entre ambas variables (carrera y capital cultural). El resultado se presenta en la siguiente tabla³.

Tabla 1

Capital cultural de los estudiantes bajo estudio

Carrera	Nivel de capital cultural %			Total %
	Alto	Medio	Bajo	
Bioanálisis (n= 30)	27	45	28	100
Pedagogía (n=112)	28	35	37	100

² Técnica incluida en el análisis factorial del software Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

³ La varianza explicada a partir de todas las variables fue de 52.7 por ciento, considerado un valor muy alto; sin embargo, la variable tipo de bachillerato aportó muy poco a la varianza acumulada, de ahí que se suprimió de la operación, dando como resultado una varianza explicada de 64.8 por ciento.



Lengua Francesa (n=17)	48	31	21	100
Biología (n=67)	33	56	11	100
Chi cuadrada=.045				

Nota: Número total de estudiantes: 226. Casos perdidos: 45. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta del proyecto “La construcción de la agencia cultural en los estudiantes universitarios: diversidad y consumo cultural”.

La segunda categoría se analizó con dos variables: la primera fue *La preferencia por algún género de CCA*, cuyos valores fueron: 1. Prefiere el consumo de películas, 2. Prefiere el consumo de series, 3. Prefiere el consumo de documentales. Entendemos que los estudiantes son consumidores de diferentes géneros, pero lo que nos interesa es saber por cuál de ellos suelen inclinarse al momento del CCA.

Tabla 2

Preferencia en el consumo cultural audiovisual (CCA) de los estudiantes

Carrera	Nivel de CCA según género (%)			%
	Películas	Series	Documentales	
Bioanálisis	37.0	34.2	28.8	100
Pedagogía	46.6	45.5	7.9	100
Lengua Francesa	32.4	34.7	32.9	100
Biología	25.0	47.3	27.7	100

Nota: Número total de estudiantes: 271. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta del proyecto “La construcción de la agencia cultural en los estudiantes universitarios: diversidad y consumo cultural”.

La segunda y última variable se definió como *orientación del CCA*, la cual tuvo como valores 1. Consumo de contenido únicamente con fines de entretenimiento, 2. Consumo de contenido del cual pueden extraerse elementos para una formación cultural. Este dato fue el más difícil de elaborar y se construyó sin tomar en cuenta a los documentales⁴, sino solo a las series y las películas.

⁴ El argumento para dejar fuera a los documentales es que la gran mayoría aportan elementos formativos. Su estructura narrativa y audiovisual, así como los guiones en general, suelen estar muy bien diseñados, de ahí que no presentan diferencias como sí ocurre con las películas y las series en cuanto a la gran variedad que hay en el tratamiento temático.



La dificultad se debió a que tuvimos que buscar los contenidos más representativos en cuanto a películas y series reportadas por los estudiantes, puesto que en la encuesta contamos con esa información. De este modo, en el contenido únicamente con fines de entretenimiento aparecen aquellos que contribuyen muy poco a una formación cultural de los estudiantes, ejemplo, películas o series de suspenso sin una estructura argumentativa o narrativa coherente, comedia y acción cuyo único objetivo es la violencia *per se*, entre otras, frente a contenidos que en diferentes aspectos pueden contribuir a una formación cultural, ejemplo, una narrativa audiovisual bien estructurada, elementos relacionados con algún periodo de la historia universal o regional, películas o series basadas en novelas, con posibilidades de reflexión sobre algunos fenómenos o problemas emergentes. También aquí se consideran los contenidos denominados como cine de arte, con directores reconocidos en ese campo, así como películas o series que hayan obtenido algún galardón en diversos festivales de prestigio, entre otras características. Esta tabla se completó con el cruce del capital cultural para contar con toda la información pertinente para el análisis de resultados.

Tabla 3

Orientación del CCA y su relación con el capital cultural de los estudiantes

Nivel de Capital cultural	Orientación del CCA		Total %
	Únicamente con fines de entretenimiento	CCA y formación cultural	
Alto ⁵	73.4	26.6	100
Medio	75.1	24.9	100
Bajo	85	15	100

Nota: Número total de estudiantes: 226. Elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta del proyecto “La construcción de la agencia cultural en los estudiantes universitarios: diversidad y consumo cultural”.

⁵ Desde luego, la población que se representó en los niveles alto, medio y bajo de capital cultural en la tabla 1 pasaron a ser, por separado, un nuevo cien por ciento, para ver su distribución en los dos valores de la tabla 3.



Con estos resultados, contamos con todos los insumos para la discusión final y las conclusiones, así como para realizar la articulación entre las preguntas de investigación y las relaciones analíticas planteadas desde el inicio del trabajo.

Discusión y conclusiones

La primera relación analítica se planteó bajo la idea de observar el nivel de capital cultural de los estudiantes según la carrera en la cual ellos estudian. Con la categoría correspondiente observamos que la pregunta de investigación ¿cuál es el capital cultural de los jóvenes universitarios según la carrera que estudian dentro de la UV? puede responderse desde al menos dos argumentos. El primero de ellos es que hay diferencias importantes de capital cultural entre los estudiantes y las carreras en las que se ubican pues, como hemos visto, las distribuciones y representaciones que hay en cada una de ellas son distintas (tabla 1). Observamos de esta manera que L. Francesa tiene el mayor porcentaje de estudiantes con capital cultural alto, mientras que Pedagogía tiene el mayor porcentaje de capital cultural bajo. Entre estos dos datos aparecen diversos matices, tales como el hecho de que las carreras de Bioanálisis y Biología concentren más estudiantes en el nivel medio. Como una conclusión parcial tenemos que, mientras las dos carreras humanísticas se ubican en los extremos, las propias de ciencias de la salud y ciencias biológicas y agropecuarias, se van al centro de las distribuciones.

Otro argumento relevante es que, si existen diferencias entre los capitales culturales, entonces puede continuarse el análisis sobre las diferencias entre el CCA. Esto nos lleva justamente al análisis de la segunda relación expuesta y, particularmente, a la frecuencia y orientación del contenido mayormente consumido por los estudiantes. De este modo, encontramos que la facultad que tiene el mayor porcentaje de estudiantes con el nivel bajo de capital cultural es también la que menos consume documentales (tabla 2), que se consideran como el género que aporta más recursos formativos. Al mismo tiempo, la carrera de L Francesa, con el mayor capital



cultural representado entre sus estudiantes, usa con mayor frecuencia el género de los documentales. Por su parte, los estudiantes de las dos carreras no humanísticas, tienen pBibliografía similares en cuanto al uso de documentales, aunque Biología se inclina por las series mientras Bioanálisis por las películas. Pero esta relación que intentamos identificar debe matizarse, pues aun cuando nos permite contestar la segunda pregunta de investigación, queda todavía por definir la relación de fondo del presente estudio.

De acuerdo con lo anterior, vemos que la orientación del CCA juega un papel importante para darle sentido al consumo, en mayor o menor medida, de cada uno de los géneros, y al mismo tiempo, este dato se pone en correspondencia con el nivel de capital cultural. De este modo, en todos los niveles de capital cultural, vemos que la tendencia es abrumadoramente a favor del contenido que únicamente tiene por objetivo el entretenimiento dentro del género películas y series; sin embargo, en los niveles medio y alto, hay una cuarta parte de contenido orientado en la dirección opuesta, lo cual quiere decir que en el caso de aquellas facultades que tuvieron una mayor representación de capital cultural alto y medio, es más probable que haya CCA cuyo contenido tenga elementos formativos, no así en las facultades que tienen mayor representación en el nivel bajo, donde la cifra de contenido propio de la formación cultural baja considerablemente.

Como saldo final, advertimos que, si bien el capital cultural no explica de forma contundente la orientación del contenido, sí tiene incidencia en éste. Es decir, el capital cultural conserva su carácter diferenciador de las prácticas de consumo y tiene efectos en el CCA. Queda claro también que, entre la población de estudiantes, hay niveles de posesión de capital cultural, los estudiantes están más definidos por la diversidad, y con el estudio de la relación entre el capital cultural y el CCA ésta adquiere relevancia. Cabría preguntarse si la institución escolar está en condiciones para construir un modo para la articulación de todos estos fenómenos, en tanto que refieren a la forma en la que los estudiantes, hoy en día, se relacionan con sus pantallas.



Bibliografía

- Chaparro, H., & Guzmán, C. (2016). Jóvenes y consumo cultural. Una aproximación a la significación de los aportes mediáticos en las pBibliografía juveniles. *Anagramas*, 121-142.
- Antoine-Fundet, C., & Carmona, J. (2015). Museos y jóvenes: entre la percepción y el desencanto. Percepciones sobre argumentos juveniles sobre el consumo cultural de museos en Chile. *Arte, individuos y sociedad*, 227-242.
- Bolognesi, M. L. (2023). La post pandemia y nuevos hábitos de consumo de productos audiovisuales: Streaming, narrativas transmedia y experiencias personalizadas. *Millcayac - Revista Digital De Ciencias Sociales*, 10(18). Obtenido de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/millca-digital/article/view/5498>
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XX.
- Brunner, J. (2010). Lenguaje del hogar, capital cultural y escuela. *Pensamiento educativo*, 46(1), 17-44.
- De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario, prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. México: Pomares.
- De Garay, A. (2020). La autonomía universitaria y los estudiantes. . En F. Martínez Rizo, *La autonomía universitaria en la coyuntura actual* (págs. 85-102). Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- De Garay, A., Miller, D., & Montoya, I. (2017). *Las trayectorias escolares universitarias en un tablero de serpientes y escaleras*. (A. De Garay, Ed.) Ciudad de México: ANUIES, Dirección de Producción Editorial.
- Duche, A., & Andía, B. (2019). Consumo cultural de estudiantes universitarios en Perú. Un estudio comparativo. *Revista De Ciencias Sociales*, 25, 354-370.
- Gómez, R., & Jodar, M. (2019). Cultura mediática y educación: la audiovisualidad en la nueva ecología de los medios. *Didáctica y Educación*, 10(3), 139-150.
- Hernández, O., & Padilla, L. (2019). Expectativas de los estudiantes hacia la educación superior: Influencia de variables familiares, personales y escolares. *Sociológica*, 34(98), 221-251.
- Mejía, N. (2018). Usos, hábitos, actitudes y experiencias usuario de jóvenes universitarios. *Revista Aportes de la Comunicación y la Cultura*(25), 49-62.
- Ramírez, D. (2023). *Migración interna y consumo cultural de estudiantes universitarios*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Romero, J. (2020). Aproximación al consumo cultural de estudiantes universitarios de economía en Puebla, México. *Última Década*, 28(53), 210-234.



- Suárez, J. L., & Vasquez, A. G. (2020). Capital cultural y trayectorias de migración interna de estudiantes de recién ingreso a la universidad Veracruzana. *Apuntes. Revista de ciencias sociales*, 125-150.
- Suárez, J. L., Navarro, S. I., & García, S. (2022). El consumo cultural en la dinámica escolar del primer año de estudios en la Universidad Veracruzana. *Revista Dixit*(36).
- Vera, J. Á., Rodríguez, C., & Martínez, E. (2017). Capital cultural y competencias en estudiantes universitarios. *Ventana Informática*, 99-116.
- Zemke, R., Raines, C., & Filipczak, B. (2013). *Generations at work: managing the clash of boomer, gen xers and gen yers in the workplace*. EEUU: Kindle.



Capítulo II

DOI: <https://doi.org/10.58299/utp.223.c760>

Diseño de instrumentos de evaluación mediante trabajo colaborativo: un estudio de diagnóstico

Miriam Alejandre Espinosa; malejandre@uv.mx; 0000-0002-8818-8268
Araceli Huerta Chua; arahuerta@uv.mx; 0000-0002-3152-1154
Elba María Méndez Casanova; elmendez@uv.mx; 0000-0002-9036-6334
Jesús Alexander Loza Cruz; jloza@uv.mx; 0000-0002-9844-2303

Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana. Veracruz, México

Resumen

Esta investigación se realizó en la Facultad de Pedagogía, de la Universidad Veracruzana región Poza Rica-Tuxpan en la experiencia educativa de planeación didáctica, constantemente a los alumnos se les complica mucho el diseño de los instrumentos debido a que no incluyen estrategias de evaluación, principalmente confunden y omiten los instrumentos de evaluación, por ello, se plantea como objetivo: Promover el diseño de instrumentos de evaluación desde el aprendizaje colaborativo en los alumnos que cursan planeación didáctica; participaron 28 alumnos, de los cuales 10 son hombres y 18 mujeres. Se trabajó bajo la metodología de investigación acción y desde el constructivismo. Para esta fase de diagnóstico se aplicaron dos instrumentos: un cuestionario dirigido a los alumnos y una entrevista a la docente titular. Dentro de los resultados más significativos, se encontró que el 95% de estudiantes conocen los instrumentos de evaluación, pero el 62% suelen confundir las características de cada instrumento.

Palabras clave: Evaluación, Instrumentos, Trabajo Colaborativo, Investigación-Acción

Abstract

This research was carried out in the Faculty of Pedagogy, of the Universidad Veracruzana region Poza Rica-Tuxpan in the educational experience of didactic planning, the design of the instruments is constantly very complicated for the students because they do not include evaluation strategies, mainly they confuse and omit the evaluation instruments, therefore, the objective is proposed: Promote the design of evaluation instruments from collaborative learning in students who study didactic planning; 28 students participated, of which 10 are men and 18 women. We worked under the action research methodology and from constructivism. For this diagnostic phase, two instruments were applied: a questionnaire directed at the students and an interview with the teacher. Among the most significant results, it was found that 95% of students know the evaluation instruments, but 62% tend to confuse the characteristics of each instrument.

Keywords: Evaluation, Instruments, Collaborative Work, Action Research



Introducción

La evaluación de los aprendizajes es clave primordial en la educación, pues es la encargada de medir el nivel de modificación producido en el conocimiento, habilidades y/o actitudes, atribuible a la formación recibida, producido en los alumnos, es decir, evaluar desde una evaluación diagnóstica y formativa para una evaluación integral, todo esto se lleva a cabo mediante instrumentos de evaluación, pieza fundamental para lograr el objetivo de la sesión y por ende la evaluación de los aprendizajes.

En ese sentido, por aprendizaje entendemos el conjunto de productos obtenidos por los estudiantes como resultado de la incidencia de la educación. Tales productos pueden ser tanto mediatos como inmediatos, e incluso algunos de ellos no se manifiestan como conductas observables (Pimienta, 2008, p. 38).

Asimismo, identificar las áreas de oportunidad encontradas mediante los instrumentos aplicados en la experiencia educativa de planeación didáctica, se llega a la conclusión de que existe una problemática alarmante y plenamente necesaria de atender, y es la elaboración adecuada de los instrumentos de evaluación, puesto que, los alumnos elaboran instrumentos simplemente por cumplir en la entrega de actividades de la experiencia de planeación didáctica, sin ser construidos sobre una base que avale la elaboración correcta de dicho instrumento, o bien no conocen los elementos del material solicitado por lo que los rubros o criterios llegan a ser ambiguos o incoherentes, esto siendo comprobado tras la aplicación de un instrumento previo en el que un 95% de alumnos conocen los instrumentos de evaluación básicos, como lo son listas de cotejo, rúbrica, escala estimativa, guía de observación, etc. Sin embargo, suelen confundir las características de cada instrumento, pues al preguntar por las dificultades que tuvieron al elaborar un instrumento de evaluación, el 62% respondieron que no sabían distinguir los instrumentos, que los confunden, que no



conocen la estructura correcta y respuestas relacionadas con la falta de información sobre la estructura y características de los instrumentos.

Derivada de dicha problemática se propone una intervención pedagógica que se llevará a cabo con la estrategia del trabajo Colaborativo con grupos base para la correcta elaboración de dichos instrumentos, desde la metodología de la investigación acción para que el alumno pueda identificar los diferentes tipos y técnicas de evaluación, sus características, clasificación de instrumentos y los criterios e indicadores de los mismos, considerando los agentes de la evaluación dentro de la práctica educativa.

Revisión de la literatura

Modelo de Evaluación diagnóstica, formativa e integral: la evaluación al servicio de la mejora continua de la educación: en este contexto se desarrolló el debate sobre la educación y la evaluación que llevó a la reforma educativa de 2019 y concluyó en la propuesta de una transformación política y normativa del sistema educativo mexicano, orientada hacia el desarrollo humano e integral, con un énfasis central en la equidad y la justicia, y en la resignificación y promoción del máximo logro de los aprendizajes de las y los estudiantes. De igual forma, refrendó a maestras y maestros como agentes de transformación educativa y social y, por ende, los revalorizó como profesionales de la educación. Lo anterior explica el reemplazo de un sistema de evaluación por uno de mejora continua de la educación, pues se trata de que la evaluación no sea ya una herramienta al margen de los procesos y esfuerzos de mejora que realizan los diferentes agentes educativos, sino un instrumento próximo, cercano e integrado a ellos, es decir, de apoyo y acompañamiento permanentes. “La evaluación ya no debe ser externa, arbitraria o coercitiva, sino diagnóstica, formativa e integral, participativa y orientada a fortalecer las capacidades, la autonomía y el empoderamiento de las comunidades escolares.” MEJOREDU (2022, pág. 9).



Desde esta perspectiva, una característica principal es el alumno al centro, por lo tanto, el docente tiene que evaluar los aprendizajes desde una mejora continua e integral considerando los tipos y momentos de la evaluación, así como los agentes involucrados, logrando con ello una formación integral del alumno y transformar su práctica educativa.

Evaluación del Aprendizaje y para el aprendizaje - Reinventar la evaluación en el aula: como su título indica, en esta obra se pondrá el acento en la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje porque ambas se consideran importantes, y ocupará un lugar destacado la evaluación formativa. Es claro que toda acción pedagógica descansa sobre una parte intuitiva de evaluación formativa, en el sentido de que haya inevitablemente un mínimo de regulación, en función de los aprendizajes o al menos de los funcionamientos observables de los alumnos. Sin embargo, para que llegue a ser una práctica realmente nueva, sería preciso que la evaluación formativa sea la regla y se integre a un dispositivo de pedagogía diferenciada. “En este carácter metódico, instrumentado y constante el que la aleja de las prácticas comunes.” Moreno (2016, p. 19).

Evaluar el aprendizaje de manera objetiva y formativa no es fácil, pero sin duda aquí se dan los aspectos teóricos y prácticos sobre ¿Qué evaluar, ¿Para qué evaluar y ¿Cómo evaluar? siendo esta última, la pregunta específica a la problemática planteada dando como respuesta: mediante instrumentos de evaluación.

Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo: en el marco de la RIEB, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha editado la serie Herramientas para la evaluación en Educación Básica, con el propósito de favorecer la reflexión de los docentes acerca del enfoque formativo de la evaluación en todos los planteles de preescolar, primaria y secundaria.

Los títulos de la serie Herramientas para la evaluación en Educación Básica son: 1. El enfoque formativo de la evaluación, 2. La evaluación durante el ciclo escolar, 3. Los elementos del currículo en el contexto del enfoque formativo de la evaluación,



4. Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo, y 5. La comunicación de los logros de aprendizaje de los alumnos desde el enfoque formativo, cuyos contenidos toman como base los principios pedagógicos expresados en el Plan de estudios 2011. Educación Básica, de manera particular el principio pedagógico Evaluar para aprender, en el que se destaca la creación de oportunidades para favorecer el logro de los aprendizajes. SEP (2012. p 7-20).

Conocer las estrategias e instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo va a permitir que se realice una planeación didáctica apegada a la realidad con los objetivos o procesos de desarrollo académicos alcanzables, logrando con ello el aprendizaje significativo del alumno.

El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura: la incorporación del trabajo colaborativo en cursos de programación ha sido identificada como una estrategia potencial que podría maximizar la participación de los estudiantes y tener un impacto positivo en el aprendizaje.

En las fuentes consultadas no se ha encontrado un estudio dirigido a recopilar y analizar los resultados de investigación sobre este tema utilizando un método sistemático. Para tratar de llenar este vacío, se realizó una revisión sistemática de literatura con el objetivo de resumir los estudios sobre el uso del trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación. O. Revelo-Sánchez, C. A. Collazos-Ordoñez, y J. A. Jiménez-Toledo (2018).

Trabajar colaborativamente formará un alumno independiente, responsable, respetuoso; en las actividades que éste desarrolle y tenga un impacto en su aprendizaje y por ende en su evaluación formativa e integral.

Metodología

Este trabajo es de corte cualitativo, El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal



recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos). “También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades.” Hernández, Fernández y Baptista (2014, p.8).

Asimismo, La investigación-acción conlleva la participación de todos los individuos involucrados, incluyendo a los investigadores como los actores en la solución de un determinado problema, que se detectó en la fase de diagnóstico, y la puesta en marcha de acciones para una propuesta de intervención.

Las características principales de la investigación según Guerrero y Guerrero (2014, pp. 60-71) son:

- Son estudios relacionados con la transformación y mejora de una realidad social.
- Trata sobre problemas prácticos y se desarrolla desde la práctica.
- En el proceso investigativo se requiere de la colaboración de las personas.
- La investigación-acción vincula el conocimiento y práctica.

El proceso de la investigación acción está estructurado por ciclos y se caracteriza por su flexibilidad, puesto que es válido e incluso necesario realizar ajustes conforme se avanza en el estudio, hasta que se alcanza el cambio o la solución al problema. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014, pp 496 - 500), a continuación, se muestran las etapas de la investigación acción.

- Detección y diagnóstico del problema de investigación.
- Elaboración del plan para solucionar el problema o introducir el cambio.
- Implementación del plan y evaluación de resultados.
- Realimentación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción.

Es de suma importancia mencionar que el investigador, o en este caso el alumno/interventor, se involucre desde al principio con la comunidad, de tal forma que se creé un círculo de confianza y comprendan que la realización de una intervención



pedagógica le ayudará a tener una formación integral desde la práctica educativa y el perfil en que se esté formando.

Resultados

El estudio diagnóstico busca detectar áreas de oportunidad en la experiencia educativa Planeación didáctica orientado al quehacer profesional de docencia y mediación pedagógica. El grupo se conforma en su gran mayoría por alumnos de 19 y 20 años en un 77% de sexo femenino y 23% masculino. La aplicación de éste se llevó a través de Google Forms, este instrumento se conforma por dimensiones enfocadas a diferentes aspectos de la evaluación de los aprendizajes.

En la dimensión de acuerdo con el programa se seleccionaron las preguntas más sobresalientes que en consideración propia son reactivos que aportan gran relevancia al proyecto de investigación:

¿El docente presentó el programa al grupo dando los rubros de evaluación?

A lo que un 84.1% de los alumnos contestaron “totalmente de acuerdo” mientras que un 15.9% contestó “de acuerdo”, ante estas dos respuestas dominantes podemos notar que son positivas ante la pregunta, por lo tal podemos considerar que el docente presenta el programa y los rubros.

¿El docente utilizó las técnicas presentadas en el programa de la Experiencia educativa?

En un 100% los alumnos contestaron que, si se utilizan las técnicas presentadas en el encuadre, esto nos demuestra coherencia por parte del docente con relación al programa, ya que se atiene a lo impuesto en éste y se adapta a que las actividades que se piden sean en relación con lo establecido en los criterios de evaluación del programa.

En cuanto la dimensión al docente, los alumnos respondieron a distintas preguntas que reflejan el trabajo de la Docente con relación a la evaluación de los



aprendizajes aplicada a la experiencia educativa, mencionan que en las sesiones de clase han utilizado instrumentos como: listas de cotejo, rubricas, escalas estimativas, guía de observación, etc. Así también los alumnos consideran indispensable dichos instrumentos, en su formación profesional. Mencionan en un 100% que los instrumentos proporcionados por el docente son claros y concisos, es decir, que presentan con claridad los criterios a evaluar.

Se aplicó también en este instrumento preguntas sobre la utilización de la evaluación de los aprendizajes en la experiencia educativa y como los aplican en el grupo, de esto solo se seleccionaron algunas preguntas y de ellas únicamente cuatro respuestas que aportan comentarios importantes a la investigación:

¿De lo que sabes de la evaluación del aprendizaje ¿Qué es lo que aplicas dentro de la experiencia que cursas?

- El contexto en el cual se desarrolla el aprendizaje y los alumnos para poder adaptar los instrumentos y mejorar el aprendizaje.
- Las diferentes maneras de evaluar, así como el comprender como el docente nos evalúa, conocer eso para así aplicarlo en el aula.
- Se aplica cuando observo los criterios que se evaluarán a través de ese instrumento o cuando yo misma me autoevalúo o coevalúo a mis compañeros
- Aplico observar, recoger y analizar la información que se nos brinda

¿Cómo se incorpora la evaluación del aprendizaje a tu formación integral como pedagogo?

- Se incorpora como método para la mejora de enseñanza y las técnicas que debe impartir el docente.
- Para saber adaptar las herramientas y observar cuáles favorecen al desarrollo del aprendizaje.
- Mucho, ya que en un futuro nos va a servir para poder evaluar a nuestros alumnos, así como saber utilizar los instrumentos de evaluación de manera correcta.



- La evaluación siempre es continua tanto evalúo mi formación profesional a la par evalúo la parte personal, de esta manera me forma en varios ámbitos de mi realidad.

¿Qué dificultades tuviste al elaborar instrumentos de evaluación?

- Aprender a identificar entre el desempeño y contenido para organizarlo
- La redacción de los indicadores.
- Son algo complejos de elaborar y así como necesidad saber sobre el contenido necesitas tener mucha creatividad.
- Pues tuve algunas dificultades en cuanto a la elaboración y refacción de los reactivos de los instrumentos.

¿Qué diferencia existe entre un instrumento de evaluación y una técnica de evaluación?

- El instrumento es el que evalúas y la técnica es como lo aplicas.
- La técnica es el procedimiento que los maestros utilizamos para medir y evaluar el aprendizaje, mientras que el instrumento es el documento que se toma como evidencia del aprendizaje alcanzado del alumno.
- La técnica es el procedimiento y el instrumento es en dónde se plasma la evidencia.
- El instrumento solamente es lo que se va a ocupar, la técnica es más que nada la manera de llevar a cabo una evaluación.

De acuerdo a los cuestionamientos presentados, la mayoría de los alumnos presentan dificultades para identificar las técnicas y los instrumentos de evaluación, derivado de las confusiones que se observan en sus respuestas, por ello, es necesario fortalecer dicho conocimiento, ya que desde el perfil pedagógico el diseñar instrumentos de evaluación es una fortaleza que tiene que tener el alumno-docente, porque a futuro tiene que planear y aplicar diferentes instrumentos de evaluación dentro de su práctica educativa.

Entrevista docente:



Por otra parte, se realizó igualmente una entrevista al docente donde a grandes rasgos nos da una explicación general sobre la evaluación y hace mención los tipos de evaluación que utiliza en su práctica docente y entre ellos se encuentra el diagnóstico, coevaluación y heteroevaluación y aplica en las sesiones una evaluación formativa.

Comenta que los alumnos analizan instrumentos de evaluación y esto les sirve de una manera constructiva como guía para elaborar los instrumentos propios. Los instrumentos que se les proporcionan para la evaluación propia fortalecen mayormente el desempeño de los alumnos.

Tras la recolección de los datos obtenidos y de interpretar dichos resultados tanto por el docente y el alumno se puede notar la necesidad de dar a conocer la importancia de la evaluación de los aprendizajes y su aplicación en una planeación didáctica, puesto a que se desconoce en muchas ocasiones los elementos principales de lo que conlleva un instrumento de evaluación y como consecuencia tiene un impacto negativo en una planeación didáctica y por ende en su práctica educativa.

Conclusiones

Desde los nuevos enfoques educativos es importante la evaluación de los aprendizajes dentro de la práctica educativa y por ende considerar los momentos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa, que se le realiza al alumno mediante diferentes instrumentos de evaluación dentro del proceso de enseñanza aprendizaje y lograr con ello una formación integral del mismo.

Además, es de suma importancia incluir en la práctica profesional cada una de las técnicas de evaluación, desde los diferentes instrumentos que se deben considerar dentro de una planeación didáctica para alcanzar los objetivos de aprendizaje mediante un aprendizaje colaborativo, ya que al trabajar en equipos base con interdependencia, responsabilidad, confianza etc., el alumno desarrollará sus



habilidades para diseñar instrumentos con criterios o indicadores viables a la estrategia didáctica a evaluar.

Asimismo, la revisión de la literatura: Evaluación del Aprendizaje y para el aprendizaje - Reinventar la evaluación en el aula, Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo, El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura; darán las bases teóricas y prácticas para que el alumno de Planeación didáctica logre diseñar instrumentos de evaluación con criterios e indicadores pertinentes, claros, objetivos con relación al desarrollo de lo planeado.

En conclusión, la evaluación de los aprendizajes es un proceso integral que implica reflexión, análisis y toma de decisiones para promover el crecimiento y desarrollo de los estudiantes de Pedagogía, en su camino hacia una intervención pedagógica que lo llevará con éxito a su futura práctica educativa.



Bibliografía

- Atxurra, C.; Villardón-Gallego, L.; Calvete, E. (2015). *Diseño y validación de la Escala de Aplicación del Aprendizaje Cooperativo (CLAS)* Revista de Psicodidáctica, 20 (2). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea Vitoria-Gazteis, España
- Guerrero D. G.; Guerrero D. M. C. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial Patria.
- Hernández, Fernández y Baptista. *Metodología de la Investigación (2022). Metodolog+ia de la Investigación*. Editorial McGRAW-HIL.
- Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral la evaluación al servicio de la mejora continua de la educación (2022)*
- Moreno O. T. (2016). *Evaluación del Aprendizaje y para el aprendizaje, Reinventar la evaluación en el aula*. México: UNAM, Unidad Cuajimalpa.
- Revelo-Sánchez, C. A., Collazos-Ordoñez, y Jiménez-Toledo (2018). *El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura*. Tecnológicas, 21(41).
- Pimienta P., J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes: un enfoque basado en competencias*. P. 38 México D.F, México: Pearson Educación.
- Secretaría de Educación Pública, (2012) *El enfoque formativo de la evaluación*.



Capítulo III

DOI: <https://doi.org/10.58299/utp.223.c761>

El trabajo colaborativo para elaborar secuencias didácticas

Jocelyn Alexa Trujano Castro; S19007355@estudiantes.uv.mx; 0009-0009-7056-0699
Miriam Alejandre Espinosa; malejandre@uv.mx; 0000-0002-8818-8268
Araceli Huerta Chua; arahuerta@uv.mx; 0000-0002-3152-1154
Jesús Alexander Loza Cruz; jloza@uv.mx; 0000-0002-9844-2303

Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana Veracruz, México

Resumen

La presente investigación se llevó a cabo en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana región Poza Rica - Tuxpan, con estudiantes que cursan Planeación didáctica, integrada por 41 estudiantes: 33 mujeres y 8 hombres. Se detectó que los alumnos presentan dificultades al elaborar una secuencia didáctica, ya que tienen dificultades al redactar los momentos de ésta. El objetivo es favorecer la elaboración de secuencias didácticas mediante el trabajo colaborativo en estudiantes que cursan Planeación Didáctica. La metodología es cualitativa, con lineamientos de la investigación acción para hallar soluciones, se fundamenta en el constructivismo. La técnica que se empleó fue la observación con la cual se detectó el problema, posteriormente se realizaron 3 instrumentos: una entrevista al docente de grupo, así mismo se aplicó un cuestionario general a los alumnos sobre los conocimientos para planear una secuencia didáctica y, finalmente, se hizo uso de una prueba de estilos de aprendizajes.

Palabras clave: Secuencia Didáctica, Aprendizaje Colaborativo.

Abstract

The present research was carried out at the Faculty of Pedagogy of the Universidad Veracruzana, Poza Rica - Tuxpan region, with students studying Didactic Planning, made up of 41 students: 33 women and 8 men. It was detected that students present difficulties when developing a didactic sequence, since they have difficulties when writing its moments. The objective is to promote the development of didactic sequences through collaborative work in students who study Didactic Planning. The methodology is qualitative, with action research guidelines to find solutions, it is based on constructivism. The technique that was used was observation with which the problem was detected, subsequently 3 instruments were carried out: an interview with the group teacher, likewise a general questionnaire was applied to the students about the knowledge to plan a didactic sequence and, finally, a learning styles test was used.

Keywords: Didactic Sequence, Collaborative Learning.



Introducción

La secuencia didáctica es un proceso de planeación, ya que contiene una estructura y la elaboración de una serie de actividades de enseñanza, con la finalidad de mejorar la comprensión de los contenidos y así obtener un aprendizaje significativo. La secuencia didáctica se crea al organizar una serie de actividades de aprendizaje que siguen un orden lógico entre ellas. Este proceso comienza con la intención del docente de identificar y aprovechar las nociones previas que tienen los estudiantes sobre un tema. Luego, se relaciona este conocimiento con situaciones problemáticas y contextos reales, con el objetivo de que la información que los estudiantes adquieran durante la secuencia sea relevante y significativa. Barriga, (2013, p. 1-15).

Asimismo, en este estudio de Investigación las técnicas que se emplearon fue la observación: en donde se detectó los problemas para realizar una secuencia didáctica; posteriormente se realizaron 3 instrumentos: se realizó un Test de estilos de aprendizaje predominando el cenestésico con el 55%, seguido por el visual con el 32%, y en menor medida el auditivo con un 13%; se aplicó un cuestionario general sobre planeación didáctica, donde se describe específicamente los resultados que nos llevó a dicha problemática, por último, una entrevista al docente del grupo, docente expresa los problemas y desafíos que enfrentan los estudiantes al abordar la planeación didáctica, se destaca la complejidad de redactar objetivos, y estructurar secuencias didácticas coherentes; en cuanto al cuestionario aplicado a los alumnos, ellos reconocen que presentan dificultades al realizar dicha secuencia, ya que al redactar objetivos, tienden a confundir los verbos, así mismo tienen problemas al realizar las actividades que se llevarán a cabo de la secuencia, también al evaluar. Por ello, es de suma importancia el intervenir dicha problemática, mediante la estrategia Pedagógica del Trabajo Colaborativo para fomentar la interacción entre los estudiantes, una comunicación efectiva que permita que los estudiantes construyan conocimiento de manera conjunta.



Finalmente Es fundamental que los alumnos de la experiencia educativa de planeación didáctica comprendan la elaboración de la secuencia didáctica, ya que como estudiantes de Pedagogía lo ponen en práctica desde los diferentes quehaceres profesionales como: Docencia y Mediación Pedagógica, procesos curriculares y proyectos Socioformativos, Orientación educativa y social, Tic y Pedagogía por mencionar algunos, que impactan éstos en el área de Integración profesional específicamente en Proyecto Pedagógico e Intervención Pedagógica donde tienen que elaborar secuencias didácticas que las llevarán a una intervención Pedagógica en un contexto real e impactando en su práctica profesional.

Revisión de literatura

Guía para la elaboración de una Secuencia didáctica: “La elaboración de una secuencia didáctica es una tarea importante para organizar situaciones de aprendizaje que se desarrollarán en el trabajo de los estudiantes”. Barriga (2013, p. 1).

El debate didáctico contemporáneo enfatiza que la responsabilidad del docente para proponer a sus alumnos actividades secuenciadas que permiten establecer un clima de aprendizaje ese es el sentido de la expresión actualmente de boga en el debate didáctico: centrado en el aprendizaje. Mientras la clase frontal establece una relación lineal entre emite información y quien la recibe, la teoría de las situaciones didácticas elaborada por Brousseau (2007).

En este texto se describe paso a paso la elaboración de una secuencia didáctica, así como ejemplos para clarificar los momentos de inicio, desarrollo y cierre, siendo una guía para que el alumno elabore las propias, con relación a su planeación.

El uso de la secuencia didáctica en la Educación Superior: se desarrolla una unidad temática en relación con la composición de los textos en la etapa escolar. En este sentido, los y las estudiantes, deben lograr un dominio de los aspectos teóricos y metodológicos sobre los principios de la producción escrita a nivel escolar, para posteriormente proyectarlos en la práctica, en este caso, la implementación de una



investigación en la expresión escrita con escolares de escuelas públicas, “la secuencia didáctica contempla una estructura concisa y delimitada”, en este sentido, Camps, citada por Vilá I et al (2005; p.122).

En este texto se describe un Modelo de estructura para elaborar secuencias didácticas que van a apoyar la planeación didáctica de los alumnos de Pedagogía.

Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor: En la educación tradicional el profesor ha estado destinado a ser el único responsable del aprendizaje de los alumnos, definiendo los objetivos del aprendizaje o de las unidades temáticas, diseñando las tareas de aprendizaje y evaluando lo que se ha aprendido por parte de los alumnos. Mucha investigación gira hoy en día en torno a los modelos colaborativos como mecanismo para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje dentro de las salas de clase, pero poco se ha mencionado respecto a cómo su implementación generará cambios radicales en el entorno educativo, cambios en los roles de los estudiantes y lo que es más importante del rol de los profesores dentro de este modelo. Un modelo colaborativo dentro de su ambiente académico.

“Es el uso instruccional de pequeños grupos de tal forma que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” Johnson y Johnson (1993).

Derivado de ello, Trabajar colaborativamente, le va a permitir al alumno una interacción social y comunicación efectiva dentro del cambio de Rol, siendo el mismo quien trabajará en conjunto para realizar sus secuencias didácticas y fortalecer sus experiencias educativas desde el quehacer profesional que haya elegido para llevarlo a una intervención pedagógica con responsabilidad y respeto.

Metodología

La investigación es de corte cualitativo, se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. El enfoque cualitativo se selecciona cuando el



propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados.

La investigación cualitativa ha emergido como un nuevo paradigma en las ciencias sociales en los últimos 25 años y nace como una respuesta a las experiencias de personas y grupos sociales que no son medibles, pero aportan al conocimiento de la experiencia humana los fenómenos sociales Nava, (2013. P. 15).

En otras palabras, este tipo de investigación se basa en el juicio de los investigadores debido a que en esta investigación se debe tomar en cuenta las conductas de los sujetos que interactúan con el fenómeno a estudiar por lo que se debe reflexionar sobre sus elecciones y suposiciones.

La investigación – acción, implica que el investigador recopile información de manera participativa, identificando y determinando la problemática, su finalidad es encontrar soluciones realistas, para esto se elaboraron planeaciones y estrategias para posteriormente implementarlas y obtener un mejoramiento en los alumnos.

El termino investigación-acción hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social. Existen diversas definiciones de investigación-acción; las líneas que siguen recogen algunas de ellas. Elliott, el principal representante de la investigación-acción desde un enfoque interpretativo define la investigación-acción en 1993 como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. Elliott, (1993 p. 5).

Finalmente se utilizó la técnica de observación para coleccionar información y así detectar una problemática, la cual presenten los alumnos de la Facultad de Pedagogía, en la Experiencia Educativa de Planeación Didáctica. Además me pude percatar que los alumnos tienen el potencial de trabajar colaborativamente, ya que a la hora de participar, hubo ciertos conceptos o criterios que el alumno conoce y lo comparte con

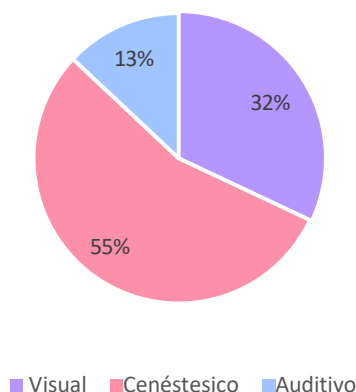


el compañero que no estuvo atento, éste mismo puede tener el conocimiento de otros, siendo la interacción lo que puede ayudar a integrar información e intercambiar el conocimiento para lograr objetivos comunes.

Resultados

En este trabajo de investigación se aplicó el Test de estilos de aprendizaje para identificar de que manera aprenden los alumnos para seleccionar las estrategias didácticas adecuadas desde el Aprendizaje Colaborativo y lograr elaborar sus secuencias didácticas, siendo lo siguiente:

Figura 1. Test de estilos de aprendizaje



Fuente: elaboración propia

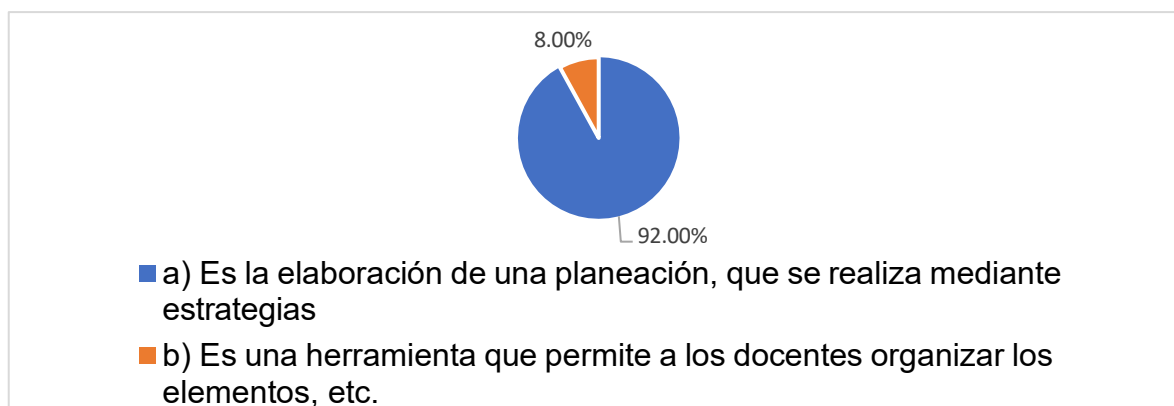
La mayoría de los estudiantes obtienen puntajes más altos en el estilo cinestésico, por lo que las planeaciones se dirigirán por el aprendizaje a través de la interacción grupal y la experiencia práctica. Este énfasis en el aprendizaje cinestésico podría indicar que este grupo de estudiantes encuentra más efectivo el proceso de aprendizaje al involucrarse activamente con sus compañeros.

El segundo instrumento es un cuestionario para la evaluación de la investigación, su objetivo es identificar las problemáticas y necesidades de los alumnos



de la Experiencia Educativa Planeación Didáctica, se pudo recabar información para determinar las áreas de oportunidad y fomentar actividades para fortalecer acciones relativas a la secuencia didáctica. En seguida se presentan los resultados más destacados en el cuestionario que se aplicó a los alumnos de dicha experiencia.

Figura 2. ¿Qué entiendes por Planeación Didáctica?

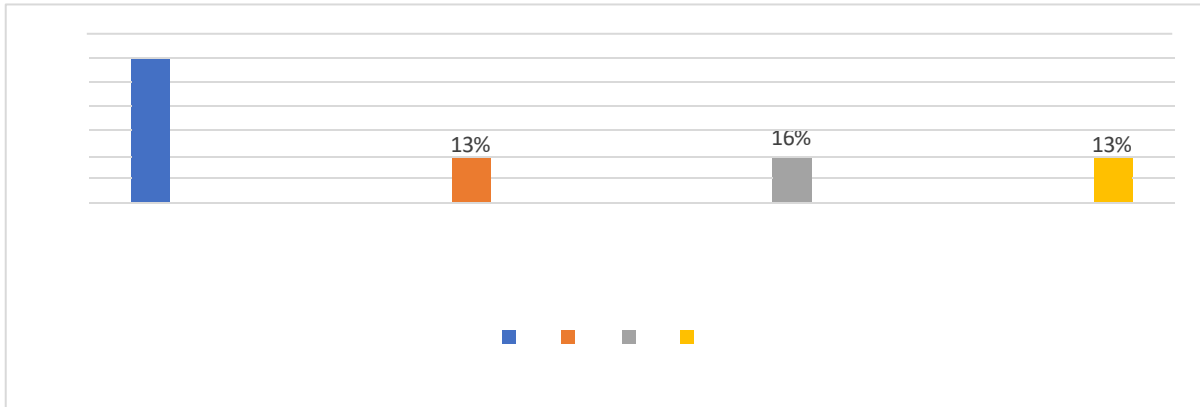


Fuente: elaboración propia

La mayoría de los alumnos 92% considera que la planeación didáctica es una herramienta que apoya a los docentes a la organización de planeación, básicamente dando la misma respuesta sobre diseño de curso y el 8% habla que es la elaboración de una planeación.

Comentario: los alumnos tienen diferentes puntos de vista pero no conforman algo claro acerca de la planeación, ya que es importante primeramente conocer la función de ésta, ya que sin este conocimiento, no pueden avanzar ni realizar ninguna secuencia didáctica.



Figura 3: ¿Por qué crees importante realizar una secuencia didáctica?

Fuente: elaboración propia

Por lo que se puede observar, un 58% de los alumnos opinan que es importante llevar un orden y organizar adecuadamente, por otra parte, el 13% dice que es para que el docente optimice su tiempo razonablemente para la realización de actividades, el 16% expresa que previamente debe implementar una clase, se determinan los objetivos para tenerlos en claro y por último el 13% desconoce la importancia de la secuencia didáctica.

Comentario: Analizando los datos, los alumnos solo tienen una idea de la importancia de la secuencia didáctica, solo consideran importantes ciertos puntos, no abarcan todo en general y no lo tienen en claro, por lo que me parece fundamental el informarlos completamente respecto al tema, deben ser conscientes como futuros pedagogos que es un conocimiento primordial para su práctica docente.

Tabla 1. De una secuencia didáctica, ¿Qué es lo que se te dificulta más? Y ¿Por qué?

E1.-	Sin respuesta.
E2.-	Contenido
E3.-	No los conozco.
E4.-	Planear actividades.
E5.-	Cuadrar temas y subtemas



E6.-	Yo diría que los horarios porque tienes que ver cuando irás a dar clases y cuando no.
E7.-	Desarrollo
E8.-	Las actividades de inicio pues tengo que ver bien todo el curso.
E9.-	Lo objetivos ya que deben de ser bien redactados.
E10.-	Repartir temas y sus temas
E11.-	Contenido
E12.-	La redacción de objetivos.
E13.-	Elaborar los contenidos por fechas pues todos sabemos que nunca nos saldrá acorde a lo planeado.
E14.-	La metodología.
E15.-	Sin respuesta.
E16.-	Las actividades de desarrollo.
E17.-	Estrategias metodológicas, pues necesitaría averiguar cuáles son los métodos más efectivos.
E18.-	Los objetivos particulares y generales porque debemos tener coherencia y conocimiento de lo que emplearemos.
E19.-	Los propósitos y competencias, se me dificulta redactarlo
E20.-	Ninguno realmente.
E21.-	Tal vez en el contenido.
E22.-	Elaborar la unidad de competencias.
E23.-	Creo que nos costó más trabajo realizar la unidad de competencia por que es difícil acomodar las ideas.
E24.-	Las actividades de desarrollo, por los contenidos que tenemos que organizar.
E25.-	La unidad por competencia.
E26.-	Considero que el buscar las actividades y que sean creativas serían al menos para mí lo complicado, ya que debe de ser algo novedoso, original y que ayude con la adquisición de conocimientos.
E27.-	Las actividades de desarrollo, pues siento que son las más extensas y de mayor cuidado para que haya un buen aprendizaje.



E28.-	Se me dificulta sólo un poco el inicio porque es donde se detalla más la secuencia.
E29.-	Probablemente la actividad de cierre, suelen ser las más compleja.
E30.-	Las estrategias metodológicas ya que no sabría decir cuáles son.
E31.-	El objetivo específico.
E32.-	El inicio, porque todavía no sé qué estrategias ocupar para introducir a una persona en alguna materia y/o temas por ver
E33.-	Estrategias metodológicas, pues necesitaría averiguar cuáles son los métodos más efectivos.
E34.-	Cuadrar temas y subtemas
E35.-	Buscar técnicas y métodos creativos.
E36.-	La redacción.

Fuente: Elaboración propia

Comentario: Como se puede observar los alumnos presentan una variedad de dificultades respecto en la secuencia didáctica, la cual constantemente se repite es la elaboración de actividades, se hace referencia a las estrategias metodológicas y técnicas a implementar; también mencionan sobre la redacción, el contenido y unidad de competencias, siendo importante resolver para que los alumnos no tengan dudas, ni errores al realizar dicha secuencia.

Finalmente se realizó una entrevista al docente a cargo de la experiencia educativa, este consto de 8 preguntas acerca del desempeño y conocimiento de los alumnos en dicha experiencia. A continuación de muestran las preguntas más significativas que tienen relación con la problemática

Tabla 2. Respuestas de encuesta a docentes

2.- ¿Cuáles son los principales problemas que presentan sus estudiantes de la E.E. planeación didáctica?	Se les dificulta redactar objetivos, unidades de competencia y planificar también los aspectos de la secuencia didáctica de inicio, desarrollo y cierre.
--	--



3.- ¿Los alumnos redactan correctamente al elaborar una secuencia didáctica?	No, de verdad que es recurrente la explicación a como se redacta porque deben tener en cuenta desde ese contenido, la estrategia y lo que van a revisar en el desarrollo, entonces algunos aspectos que pueden ir en el desarrollo lo ponen en cierre o viceversa, entonces no concretan los momentos tal y como se deben de hacer.
4.- ¿Qué se les dificulta comprender a los alumnos sobre una secuencia didáctica?	Como ellos apenas están diseñando sus planes de clase o secuencias didácticas, pues esa operatividad que se va a llevar a la práctica se les dificulta, por eso es que dentro de planeación didáctica, ya que se maneja casi el cierre, eso que planean, les solicito que vayan a hacer una práctica en una escuela donde ellos consideren que este cerca de su casa o cerca de la institución, para que vean que una cosa es planear, y otra cosa es llevarlo a la práctica, para que esa manera puedan identificar los momentos de la secuencia didáctica.
5.- ¿Qué es lo que más se les complica a los alumnos al realizar una secuencia didáctica?	Desde la redacción de sus objetivos o de aprendizajes esperados, las unidades de competencia, desde ahí se les dificulta que elementos mínimos de un objetivo, los elementos mínimos de una unidad de competencia, la secuencia didáctica en sus momentos si la realizan, pero algunos aspectos de operatividad que deben de ir en inicio lo ponen en desarrollo o lo del desarrollo lo ponen en cierre pero ya planificando y explicando con detalle, ya ellos poco a poco van viendo las escenas que pueden ir en cada uno de sus momentos.
8.- ¿Los alumnos prestan atención al hablar de las secuencias didácticas?	Sí, inclusive ellos realizan sus planeaciones, se suben a EMINUS, se presentan o ellos mismos dicen “maestra, quiero que me revise mi secuencia didáctica para ver si bien redactada en cuanto a los momentos” y ya se revisa, desde los datos de identificación, los objetivos, el aprendizaje esperado o la unidad de competencia con su secuencias didáctica de inicio, desarrollo y cierre, es una revisión recurrente en relación a los ejercicios manejando la parte teórica – practica para que hagan unos buenos planes de sesión o secuencias didácticas.

Fuente: elaboración propia



La docente señala las dificultades específicas que los alumnos enfrentan al redactar secuencias didácticas, haciendo hincapié en la importancia de considerar elementos como el contenido, las estrategias de enseñanza y la evaluación en esta planeación. Además, resalta la necesidad de experimentar directamente en un entorno escolar real para comprender cómo se aplica la teoría en la práctica, identificando así los momentos clave en la planificación y ejecución.

Conclusión

Los alumnos de la experiencia educativa de planeación didáctica, presentan dificultades en la elaboración de secuencias didácticas, esto afectando en su formación como pedagogos y en sus experiencias educativas que llevarán más adelante, es importante realizar intervenciones mediante la estrategia del Trabajo Colaborativo, para que se aborden los temas que no comprendan y entre ellos aporten ideas y conocimientos en las actividades, una ventaja que ellos poseen, es que aún pueden fortalecer el conocimiento, dado que aún no llegan al área terminar, ni culimnan el quehacer de Docencia y mediación Pedagógica a la cual pertenece la experiencia educativa de Planeación Didáctica.

Por lo tanto, diseñar planeaciones, es muy importante para la formación integral del alumno con perfil pedagógico, sin embargo, para lograrlo debe realizar secuencias didácticas donde tiene que considerar un Modelo de estructura con el propósito de desarrollar los momentos de ésta: inicio, desarrollo y cierre; con base a los objetivos de aprendizaje a alcanzar, siendo necesario el trabajo colaborativo para que los alumnos se integren y elaboren con base a una problemática o proyecto pedagógico sus secuencias didácticas en un futuro próximo y en un escenario real.



Bibliografía

- Barriga, Á. D. (2013). *Guía para la elaboración de una Secuencia Didáctica*. En Á. D. Barriga, *Guía para la elaboración de una Secuencia Didáctica* (págs. 1 - 15). México: UNAM.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros Zorzal.
- ELLIOTT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, p. 5 Madrid: Morata.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. *Circles of learning* (4th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company, 1993.
- Nava, B. (2013). *Investigación Cualitativa*. P.15UAEM.
- Pérez, M. M. (2007). *El trabajo colaborativo en el aula universitaria*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 270.
- Vilá I Santasusana, M., Ballesteros, C., Castellá, M., Cros, A., Grau, M., & Palou J. (2005). *El discurso oral formal*. P. 122. Barcelona: GRAÓ.



Capítulo IV

DOI: <https://doi.org/10.58299/utp.223.c762>

Experiencias de profesores noveles respecto al balance entre formación teórica y práctica

Esteban Juan Bautista Zárate Mejía
Facultad de Idiomas, Universidad Veracruzana
Veracruz, México
eszarate@uv.mx
ORCID: 0000-0001-6506-0811

Resumen

Esta investigación cualitativa surgió desde la experiencia personal relacionada con la teoría y la práctica de la enseñanza del inglés en un instituto de idiomas. Se llevó a cabo con el fin de descubrir las percepciones de cinco profesores noveles sobre la utilidad y relevancia de los programas de formación docente de una licenciatura en lengua inglesa. Para lograr el objetivo de esta investigación, se utilizaron dos métodos de recolección de datos: cinco entrevistas semiestructuradas y cuatro observaciones. Los datos recolectados fueron analizados utilizando aspectos de la Teoría Fundamentada. Los hallazgos revelaron que los programas de esta licenciatura cumplieron con sus objetivos. Sin embargo, la teoría y la práctica proporcionadas no fueron suficientes para ayudar a los participantes a resolver los problemas que encontraron en sus primeras experiencias como docentes. Por lo tanto, se argumenta que estos programas deberían ser modificados para ofrecer mayores oportunidades de práctica docente.

Palabras Clave: formación teórica, práctica docente, profesor novel

Abstract

This qualitative research arose from personal experience related to the theory and practice of teaching English in a language institute. It was carried out in order to discover the perceptions of five novice teachers about the usefulness and relevance of teacher training programs for a bachelor's degree in English language. To achieve the objective of this research, two data collection methods were used: five semi-structured interviews and four observations. The data collected were analyzed using aspects of Grounded Theory. The findings revealed that the programs of this degree met their objectives. However, the theory and practice provided were not sufficient to help participants solve the problems they encountered in their early teaching experiences. Therefore, it is argued that these programs should be modified to offer greater opportunities for teaching practice.

Keywords: theoretical training, teaching practice, new teacher



Introducción

La teoría y la práctica son dos elementos constitutivos de la actividad del docente novel. Particularmente, es de conocimiento general que la simple implementación de nociones teóricas en el salón de Inglés como lengua extranjera no es suficiente; se necesita de la constante reflexión sobre la práctica docente (Gürsoy & Korkmaz, 2012; Kewenda, Adendorff & Mosito, 2017). Sin embargo, los programas de licenciatura que se orientan a la formación de futuros profesores de Inglés como Lengua Extranjera (ILE) rara vez, o casi nunca, proporcionan los espacios necesarios y suficientes para que los estudiantes-profesores practiquen y reflexionen sobre las actividades de enseñanza y aprendizaje en escenarios reales (Ünver, 2014). Este es un problema que atañe tanto a autoridades educativas como a formadores de futuros profesores.

Bajo el contexto descrito, la formación teórica que los profesores noveles reciben en la universidad se centra en proveerlos con nociones metodológico-conceptuales sobre dinámica de clases y la enseñanza de las habilidades lingüísticas (Ismail, 2011). A partir de la realidad cotidiana de profesores noveles (recién graduados), quienes trabajan en un centro privado de enseñanza de lenguas extranjeras se buscó analizar las percepciones que tuvieron sobre la utilidad y relevancia de los contenidos teóricos adquiridos durante sus estudios de licenciatura. Asimismo, se describen sus opiniones y creencias sobre el equilibrio necesario entre teoría y práctica como un aspecto que determina su propia percepción sobre qué tan preparados están para impartir clases de inglés.

Este tipo de investigación resulta pertinente tanto para los estudiantes próximos a egresar de licenciatura cuyo interés profesional se centra en la docencia como para las autoridades académico-administrativas de los programas de licenciatura relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras. Asimismo, las investigaciones en México relacionadas con la temática resultan escasas, con lo cual se pretende contribuir a llenar este vacío existente. Finalmente, esta investigación será de ayuda



para generar conciencia en los docentes que imparten asignaturas relacionadas con la formación de futuros profesores de inglés como lengua extranjera.

Revisión de la Literatura

La formación teórica y la práctica docente son dos aspectos interrelacionados entre sí. Por una parte, la formación teórica alude al conjunto de conocimientos profesionales necesarios para desempeñarse adecuadamente como profesor o profesora tales como contenidos, habilidades y técnicas para enseñar a los estudiantes (Gürsoy & Celik, 2012; Woodward, 1991). Por otra, la práctica profesional se refiere al empleo de técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje, al uso de recursos didácticos y su correspondiente adecuación al contexto educativo en el que el profesor se desempeña (Ergogo et al., 2023; Nagro & deBettencourt, 2018). No obstante, en el ejercicio de la docencia, los profesores noveles han reportado que tal interrelación es inexistente o escasa.

La falta de relación entre la teoría y la práctica puede obedecer a cuatro fuentes generales. La primera, alude a los conocimientos previos y las creencias con los que cuentan los estudiantes-profesores. Es decir, los profesore noveles se basan en lo que otros profesores con más experiencia (incluidos sus profesores) realizan para tomar decisiones complejas en el aula (Oleson & Hora, 2014). La segunda fuente proviene de las adaptaciones que realizan en sus prácticas docentes, las cuales se basan en modelos escolares preexistentes (Moore, 2003). La tercera fuente está representada por la complejidad de la práctica docente. Ésta se caracteriza por la diversidad de antecedentes socioculturales de los estudiantes, sus intereses y conocimientos previos, sus necesidades de aprendizaje y la gestión de su comportamiento (Hoban, 2005; Korthagen, 2010). La cuarta fuente se origina en la conexión de conocimientos académico-prácticos que los programas de licenciatura ofrecen a los docentes-estudiantes (Levy, 2022).



Asimismo, se cuentan con estudios realizados en distintas latitudes. En Sudáfrica, Mosito et al., (2017) señalaron que los estudiantes-docentes en sus prácticas profesionales descartaron algunas nociones teóricas que se les había enseñado. Particularmente, se enfrentaron a realizar modificaciones a las planeaciones didácticas y a lidiar con el comportamiento disruptivo de los estudiantes. Por su parte, Ergogo et al (2023) encuestó a 234 profesores formadores de maestros y se entrevistó a 5 profesores intencionalmente seleccionados en 5 instituciones del sur de Etiopía. Los resultados revelaron que emplearon un modelo transmisionista de aplicación de la teoría a pesar de considerar relevante que los estudiantes-docentes tuvieran oportunidad de practicar el aprendizaje de la enseñanza y reflexionar sobre estas oportunidades.

Finalmente, se identificaron dos investigaciones más, una realizada en Asia y otra en Oceanía. Lee et al (2019) exploró la percepción de profesores coreanos en formación sobre sus experiencias en un curso universitario de práctica docente respecto a la conexión existente entre teoría y práctica. Los resultados revelaron que el curso en mención poco o nada los preparó para que pudieran enfrentarse a las realidades del contexto del aula. A su vez, Allen y Wright (2014) indagaron acerca de las percepciones que profesores-estudiantes tenían sobre su capacidad para integrar la teoría y la práctica durante un prácticum de tres semanas en el primer año de un programa de Máster en Enseñanza. Los resultados mostraron que los estudiantes valoraron los componentes teóricos y prácticos de su programa. No obstante, no todos los estudiantes tuvieron las mismas oportunidades para poner en práctica los conocimientos teóricos. Por ello, los estudiantes consideraron fundamental vincular la evaluación de los cursos universitarios a las prácticas docentes.

Metodología

El presente estudio adoptó un diseño de investigación de estudio de caso cualitativo. Este diseño se caracteriza por explorar a profundidad una situación, un



grupo de personas, o incluso a una sola persona. Asimismo, explora e investiga fenómenos de la vida real mediante el análisis detallado de acontecimientos y sus relaciones en un contexto específico (Creswell, 2012). Los datos se recolectaron a través de entrevistas semiestructuradas y de observaciones. Las entrevistas se desarrollaron mediante un cuestionario de preguntas abiertas a través de las cuales se recuperaron las percepciones de los profesores noveles sobre el equilibrio necesario entre teoría y práctica para ejercer la docencia (Creswell, 2013; López & Whitehead, 2012). Por su parte, las observaciones se llevaron a cabo con ayuda de un guion estructurado de observación a través del cual se identificó aspectos relacionados con la interacción entre los estudiantes y los profesores noveles, las técnicas didácticas que emplearon para impartir sus clases, así como las dificultades identificadas y las estrategias empleadas para solucionarlas (Creswell, 2012).

Los participantes de esta investigación fueron 5 profesores noveles cuyas edades oscilaron entre los 22 y 23 años. Contaban con al menos seis meses de haber egresado de la Licenciatura en Lengua Inglesa ofertada en una universidad pública situada en el Estado de Veracruz, en la cual cursaron al menos cuatro asignaturas relacionadas con metodologías y técnicas de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Todos los participantes trabajan como profesores de un instituto privado de idiomas extranjeros ubicado en la capital del estado de Veracruz. Además, esta institución se caracteriza por dar oportunidad para que recién graduados de la licenciatura mencionada se desempeñen como profesores.

La estrategia para analizar los datos recabados empleó ciertos procedimientos característicos de la metodología conocida como Teoría Fundamentada. A partir de ella se buscó comprender las percepciones que los profesores noveles tenían sobre sus experiencias profesionales en relación con la utilidad y relevancia de los programas de formación docente que cursaron. Esta estrategia pone énfasis en la relevancia que tienen los datos recopilados y su análisis para lograr una interpretación



detallada de las percepciones o creencias que los participantes tienen sobre un tema concreto (Strauss, 1990).

Resultados y Discusión

Los datos recabados se categorizaron en tres vertientes. La primera, menciona las razones por las cuales los profesores noveles decidieron estudiar la Licenciatura en Lengua Inglesa. La segunda explora las dificultades que enfrentaron los profesores noveles. La tercera categoría se subdivide en dos. La primera explora sus percepciones relativas a las nociones teóricas que recibieron en sus estudios universitarios; la segunda describe la relevancia que significó las oportunidades que tuvieron para poner en práctica la teoría.

Razones para estudiar la Licenciatura

Parece que las principales razones por las que la mayoría de los profesores querían estudiar una licenciatura en inglés se basaban en la motivación intrínseca o extrínseca, o en ambas. Dunn, expresó su motivación intrínseca de la siguiente manera: "Fue mi elección; siempre me interesó aprender inglés, aunque al principio fue un poco difícil (Dunn16/10/23). En este extracto, Dunn afirma que había estudiado esta titulación porque siempre había sentido deseos de aprender el idioma; sin embargo, no menciona su razón específica para ello. Por el contrario, Morgan afirmó que su motivación intrínseca para estudiar la licenciatura era entender las canciones que le gustaban: "Tenía un grupo de música favorito y quería saber y entender lo que decían las canciones" (Morgan08/10/23).

En resumen, algo quizás interesante que se desprende de estos extractos, es que la principal motivación de la mayoría de los participantes para estudiar la licenciatura no era porque pensaran en convertirse en profesores. Por el contrario, ellos revelaron tener otras motivaciones extrínsecas e intrínsecas.

Problemas que enfrentaron



De los datos obtenidos se desprende que todos los entrevistados no estaban satisfechos con su práctica docente al principio. Esto se debía a que no tenían experiencia en la enseñanza y/o se habían encontrado con problemas inesperados. Como afirma Messi (10/10/23) "no me gustó cómo di mi primera clase porque fue con un grupo de niños y yo nunca había trabajado con niños". Del mismo modo, Griezmann expresó su insatisfacción debido a su falta de experiencia, de la siguiente manera: "Me sentí insatisfecho la primera vez. Empecé a encontrar satisfacción después de probablemente dos o tres meses de enseñanza, no fue inmediato, realmente me llevó algún tiempo sentirme satisfecho con mis clases" (Griezmann12/10/23).

En este último extracto, parece que Griezmann había estado insatisfecho con la forma en que impartía sus clases. Sin embargo, una vez que adquirió más experiencia, consiguió mejorar su práctica docente. Su narración, por tanto, coincide con la opinión de Hamurabi (2018) de que los profesores noveles tienden a tener problemas al principio porque "los retos y problemas experimentados son el resultado de su falta de experiencia para aplicar los conocimientos a la práctica" (Carre, 1993, en Cakmak, 2013, p. 60).

La información proporcionada por los entrevistados sobre los problemas que presentaron en su primera experiencia docente coincide con algunos de los problemas que tuvieron al ser observados. Además, tuvieron problemas técnicos. Al respecto, Griezmann afirma que "sabía que sobre todo cuando eres principiante, no puedes dar buenas clases siempre falta algo" (Griezmann12/10/23). Es decir, tanto un profesor sin experiencia como uno con experiencia pueden encontrarse con problemas a la hora de dar clase, pero este último es capaz de afrontar estos retos con mayor facilidad (Ortiz, 2017).

Teoría y Práctica

Como profesores noveles, los problemas con los que se encontraron y las dificultades que tuvieron para resolverlos quizá puedan atribuirse a lo útiles y relevantes que habían sido sus estudios previos de licenciatura en relación con la



teoría y la práctica que incluían. Este punto de vista se basa en la idea de Kewenda et al (2017, p.139), como se mencionó anteriormente: "la aplicación de los conocimientos teóricos en el aula de EFL no es suficiente". Asimismo, esta realidad surge del hecho que no muchos programas de formación del profesorado dedican la cantidad de tiempo necesaria o incluso proporcionan la oportunidad de practicar (Ünver, 2014).

Teoría

En cuanto a la teoría que habían estudiado en la licenciatura, parece que la mayoría de los participantes están de acuerdo en que los cursos de enseñanza a los que habían asistido cumplían los objetivos establecidos por sus programas. Morgan declara que estaba satisfecha con los cursos porque había leído los objetivos del programa y creía que "los programas eran completos y tenían objetivos claros" (Morgan 08/10/23). Dunn también declara que ella sabía que los objetivos eran alcanzados por los programas. Ella se da cuenta de esto porque al principio de los cursos, los objetivos de los programas habían sido presentados por los profesores: "Sí, porque los profesores presentan los programas al principio, así que tú como estudiante puedes darte cuenta de si se alcanzaron o no los objetivos, si se cubrieron o no los contenidos y los objetivos" (Dunn16/10/23).

Sin embargo, por el contrario, la mayoría de los entrevistados declararon que no se les había enseñado suficiente teoría. Ahora se dan cuenta de que algunos aspectos no se habían incluido. "Creo que faltaron algunas cosas porque te enseñan el idioma perfectamente, pero no te preparan para ser profesor" (Messi10/10/23).

Respecto a este tema, Griezmann expresó su descontento de la siguiente manera: "[...]no lo suficiente, hay algunas cosas que no te enseñan, no te dicen las cosas que necesitas saber cuándo te conviertes en profesor, por ejemplo, no te dicen que la actitud de los estudiantes puede arruinar tu trabajo planificado" (Griezmann12/10/23).

En este extracto, Griezmann declara que los profesores deberían haber enseñado aspectos importantes como la forma de tratar las actitudes de los alumnos. Sin embargo, parece que "la formación del profesorado como práctica no siempre es



un reflejo de la información recibida" (Gürsoy & Celik, 2012, p. 109) que se ha enseñado, sino también de lo que se ha observado. Algunos de los participantes mencionaron que no utilizaban las técnicas que habían aprendido, sino que habían adoptado algunas de las estrategias que habían observado que utilizaban sus profesores, para resolver los problemas que tenían en su práctica.

Práctica

En cuanto a las percepciones de estos participantes sobre los cursos de licenciatura, hubo una mezcla de opiniones. Dunn (16/10/23) mencionó que: "los profesores me dieron la oportunidad de acercarme mucho a una práctica real. Me ayudó a visualizarme en un entorno real de enseñanza". Además, Messi (10/10/23) afirmó que se le habían brindado suficientes oportunidades para practicar lo que había aprendido: "Creo que fue suficiente, practicamos lo necesario, y las clases de práctica docente me ayudaron a aprender a enseñar". Suárez, por su parte, parecía compartir la opinión de Messi: "Sí por supuesto, sobre todo las relacionadas con la enseñanza sí, recibí la teoría en el aula y luego el profesor me dio la oportunidad de aplicar la teoría en el lugar que yo quería" (Suárez11/10/23).

Según este extracto, Suárez menciona que los programas lograron sus objetivos porque se le dieron las oportunidades de aplicar la teoría que había aprendido. Por el contrario, otros participantes creen que no habían practicado lo suficiente. Aunque no se quejaron de los programas, la mayoría afirmó que lo que necesitaban era más tiempo para aplicar la teoría adquirida. Este comentario parece hacerse eco del argumento de Kewenda et al (2017, p.139) de que "la aplicación de los conocimientos teóricos en el aula de EFL no es suficiente".

Conclusiones

Este estudio ha demostrado que la principal motivación de los participantes para estudiar la licenciatura no era que pensarán en convertirse en profesores, sino que tenían otras motivaciones extrínsecas e intrínsecas como entender canciones y



algunos de los participantes tenían algunas habilidades para aprender inglés con facilidad. En segundo lugar, parece que los participantes no habían recibido suficiente teoría ni oportunidades para aplicar la teoría en la práctica. En consecuencia, cuando los profesores noveles se encontraban con problemas en su práctica profesional, no tenían los conocimientos necesarios para resolverlos. Sin embargo, fue interesante descubrir en estas conclusiones que no sólo los profesores noveles, sino también los experimentados, se encuentran con problemas.

Asimismo, se debe considerar que esta licenciatura en lengua inglesa no tiene como objetivo directo preparar a los profesores, pero incluye algunos cursos relacionados con la enseñanza, que parecen dar a los estudiantes una idea de lo que incluye la enseñanza. Sin embargo, dado que la mayoría de los graduados encuentran finalmente un trabajo en la enseñanza, parece prudente sugerir que se implemente un curso para poner en práctica la teoría. Además, es importante poner en marcha programas de preparación para la docencia que ayuden a los futuros profesores a resolver los posibles retos que puedan encontrar en su práctica docente. Por último, se argumenta que los profesores noveles requieren de acompañamiento de profesores experimentados para poder ejercer con éxito la docencia y evitar en la medida de lo posible experimentar emociones negativas.



Bibliografía

- Allen, J. M., & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching*, 20(2), 136–151.
<http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>
- Cakmak, M. (2013). *Learning from Teaching Experiences: Novice Teachers' Thoughts*. Retrieved September 28, 2019, from <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/279-published.pdf>
- Creswell, J. (2012). *Educational Research Planning, Conducting and Evaluating Qualitative and Quantitative Research*. Boston: Universidad de Nebraska.
- Creswell, J. (2013). *RESEARCH DESIGN Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches 4 Edition*. Nebraska: SAGE.
- Ergogo, A., Ademe, E., & Mekonnen, D. (2023). The relationship between pedagogical views and practices among pre-service teacher educators. *Cogent Education*, 10(2).
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2263197>
- Gürsoy, E., & Celik, S. (2012). *Teaching Young Learners: The role of Theory on Practice*. Retrieved from academia. edu:
https://www.academia.edu/Teaching_Young_Learners_the_of_Theory_on_Practice
- Hamurabi Sözen, P. (2018). *CHALLENGES OF NOVICE TEACHERS*. Istanbul, Turkey: Başkent University.
- Hoban, G. F. (2005). *The missing links in teacher education design: Developing a multi-linked conceptual framework* (Vol. 11). Dordrecht: Springer.
- Ismail, S.A.A., (2011). Student Teachers' Microteaching Experiences in a Preservice English Teacher Education Program. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (5), 1043-1051. Retrieved from
<https://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol02/05/13.pdf>
- Kewenda, C., Adendorff, S. & Mosito, C. (2017). Student-teachers' understanding of the role of theory in their practice. *Journal of Education*, 69, 139-159. Retrieved from
https://www.researchgate.net/publication/320552527_Student-teachers'_understanding_of_the_role_of_theory_in_their_practice
- Korthagen, F. (2010). The relationship between theory and practice in teacher education. In E. Baker, B. McGaw, & P. Peterson (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 669-675). Elsevier.
- Lee, J.S., Lee, K. y Drajiati, N.A. (2019). Preservice English teachers' perceptions of English as an international language in Indonesia and Korea. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(3), 230–243.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1503669>



- Levy, D. (2022). Bridging the Theory-practice Gap: Pre-service Teachers' Voices on Internship Experiences. [BA Thesis]. Retrieved from: <https://studenttheses.uu.nl/bitstream/handle/20.500.12932/42097/Denise%20Levy%204576764%20Theory-practice%20gap.pdf?sequence=1>
- Lopez, V. & Whitehead, D. (2012, July 25). *Sampling data and data collection in qualitative research*. Retrieved March 04, 2019, from https://www.researchgate.net/publication/255950308_Sampling_data_and_data_collection_in_qualitative_research
- Moore, R. (2003). Reexamining the Field Experiences of Preservice Teachers. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 31–42. <https://doi.org/10.1177/0022487102238656>
- Mosito, C. K. (2017, February 14). *Student-teachers' Understanding of the Role of the Theory in their Practice*. Retrieved February 20, 2019, from <http://www.scielo.org.za/pdf/jed/n69/07.pdf>
- Ortiz Cisneros, G. A. (2017). *The influence of prior learning experiences on novice EFL teachers' present-Day Practice*. [Master's dissertation, Universidad Veracruzana]. <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/48357>
- Nagro, S.A. & deBettencourt, L.A. (2018). Reflection Activities Within Clinical Experiences: An Important Component of Field-Based Teacher Education. In T. E. Hodges & A. C. Baum (eds.). *The Handbook of Research on Field-Based Teacher Education* (pp. 565-586). IGI Global.
- Oleson, A., & Hora, M. T. (2014). Teaching the way they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices. *Higher education*, 68(1), 29-45.
- Strauss, J. C. (1990). *Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria*. Retrieved March 17, 2019, from <https://med-fom-familymed-research.sites.olt.ubc.ca/files/2012/03/W10-Corbin-and-Strauss-grounded-theory.pdf>
- Ünver, G. (2014). *Connecting Theory and Practice in Teacher Education*. Bornova, Turkey: Ege University.
- Woodward, T. (1991). *Models and metaphors in language teacher training: Loop input and other strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.



Capítulo V

DOI: <https://doi.org/10.58299/utp.223.c763>

Educación inclusiva: su promoción con las necesidades e intereses de los estudiantes

Dulce Brenda Méndez Rojas
Centro de Idiomas Orizaba, Universidad Veracruzana
Veracruz, México
zussikeit9060@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1174-3099

Tanya Yamel Peñuela Moran
Centro de Estudios Tecnológicos y Universitarios del Golfo, DGETI
Veracruz, México
y_ampenuela@hotmail.com
ORCID: 0009-0003-2629-5193

Resumen

Algunas de las actividades implementadas en clase no necesariamente cumplen las necesidades e intereses de los estudiantes; como resultado, existe bajo interés en esta asignatura (Alkaff: 2013). También es necesario que se presenten actividades significativas para que los estudiantes presten mayor atención, lleguen a ser más persistentes y aprender más (Hidi & Anderson, 1992 in Fitzpatrick & McConnell, 2008); de esta manera, se logra la inclusión por medio de la incorporación de ellas haciendo los ajustes necesarios al contenido, estructuras y actividades (UNESCO, 1994). Como consecuencia, una investigación-acción fue conducida en un grupo de inglés en el Centro de Idiomas Orizaba e implementada en un semestre, donde se realizaron observaciones en el salón y dos cuestionarios para coleccionar datos; además, en cada lección se usaron actividades y tareas que eran de interés de los estudiantes. Los resultados muestran relación entre las necesidades e intereses en el aprendizaje y la inclusión.

Palabras clave: Necesidades, intereses, proceso de enseñanza y aprendizaje e inclusión.

Abstract

Some of the activities implemented in class do not necessarily meet the needs and interests of the students; As a result, there is low interest in this subject (Alkaff: 2013). It is also necessary that meaningful activities be presented so that students pay greater attention, become more persistent and learn more (Hidi & Anderson, 1992 in Fitzpatrick & McConnell, 2008); In this way, inclusion is achieved through their incorporation, making the necessary adjustments to the content, structures and activities (UNESCO, 1994). As a consequence, an action research was conducted in an English group at the Orizaba Language Center and implemented in one semester, where classroom observations and two questionnaires were carried out to collect data; In addition, activities and tasks that were of interest to the students were used in each lesson. The results show a relationship between the needs and interests in learning and inclusion.

Keywords: Needs, interests, teaching and learning process and inclusion.



Introducción

Las políticas socio-sanitarias tomadas en México a causa del Covid 19, demandaron que la educación se adaptara para continuar con el proceso de enseñanza y aprendizaje; por lo que la impartición de la disciplina fue en línea de manera sincrónica y asincrónica. Por consiguiente, esto requirió que los profesores de idiomas emplearan nuevas estrategias y actividades para continuar con el desarrollo de los contenidos y programas de estudio; las cuales no consideraban las necesidades o intereses de los estudiantes y como resultado, el aprendizaje no fue el esperado.

Cuando los estudiantes regresaron a clases presenciales manifestaron que la mayoría de los temas utilizados en línea eran ajenos a sus necesidades, intereses o contexto por lo que les gustaría que las actividades fueran relacionadas a temas significativos para ellos y que sus intereses fueran tomados en cuenta en las lecciones para sentirse incluidos. Para apoyar en esta situación, la investigadora decidió realizar un análisis de la relación que tenía la utilización de actividades en grupos de inglés como lengua extranjera cuando son seleccionadas en base a las necesidades e intereses de los estudiantes y la promoción de la educación inclusiva.

La investigación se llevó a cabo en el Centro de Idiomas Orizaba, perteneciente a la Universidad Veracruzana en un grupo de nivel A2+ de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia. En primer lugar, se buscaba determinar el rol que tienen las necesidades e intereses de los estudiantes en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés y, un segundo objetivo fue conocer el impacto que tienen los intereses y necesidades de los estudiantes en la promoción de la educación inclusiva dentro del aula.

Revisión de la Literatura

El proceso de enseñanza y aprendizaje es la transferencia de conocimiento por medio de metodologías, estrategias y un sistema de comunicación utilizadas por el docente para que se lleve a cabo el aprendizaje (Mendoza y Moreno, 2020; Gómez, et al., 2022). Para que esto se lleve a cabo, los profesores deben prestar atención a la



implementación de materiales y actividades relacionados con los intereses o necesidades de los estudiantes (Sutarto, et al., 2020). Cabe mencionar que existen factores externos, al estudiante, que influyen en su aprendizaje de inglés (Fandiño, et al., 2019); estos factores pueden ser el tipo de metodología empleada, las actividades y estrategias seleccionadas. Por lo que es necesario que el proceso de aprendizaje involucre actividades que resulten interesantes para los estudiantes ya que prestan más atención, llegan a ser más persistentes y aprenden más (Hidi y Anderson, 1992 in Fitzpatrick y McConnell, 2008; Pranata, et al., 2021).

Asimismo, el rendimiento de un estudiante está influenciado con su participación activa en el salón (Precourt y Gainor, 2019; Esnaashari, et al., 2018); por consiguiente, el interés mostrado en el aula por parte del alumno puede tener su origen en que los temas utilizados en la escuela, los cuales pueden no cubrir las necesidades de los mismos (AlKaff, 2013); es decir, realizar un análisis de las necesidades de los estudiantes puede servir para determinar el tipo de actividades y temas que se deben abordar en clase; esto dará como resultado que los estudiantes se interesen en la misma y a largo plazo apreciar la manera en que se está llevando la asignatura (Scrivener, 2005).

Para lograr cubrir las necesidades de los estudiantes y disminuir la actitud negativa que pudieran tener hacia el aprendizaje, los docentes deben diseñar actividades atractivas y emplear diversas metodologías que puedan apoyar en su aprendizaje, además de utilizar material suplementario (Zainol Abidin, 2012; Alkaff, 2013), las actividades usadas en clases deben de ser seleccionadas de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes. Cabe destacar que utilizar temas que son relevantes para los estudiantes da como resultado su interés y entusiasmo; además de querer ser parte de ella (Harmer, 2001).

Considerar los intereses de los estudiantes de inglés hace que ellos encuentren las actividades de clase significativas e interesantes (Sutarto, et al., 2020); además, la selección del material de enseñanza puede dar como resultado que se entusiasmen



cuando aprenden el idioma (Amjah., 2014). En consecuencia, los docentes de idiomas deben de incorporar materiales y metodologías diversas en el aula, dar oportunidad a que se generen interesantes experiencias de aprendizaje, además de interacción y entusiasmo (Grimm, et al., 2015), y para facilitar que los estudiantes entiendan y presten mayor atención, se deben planear actividades que resulten interesantes para ellos (Rappaport, 2021).

Por un lado, Booth (1996) define la integración como un proceso que atiende las diversas necesidades de los estudiantes por medio de hacerlos partícipes en el aprendizaje, la cultura y tomando en cuenta su contexto sociocultural para evitar la exclusión en la educación; por otro lado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1994 propone que para lograr la inclusión se debe de detectar la necesidad del estudiante para que se logre su progreso en el proceso de aprendizaje, considerando su contexto cultural y geográfico por medio de la modificación de contenidos, metodologías o estrategias para que todos los estudiantes aprendan.

La educación inclusiva hoy en día es fundamental para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferentes formas de aprendizaje, tengan acceso a una educación de calidad. De acuerdo con lo que afirma (Susinos, 2005), la inclusión al considerarse un modelo teórico y práctico permite un alcance universal para todos, promoviendo cambios significativos dentro de las aulas, en los cuales los estudiantes puedan participar activamente y sean considerados como miembros valiosos de las mismas.

Por consiguiente, podemos resaltar algunos conceptos que destacan la importancia de una educación inclusiva como estrategia de aprendizaje. La primera busca promover la equidad, asegura que cada estudiante tenga la oportunidad de participar y beneficiarse del proceso educativo, sin importar sus características personales, habilidades o necesidades (Solera, 2008). Las aulas inclusivas reflejan la



diversidad del mundo real, donde los estudiantes muestran sus diferentes culturas, contextos socioeconómicos, habilidades y capacidades (Carbonell, 2000).

Esta diversidad permite identificar y enriquecer el entorno educativo generando estrategias acordes al proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando el interés, el respeto y la comprensión mutua. El aprendizaje colaborativo le permite a la educación fomentar la inclusión, la empatía, la tolerancia, el respeto, el trabajo en equipo, la transferencia del conocimiento, permitiendo así, desarrollar habilidades socioemocionales para construir y fortalecer una educación integral (Collazos, 2001).

Por tal razón, se puede decir que una educación inclusiva no solo es un derecho fundamental tal como lo expone el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) de cada individuo, sino que también es una estrategia educativa efectiva que beneficia a toda la sociedad al promover la igualdad, la diversidad, la colaboración y el respeto mutuo.

Metodología

Después de haber vivido una pandemia causada por COVID-19, los estudiantes debieron migrar del aprendizaje en línea al aprendizaje de manera presencial, adaptándose nuevamente, a las formas y ritmo propios de esta enseñanza. Las estudiantes de un grupo del Centro de Idiomas Orizaba, perteneciente a la Universidad Veracruzana de nivel A2+, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas, conformado de 8 estudiantes, todas ellas mujeres entre los 20 y los 38 años de edad, externaron que la mayoría de las actividades obtenidas en cursos anteriores no eran lo suficiente significativas o interesantes.

Por tal motivo, se decidió llevar a cabo una investigación acción durante un semestre, donde se aplicaron dos cuestionarios para coleccionar datos referentes a las opiniones, comportamientos y contexto social de los estudiantes. Además, se llevó a cabo la observación de manera natural a modo de que se registrara el comportamiento



de los participantes en un contexto real (Eby: 2011; Liamputtong: 2020; Mack, et al.: 2005) y cuyas notas fueron registradas por la investigadora.

El primer cuestionario se aplicó al inicio del semestre y el objetivo fue conocer la experiencia que tuvieron de las actividades empleadas en cursos anteriores. Este mismo constaba de 12 preguntas cerradas (con escala Likert) y 16 preguntas abiertas. Este cuestionario arrojó información acerca de su experiencia en cursos anteriores y se procedió a conocer el tipo de temas que les eran de su interés; al mismo tiempo, se les cuestionó acerca de las necesidades y motivos que tenían para estudiar el idioma. El segundo cuestionario se aplicó al final de semestre y su objetivo fue conocer el impacto que tuvieron las actividades aplicadas durante el semestre y determinar si esto contribuye a la promoción de la inclusión en el aula.

Se tenía una clase semanal de 5 horas, y en cada una de ellas, se aplicaban de dos a tres actividades diferentes que cubrieran los temas del interés de los estudiantes, pero tomando en cuenta el programa de estudios. Los temas y actividades implementadas fueron seleccionadas a modo que pudiera ser utilizado junto con el tema de la lección correspondiente; y la interacción durante la misma podía ser en pares, tríos o equipos de cuatro personas; esto dependía de la naturaleza del tema y la actividad misma. Además, se aplicó un examen oral final y un examen escrito final; estos son estandarizados de manera local para cada nivel del Centro de Idiomas.

Los temas que mencionaron en el cuestionario inicial, se ordenaron por la importancia que le dieron las participantes; estos temas fueron: viajes, lugares turísticos, amor, libros, entrevistas de trabajo, comida, gustos y pBibliografía. En el cuestionario también se obtuvo información acerca de las actividades que querían que se implementaran, las que resultaron con mayor preferencia fueron presentaciones, juego de roles, conversaciones, entrevistas, actividad de “encuentra a alguien que”, lecturas y escritos; además, los temas se incluían dentro de los “rompe hielos” al inicio de cada clase.



Los datos obtenidos de la observación natural y de los cuestionarios se analizaron por medio de análisis de contenido, que consiste en determinar las categorías que surgen de manera natural de lo escrito en cada pregunta. Por otra parte, se realizó una triangulación de las respuestas proporcionadas por los participantes en los cuestionarios, la observación natural llevada a cabo por la investigadora y las calificaciones que se obtuvieron en los exámenes finales.

Resultados y discusión

Los resultados obtenidos reflejan que, en su mayoría, los estudiantes incrementaron su participación en comparación a la participación que tenían antes de la intervención; tal como lo muestran los siguientes comentarios: “se logró que fueran temas de interés general y hubiera más participación”, “investigaba sobre temas que me gustaban y se me hacía más fácil aprender”. Este comportamiento se puede deber a que contaban con conocimiento del tema y vocabulario, independientemente del empleo de las estructuras gramaticales que se estuvieran aprendiendo en el curso, además era un tema de interés para ellas. AlKaff (2013) sostiene que el interés mostrado en clase por parte del alumno se debe a los temas utilizados que tomen en cuenta las necesidades de ellos. El análisis llevado a cabo en base a la observación natural corroboró que la participación de los estudiantes había incrementado porque en cada actividad existía mayor interacción por medio de comentarios o preguntas al respecto.

Cuando se utilizaron presentaciones, las participantes investigaban previamente acerca del tema a pesar de que ellas no fueran las que presentaban el mismo; esto permitía que pudieran buscar palabras desconocidas; los siguientes comentarios extraídos de los cuestionarios lo demuestran: “investigaba más acerca de los temas que me gustaban”, “me enfoque en el vocabulario que se necesita para el propósito” y “me ayudó mucho que vocabulario ya lo manejaba y me ayudo a recordarlo porque los temas eran de nuestro interés y no se me hacían aburridos”. Proponer y



conocer los temas que iban a ser utilizados en clase, determinó que la curiosidad de los estudiantes beneficiara su aprendizaje porque practicaban fuera de ella con mayor frecuencia; los comentarios que apoyan este resultado son: “porque me gustaba hablar del tema y era más fácil” y “me sentí motivada porque el tema era interesante”.

En cuanto a las anotaciones de la observación realizada por la investigadora, se tiene que “los estudiantes tendían a estar interesados en las presentaciones porque buscaban palabras que pudieran ser utilizadas en las mismas, ya sea para realizar preguntas al final o para saber parte de vocabulario a utilizar. Lo anterior coincide con lo propuesto por Hidi y Anderson (1992 in Fitzpatrick y McConnell, 2008) y Pranata, et al (2021), ya que el proceso de aprendizaje involucra actividades que sean del interés del estudiante ocasionando que la atención, la persistencia y aprendizaje aumenten.

Harmer (2001) y Sutarto, et al. (2020), concluyeron que algo que detona el interés y entusiasmo en clase haciendo que se involucren en las actividades, es que los temas sean relevantes, interesantes o significativos para ellos; por lo que dar a conocer los temas que eran del interés de los estudiantes permitió comunicar vivencias, pensamientos y sentimientos referentes a las experiencias previas de cada estudiante. Esto se evidenció cuando los participantes agregaban información de los temas que se hablaban durante la lección; algunos de los comentarios que se extrajeron de los cuestionarios se presentan a continuación: “me enfoqué en el vocabulario que necesitaba para los temas asignados de tarea”, “amplí el vocabulario referente a nuestros intereses y escuchaba lo que las demás sentían o habían vivido con referencia al tema”, “era interesante lo que se hacía y cada una se apasionaba de su tema y compartía lo que sabía”.

Cabe resaltar que la observación realizada por la investigadora coincide en uno de sus comentarios “las estudiantes compartían experiencias vividas o deseos con referencia a los temas y las compañeras se identificaban cuando el tema era de común interés, esto hacía que pasaran de una actividad a una charla utilizando el idioma, pero compartiendo vivencias pasadas o deseos en el futuro”.



Como se mencionó previamente, el tener temas de interés común ocasionó que posteriormente se continuara la comunicación realizando preguntas y respuestas respecto a los temas presentados, esto se evidencia en el siguiente comentario “me sentí motivada para contar historias y darle continuación a la conversación como si tuviéramos una plática en español”.

En cuanto a los comentarios escritos por la investigadora resalta el siguiente “inicialmente, esta actividad resultó complicada para aquellas que tenían problemas para comunicarse de manera oral y que, eventualmente, la participación fue creciendo a pesar de seguir cometiendo errores al hablar o escribir; también, algunas preguntas iniciales eran sencillas, pero era una manera en que ellas empezaban a comunicarse y sentirse incluidas en el intercambio de ideas”; esto demuestra que el conocimiento va creciendo eventualmente, aunque se empiecen con frases sencillas que permitan continuar con la comunicación. Un estudio realizado por Zainol Abidin (2012) y Alkaff (2013) concuerdan que cuando se cubren las necesidades de los estudiantes por medio de la implementación de actividades o metodologías atractivas que apoyen el aprendizaje hace que la negatividad hacia el aprendizaje disminuya.

En cuanto a los resultados relacionadas con inclusión se tienen los siguientes comentarios hechos por las participantes “me gustó que las actividades fueran de temas de mi interés, sentí que importaba mi opinión”, “cuando realicé presentaciones y conversaciones en base a temas de mi interés aprendí más porque estaba la lección abordando cosas que me sirven”, “trabajar con temas de mi interés es muy buena idea la verdad, nos sirve de mucho trabajar así y con nuevos temas”; “como los temas me gustaban eso nos ayuda a aprender más y sentí que importaba mi opinión”, “investigaba a profundidad acerca de lo que me gusta y a la vez aprendía”, “si los temas no hubieran sido importantes para mí pues no habría tenido interés ni ganas de realizar las actividades”, “me gustó que me preguntaran las cosas que me interesan porque los temas que no me interesaban no creo haberlos aprendido” y “no les hubiera encontrado utilidad en mi vida a los temas que no me gustaban”.



Los anteriores comentarios anteriores concuerdan con las notas realizadas por la investigadora donde dice “las participantes lograron interesarse en cada uno de los temas de la clase porque se emocionaban de saber cuál sería el tema que seguía, la manera de abordarlo y cuándo le tocaría al tema que ella había propuesto”; en otro comentario menciona “cuando las estudiantes sabían con anterioridad el tema a ser presentado la semana entrante, se dedicaban a investigar y mencionaban que les gustaba ser tomadas en cuenta porque los temas eran relacionados con temas reales a su vida diaria y personal. En notas posteriores escribió “las estudiantes mencionaron sentirse parte del grupo, de ser incluidas en las actividades y de que sus propuestas hayan sido escuchadas”; además, anotó “abordar las necesidades e intereses de los estudiantes ha logrado que presten mayor atención, que su vocabulario se haya incrementado, que estén motivadas y emocionadas con los temas y actividades”.

Lo expuesto, previamente, en las notas de las estudiantes y de la investigadora responden al concepto de inclusión proporcionada por la UNESCO (1994) por Booth (1996) definida como el proceso de dar respuesta a las diversas necesidades que se tienen de los estudiantes por medio de cambios y modificaciones de contenidos, estructuras y estrategias, tomando en cuenta la individualidad de cada uno de ellos y el contexto en el que se encuentran.

Dentro de los resultados inesperados que se obtuvieron fueron dos, uno relacionado con percibir las actividades de aprendizaje divertidas al grado de estar entusiasmado por hacerlas y otro con respecto a la retroalimentación de las mismas. Seleccionar materiales apropiados en el aula pueden lograr entusiasmar al estudiante mientras aprenden el idioma (Amjah, 2014); esto se relaciona con resultados obtenidos referentes a divertirse en la lección mientras se aprende dado que las estudiantes participaban y practicaban el idioma a pesar de tener errores.

Los comentarios que refuerzan esta actividad son “los temas en clase me parecían fáciles y divertidos porque eran interesantes”, “me divertí en las actividades de clase”, la actividad fue divertida” y “fue divertido”. En cuanto a las notas llevadas



por la investigadora se tiene “las estudiantes tendían a mostrar felicidad y despreocupación al momento de hablar porque, aunque se equivocaban podrían seguir con la conversación.

Asimismo, como parte de las actividades realizadas, se proporcionó retroalimentación durante y al final de cada una de ellas, esta retroalimentación ayudó a que corrigieran los errores que cometían de manera individual pero la retroalimentación que se dio al final de una actividad buscaba que reflexionaran no solo en su propio desempeño sino en el desempeño de los demás y la posible manera en que se pudiera corregir dicho error. Los resultados demuestran que a retroalimentación llevada a cabo en ambos momentos de las actividades fue positiva ya que no solo promovió la autoevaluación y coevaluación, sino que la motivación creció y desarrollaron seguridad al comunicarse en inglés a pesar de los errores que pudieran tener.

Por otra parte, esto propició que se construyera compañerismo y apoyo, algunos de los comentarios que se muestran a continuación apoyan este resultado “me sentí motivada por la confianza que ya teníamos en el grupo además de la retroalimentación que dio la maestra”, “era emocionante conocer el vocabulario nuevo en las actividades”, “me gustaban los temas de la clase porque eran de mi interés y se me hacían más fáciles y divertidas las clases” y “me sentía feliz de poder saber cómo decir cosas relacionadas a los temas que me gustan en inglés”.

Conclusiones

Resumiendo lo planteado, por un lado, se incrementa significativamente la participación en clase, el esfuerzo de los estudiantes aumenta, los estudiantes prestan mayor atención, practican con mayor frecuencia y facilidad; por otro lado, el vocabulario aumenta cuando se emplean temas que requieren los estudiantes en su vida diaria o que son de su interés. También, la comunicación que se lleva a cabo durante las actividades se incrementa a través de la interacción que se tiene en el aula



y la retroalimentación se vuelve una actividad cotidiana que refuerza en aprendizaje de la lengua.

Se concluye que tomar en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes influye en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés porque las lecciones se desarrollan considerando los temas, actividades y estrategias que los estudiantes proponen, y esto, a su vez tiene un impacto positivo en el aprendizaje de la lengua extranjera.

La inclusión no solo se refiere a tener una rampa en las escuelas para que alguien en silla de ruedas tenga acceso libre a las instalaciones, sino también es crear un ambiente en el aula que haga a los estudiantes se sientan parte de la clase, que sus necesidades e intereses sean tomados en cuenta para beneficio de ellos mismos y lograr que el proceso de enseñanza y aprendizaje se beneficie. Esto se logró por medio de la implementación de estrategias diversificadas que permitan que la inclusión, empatía, el respeto y trabajo en equipo sean parte del desarrollo de habilidades. Por consiguiente, el haber tomado en consideración las necesidades e intereses de los estudiantes hace que, dentro de una institución educativa, se logre la meta de la educación inclusiva.



Bibliografía

- Alkaff, A. A. (2013). Students' Attitudes and Perceptions towards Learning English. *Arab World English Journal*, 4(2). <https://awej.org/images/Allissues/Volume4/Volume4Number2June2013/8.pdf>
- Amjah, D. Y. P. H. (2014). A study of teachers' strategies so develop students' interest towards learning English as a second language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 134, 188-192. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.238>
- Booth, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87–99. <https://doi.org/10.1080/0305764960260107>
- Carbonell, F. (2000). III. Desigualdad social, diversidad cultural y educación. La inmigración extranjera en España. Los retos educativos.
- Collazos, C., Guerrero, L., & Vergara, A. (2001, November). Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor. In *Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing*, Punta Arenas, Chile.
- Eby, D. W. (2011). Naturalistic observational field techniques for traffic psychology research. In *Handbook of traffic psychology* (pp. 61-72). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-381984-0.10005-0>
- Esnaashari, S., Gardner, L., Rehm, M. (2018). Characterizing Students Based on Their Participation in the Class. In: Penstein Rosé, C., *et al.* *Artificial Intelligence in Education. AIED 2018. Lecture Notes in Computer Science()*, vol 10948. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93846-2_16
- Fandiño, F. G. E., Muñoz, L. D., & Velandia, A. J. S. (2019). Motivation and E-Learning English as a foreign language: A qualitative study. *Heliyon*, 5(9). [https://www.cell.com/heliyon/pdf/S2405-8440\(19\)36054-2.pdf](https://www.cell.com/heliyon/pdf/S2405-8440(19)36054-2.pdf)
- Fitzpatrick, L., & McConnell, C. (2008). Student reading strategies and textbook use: An inquiry into economics and accounting courses. *Research in Higher Education Journal*. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=77167e2d85c877d19d3fbc5a9403d0d80225404e>
- Grimm, N., Meyer, M., & Volkmann, L. (2015). *Teaching English*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Gómez, L. A. O., Geremich, M. A. V., & De Franco, P. D. M. F. (2022). Elementos del proceso de enseñanza–aprendizaje y su interacción en el ámbito educativo. *Revista Qualitas*, 23(23), 001-011
- Harmer, J. (2001). The practice of English language teaching. *London/New York*, 401-405.
- Liamputtong, P. (2020). *Qualitative research methods*. Oxford University Press.



- Mack, N., Woodsong, C., Woodsong, C., MacQueen, K. M., Guest, G., & Namey, E. (2005). *Qualitative research methods: A data collector's field guide*. Family Health International.
<http://elibrary.mukuba.edu.zm:8080/jspui/bitstream/123456789/484/1/Copy%20of%20Qualitative%20Research.pdf>
- Mendoza, G. K. Z., & Moreno, J. A. V. (2020). Rol familiar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 448-473.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7539686>
- Pranata, M. A., Susanti, R. A., & Jannah, Q. O. M. A. R. I. A. T. U. L. (2021). The effectiveness of ice breaking to increase students' motivation in learning English. *International Journal of English Education & Linguistics*. DOI, 3(01), 31-38.
https://risbang.unuja.ac.id/media/arsip/berkas_penelitian/6_cu4vCKY.pdf
- Precourt, E., & Gainor, M. (2019). Factors affecting classroom participation and how participation leads to a better learning. *Accounting Education*, 28(1), 100-118.
<https://doi.org/10.1080/09639284.2018.1505530>
- Rappaport, N. (2021). Tipping the balance: Moving toward school safety while considering student needs. *International journal of applied psychoanalytic studies*, 18(3), 264-276.
<https://doi.org/10.1002/aps.1719>
- Sutarto, S., Sari, D. P., & Fathurrochman, I. (2020). Teacher strategies in online learning to increase students' interest in learning during COVID-19 pandemic. *Jurnal Konseling dan Pendidikan (JKP)*, 8(3), 129-137. <https://doi.org/10.29210/147800>
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching* (Vol. 2). Oxford: Macmillan.
- Susinos, T. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión educativa? *Temáticas Escuela*, 13, 4-6.
- Solera, C. R. R. (2008). Equidad de la educación en México. Propuesta de un sistema de indicadores. *Perspectivas sociales= Social Perspectives*, 10(2), 55-79.
- UNESCO (1994) Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia, España. París: UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785_spa.locale=es
- Zainol Abidin, M. J. (2012). EFL Students' Attitudes Towards Learning English Language: The Case of Libyan Secondary School Students, *Asian Social Science*, 8(2) 119–134.
https://ncys.ksu.edu.sa/sites/ncys.ksu.edu.sa/files/language%2011_5.pdf



Capítulo VI

DOI: <https://doi.org/10.58299/utp.223.c764>

Factores que determinan el éxito de aprendizaje del inglés: voces de los estudiantes

Dulce Brenda Méndez Rojas
Centro de Idiomas Orizaba, Universidad Veracruzana
Veracruz, México
zussikeit9060@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1174-3099

Resumen

Existen diferentes objetivos que los estudiantes buscan al estudiar una lengua extranjera; estos pueden determinar el grado de compromiso de ellos y su grado de manejo del idioma. Un número reducido de docentes se pregunta la manera en que un estudiante de idiomas percibe su propio proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo; por lo que este estudio se enfoca en explorar los factores que, a lo largo de la trayectoria de aprendizaje del inglés de los estudiantes, influyen en su proceso y éxito de aprendizaje. La investigación-acción empleó la observación natural y dos cuestionarios para obtener datos cualitativos donde se utilizó el análisis de contenido. El estudio se realizó en dos semestres distintos en dos grupos del Centro de Idiomas Orizaba con nivel B1+ de acuerdo al Marco Común Europeo de Lenguas, y los resultados abarcan temas como el desarrollo de habilidades de la lengua, actividades colaborativas, uso de la lengua meta en la enseñanza y planeación de clases.

Palabras clave: habilidades de la lengua, actividades colaborativas, éxito, aprendizaje de una lengua

Abstract

There are different objectives that students seek when studying a foreign language; These can determine their degree of commitment and their level of language skills. A small number of teachers wonder how a language student perceives their own learning process over time; Therefore, this study focuses on exploring the factors that, throughout the students' English learning trajectory, influence their learning process and success. The action research used natural observation and two questionnaires to obtain qualitative data where content analysis was used. The study was carried out in two different semesters in two groups at the Orizaba Language Center with level B1+ according to the Common European Framework of Languages, and the results cover topics such as the development of language skills, collaborative activities, use of the target language in teaching and lesson planning.

Keywords: language skills, collaborative activities, success, language learning



Introducción

Cuando un estudiante decide aprender un idioma extranjero, lo hace por diversas razones teniendo la meta de poder ser un hablante competente del idioma; tal como lo plantean Davies y Pearse (2000b) donde el éxito significa usar el idioma efectivamente, siendo una meta clara en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Davies y Pearse, 2000a). No existe abundante investigación acerca de las características, estrategias o técnicas empleadas por estudiantes de idiomas por medio de entrevistas u observación para garantizar el éxito en el aprendizaje (Naiman et al, 1995). Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es conocer la percepción que los estudiantes de inglés tienen sobre su propio proceso de aprendizaje y los factores que influyen para el aprendizaje del mismo. Cuando los estudiantes están conscientes de su proceso de aprendizaje y de las estrategias que pueden utilizar, esto les ayuda a que sean exitosos en el aprendizaje del idioma (Rahimi y Katal, 2012).

La presente investigación se llevó a cabo durante dos semestres en grupos de nivel 9 del Centro de Idiomas Orizaba mediante dos cuestionarios aplicados al inicio y al final del semestre. Durante el curso, se aplicaron diferentes actividades que daban respuesta a las necesidades expresadas por los estudiantes al inicio del semestre con referencia al aprendizaje del idioma inglés. Dentro de las actividades empleadas se tienen elaboración de diálogos, encuestas, juegos donde los estudiantes debían preguntar o responder, competencias en forma de juegos, presentaciones, actividades donde deben dar su punto de vista y juego de roles. Los datos obtenidos se analizaron por análisis de contenido y se triangularon con las notas realizadas por la investigadora.

Revisión de la Literatura

Se entiende que el proceso de aprendizaje es la serie de cambios graduales y progresivos que experimenta un estudiante cuando recibe nueva información (Leontiev, 1991) y que puede ser apoyado por un profesor para que logre ser



competente (Sacristán y Gómez, 2009). Para que el aprendizaje se logre de manera efectiva, las metas de aprendizaje deben estar establecidas claramente (Martínez Fernández, 2004), así como debe existir involucramiento tanto del docente como del estudiante.

Estudiar un idioma implica desarrollar cuatro habilidades que son comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita; las dos primeras son de recepción y las últimas son de producción. La expresión oral es una habilidad que se utiliza en la vida diaria (Thornbury, 2008) por lo que pudiera ser la más importante de las cuatro (Bailey, 2006; Crisianita y Mandasari, 2022); por lo tanto, es recomendable incorporar actividades orales en cada clase para que los estudiantes logren el aprendizaje por medio de la práctica en un ambiente seguro como lo es un salón de clases (Harmer, 2007). Cabe mencionar que, si se aplican actividades en equipo, la práctica y entendimiento se incrementarían por medio de la interacción entre pares (Pica y Doughty, 1985).

La interacción hace que los estudiantes tengan práctica con el idioma que se utilizaría en la vida real, esto indica que los docentes deben incorporar actividades donde el idioma que se utilice proporcione el entrenamiento necesario que apoye a los estudiantes en situaciones de la vida diaria (Shumin, 1997 en Richards and Renandya). Para tener éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera se deben realizar las planeaciones de clase considerando los puntos anteriormente presentados para lograr una clase efectiva; por consiguiente, estos planes ayudan a los profesores a decidir lo que aplicará en las clases de manera anticipada considerando los problemas posibles que pudieran presentarse en el salón de clases y, de este modo llevará un control de los temas que ya se enseñaron (Richards y Lockhart, 1998).

Metodología

El estudio se llevó a cabo en el Centro de Idiomas Orizaba, perteneciente a la Universidad Veracruzana, donde uno de los cursos de lenguas que se imparten es el



de inglés. Este curso de inglés consta de 9 niveles divididos en 9 semestres, y que de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas en el nivel 9 alcanzarían al finalizar todos los niveles sería de un nivel B2. La investigación se realizó en dos grupos diferentes del nivel 9 durante los semestres de agosto-diciembre 2022 y agosto-diciembre 2023, estos grupos tienen pocos estudiantes en comparación a los niveles básicos o iniciales; por lo que en total fueron 15 mujeres y 5 hombres los participantes y cuyas edades oscilan entre los 17 y 41 años de edad y las clases, en ambos grupos, eran en la modalidad intensiva de 5 horas semanales una vez a la semana.

El tipo de estudio fue una investigación-acción de tipo exploratoria llevada por la docente del grupo; se realizó la observación natural llevando notas del comportamiento de los estudiantes durante el semestre en un contexto auténtico. Se emplearon dos cuestionarios para la obtención de datos cualitativos utilizando análisis de contenido para categorizar los diferentes temas que surgieran de la información recolectada. La información obtenida por las notas de la investigadora y los datos arrojados por los dos cuestionarios se triangularon y correlacionaron para verificar si lo observado estaba relacionado con los comentarios hechos por los estudiantes (Dörnyei, 2007).

Se aplicaron dos cuestionarios, uno al inicio del semestre y uno al final; el primero constaba de 30 preguntas, de las cuales eran 15 cerradas enfocadas a recolectar información acerca de los participantes y 15 preguntas cuyo objetivo era conocer cómo habían percibido el proceso de enseñanza y aprendizaje previo a iniciar su último semestre. Estas últimas se dividían en 5 preguntas en la escala de Likert con cinco niveles de intensidad (totalmente de acuerdo, de acuerdo, me es indiferente, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo), mientras que las otras 10 eran preguntas abiertas. El segundo cuestionario contenía 19 preguntas abiertas y su finalidad era conocer la percepción que tenían del idioma inglés con referencia a su propio proceso de enseñanza y aprendizaje durante los 9 niveles de inglés que cursaron; así como



saber si la manera de trabajo de la docente en el último nivel había atendido las necesidades expresadas en el primer cuestionario.

En base a los resultados arrojados en el primer cuestionario, se atendieron las necesidades de los estudiantes con referencia a la lengua; por lo que las actividades fueron diseñadas en base a ellas. En cada sesión se atendían las necesidades expresadas por ellos aplicando tres actividades semanales que se trabajaron en pequeños equipos; entre las actividades utilizadas fueron la elaboración de diálogos, encuestas, juegos donde los estudiantes debían contestar preguntas o elaborar oraciones, juegos de competencias, presentaciones, dar puntos de vista en pequeños grupos y juego de roles.

Resultados y discusión

El resultado de la primera encuesta muestra que 13 estudiantes (65%) estudian inglés para alcanzar una meta personal relacionada con mejores oportunidades laborales, 5 estudiantes (25%) lo hacen porque les gusta el idioma, 1 estudiante (5%) lo hace para conocer personas y 1 estudiante (5%) para viajar. Una posible explicación a lo antes mencionado es que 18 participantes eran estudiantes universitarios o profesionistas de tiempo completo que requieren hablar un idioma extranjero para poder fortalecer su currículum vitae, ya que esto da la oportunidad de tener mayores oportunidades laborales.

La tabla 1, llamada “Área en la que necesito reforzar mi inglés”, muestra que la expresión oral es lo que más necesitan reforzar los estudiantes con un total de 10 estudiantes (50%), le sigue la comprensión auditiva con 5 estudiantes (25%), con 3 estudiantes (15%) tenemos la comprensión de lectura, mientras que, al final, con 2 estudiantes (10%) se tiene la expresión escrita. Estos resultados se corroboran con las anotaciones de la investigadora porque menciona “a pesar de que los estudiantes están en el nivel más avanzado siguen utilizando el idioma español para comunicarse, les cuesta explicar lo que quieren decir y siempre quiere decirlo en español”; en otro



comentario escribió “los estudiantes me comentaron que en poas ocasiones habían tenido actividades que les dieran la oportunidad de estar hablando constantemente en la lengua meta, pero que en este curso, les gustaba que la clase demandara la utilización del inglés para comunicarse y de ese modo podían practicar”. Estos resultados se pueden deber a que los estudiantes priorizan la comunicación oral por sobre la escrita o tal vez porque no tuvieron la suficiente práctica durante los cursos anteriores para desarrollar esta competencia ya que deben hacer uso de la lengua materna para lograr expresarse.

Tabla 1

Área en la que necesito reforzar mi inglés

Área	Estudiantes	
	fr	%
Expresión oral	10	50
Expresión escrita	2	10
Comprensión auditiva	5	25
Comprensión de lectura	3	15
Total	20	100

Nota. Directa fr: Frecuencia %: Porcentaje

Fuente: elaboración propia

La tabla 2, llamada “Habilidades importantes y fáciles”, ponen de manifiesto que, en el rubro de la habilidad más importante, la expresión oral con 15 estudiantes (75%) es la que tiene mayor frecuencia, seguida de la comprensión auditiva con 3 estudiantes (15%), la expresión escrita solo tiene 2 estudiantes (10%) pero la comprensión de lectura obtuvo 0 estudiantes (0%). Esto se corrobora con algunas de las notas realizadas por la investigadora y que a continuación se presentan: “los estudiantes expresaron que las actividades orales implementadas en clase ya sea en parejas o en pequeños grupos han sido de ayuda para practicar el idioma y ellos piden que se hagan más actividades de este tipo porque piensan que hablar es muy importante al estudiar un idioma”. Lo anterior se puede deber a que la comprensión lectora es la habilidad que más han desarrollado y se les facilita comprender lo que leen; aunque esto no



indica que se le reste importancia; como resultado dan por hecho que existe una relación ente lo más difícil de adquirir y lo más importante. En el rubro de la habilidad más fácil se tiene que la comprensión de lectura tiene la mayor frecuencia con 12 estudiantes (60%), seguida de la expresión escrita con 4 estudiantes (20%), después se tiene a la expresión oral y auditiva con 2 estudiantes (10%) cada una. Comparando ambos resultados se puede apreciar que coincide que la frecuencia más alta es también una de las marcadas como ser la de menor facilidad para el estudiante; es decir, es más difícil.

Tabla 2
Habilidades importantes y fáciles

Habilidad	Más importante		Más fácil	
	fr	%	fr	%
Expresión oral	15	75	2	10
Expresión escrita	2	10	4	20
Comprensión auditiva	3	15	2	10
Comprensión de lectura	0	0	12	60
Total	20	100	20	100

Nota. Directa fr: Frecuencia %: Porcentaje

Fuente: elaboración propia

La tabla 3, llamada factores de la lengua que influyen en el aprendizaje del inglés, muestran que el porcentaje mayor lo tiene la expresión oral con 9 estudiantes (45%), en segundo lugar, se tiene la comprensión auditiva con 4 estudiantes (20%), el vocabulario y gramática coinciden con 3 estudiantes (15%) cada uno, finalmente, la expresión escrita tiene 1 estudiante (5%). Esto podría explicar en gran medida el comentario expresado en las notas de la investigadora: “los estudiantes sostienen que expresarse de manera oral es la forma en que tu demuestras que se aprende un idioma y que cada conforme pasa el tiempo, pueden notar que su forma de hablar ha mejorado”. El análisis demuestra que, para los estudiantes, lograr expresarse en la lengua meta permite demostrar su aprendizaje.



Tabla 3
Factores de la lengua que influyen en el aprendizaje del inglés

Factor	Estudiantes	
	fr	%
Expresión oral	9	45
Expresión escrita	1	5
Comprensión auditiva	4	20
Vocabulario	3	15
Gramática	3	15
Total	20	100

Nota. Directa fr: Frecuencia %: Porcentaje
Fuente: elaboración propia

En lo referente al proceso de aprendizaje, la mayoría de participantes mencionaron que les hubiera gustado desarrollar más su habilidad oral para poder comunicarse como a ellos les gustaría; esto se corrobora con los resultados mostrados en las tablas anteriores donde la habilidad oral es considerada la más importante pero difícil de adquirir y que esto se puede deber a la falta de práctica dentro del salón de clases. El resultado antes mencionado se corrobora con otro comentario hecho por un gran número de estudiantes donde dicen que la mejor manera de aprender inglés es por medio de la práctica de la habilidad oral frecuente; esto se puede lograr si los docentes incluyen más actividades orales dentro de sus planeaciones de clase, tal como lo menciona más de la mitad de los participantes. Además, mencionaron que cuando se emplean actividades orales deben ser divertidas y significativas para que se interesen en ellas.

Por un lado, en cuanto al tipo de actividades que se aplicaron en las clases de inglés en los cursos previos a la intervención, la mayoría mencionó que fueron irrelevantes para ellos por la manera en que se realizaban individualmente, y en ocasiones no tenían retroalimentación de las mismas. Así mismo, algunos profesores implementaban actividades aburridas donde solo respondían ejercicios en fotocopias o en el libro y, además, utilizaban gran parte de la clase para su realización. Por otro lado, un gran número de los participantes sostienen que la interacción entre



compañeros favoreció el aprendizaje porque entre ellos se ayudaban, explicaban, corregían e intercambiaban ideas haciendo que se sintieran cómodos a pesar de no haber entendido el tema completamente. Las notas de la investigadora mencionan: “los estudiantes me han dicho que les gusta la selección de temas que son importantes para ellos, además, ellos hablan diariamente en diferentes equipos de trabajo lo que ha influenciado positivamente la manera de relacionarse porque se apoyan cuando se equivocan o no saben y esto hace que la clase se les pase más rápido”. Lo expuesto anteriormente, permite corroborar que la interacción, retroalimentación y frecuencia de las actividades influye positivamente en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a su percepción del trabajo realizado por los profesores del idioma inglés, los participantes afirman que las clases deben ser preparadas con anticipación ya que hacer constantemente ejercicios en fotocopias que demandan más de la mitad de la clase, puede deberse a que no se tiene un plan adecuado de las actividades que se deben utilizar para alcanzar el objetivo del curso. Al mismo tiempo, la falta de secuencia entre los temas y actividades muestra la carencia de planeación de la clase. Otro rasgo que consideraron importante es que en las clases de lenguas extranjeras se debe de emplear la lengua meta como medio de instrucción salvo en casos donde sea estrictamente necesario su utilización. Ellos señalan que estar en el salón de clases donde solo se hable inglés, hace que se obliguen a utilizarlo como medio de comunicación entre ellos.

Los resultados sugieren que, con referencia a la atención de las necesidades expresadas al inicio del mismo, las actividades fueron del agrado de los estudiantes porque fomentaron la interacción entre ellos, por medio del trabajo en equipo ya sea para hablar de temas actuales, realizar diálogos, presentaciones o juegos. A la mayoría de actividades les encontraron utilidad y relación con su vida diaria; además les permitieron practicar la habilidad oral. Se debe agregar que cuando el inglés es el idioma permitido en clase, aquellos que tienden a preguntar en español o a expresar



sus ideas en su lengua materna, empiezan a hacer mayor uso de la lengua meta lo cual favorece la pronunciación, fluidez y adquisición de vocabulario.

Conclusiones

La investigación permite la conclusión de que la habilidad oral es primordial para los estudiantes de lenguas; a su vez, implementar actividades colaborativas y de interacción empleadas con frecuencia, permiten que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea favorecido. La promoción de la retroalimentación entre pares, permite que los estudiantes puedan recibir observaciones acerca de su producción del idioma de manera positiva.

En cuanto a la labor desempeñada por los profesores de idiomas, se debe poner atención a la importancia de la planeación de clase y a la adecuada organización de las actividades; lo anterior permite que los estudiantes tengan tanto actividades que requieran de poco movimiento (en actividades de lectura, por ejemplo) así como en actividades que requieran mayor movimiento (como un juego), haciendo un correcto balance entre ellas: En otras palabras, realizar una planeación de actividades que den un correcto balance entre las diferentes dinámicas que se puedan emplear resulta en la concentración de los estudiantes en cada una de ellas. Finalmente, promover el uso de la lengua meta dentro del aula de clase debe ser parte del quehacer docente para que el aprendizaje de la misma sea beneficiado; esto debe ser iniciado por el docente evitando utilizar el español como medio de instrucción y enfatizando la importancia de la práctica dentro del aula.



Bibliografía

- Bailey, K. M. (2006). Issues in teaching speaking skills to adult ESOL learners. In J., Comings, B., Garner & C., Smith (Eds.), *Review of adult learning and literacy 6*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crisianita, S. & Mandasari, B. (2022). The Use of Small-Group Discussion to Improve Students' Speaking Skill. *Journal of Research on Language Education*, 3(1), 61-66. <https://jim.teknokrat.ac.id/index.php/english-language-teaching/article/view/1680>
- Davies, P. and Pearse, E. (2000a). *Success in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Davies, P. and Pearse, E. (2000b). *Success in English Teaching: A Complete Introduction to Teaching English at Secondary School Level and Above*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics. Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Oxford: Pearson.
- Leontiev, A. N. (1991). Artículo de introducción sobre la labor creadora de LS Vygotski. Vygotsky LS. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1.
- Martínez Fernández, J. R. (2004). Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42698/1/Tesis_final.pdf
- Naiman, N. et al. *The Good Language Learner*. 1995.
- Pica, T. and Doughty, C. (1985). The role of group work in classroom second language acquisition. *SSLA*, 7, 233-248. https://www.jstor.org/stable/pdf/44487345.pdf?casa_token=2t7sVgBsWtgAAAAA:cKgvnKwAyZrAHYvV_zvfVx9xAhUHyaY0oTTo8Ct2ToPXI38D7F8xBWYIXpoBu_PS9iQYG EAQQ6AOWAqCFrLgp7KOwl1vSnTYO_MaUs2LjWdU5sKYFeRJ
- Rahimi, M., & Katal, M. (2012). Metacognitive strategies awareness and success in learning English as a foreign language: an overview. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 73-81.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., and Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. UK: Cambridge University Press. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/65382644/Methodology_in_Language_Teaching-libre.pdf?1610226161=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DMETHODOLOGY_OF_LANGUAGE_TEACHING.pdf&Expires=1717991687&Signature=gMQhjJtRT3nu0YVHC3K8x7bip3DypWlr1xilEF



xPNrQtUC5tjihcFu2Kh0DIpPQJCGbeXi25fVICyUqP7Q87rSvAYUSx~c27304ImFI5y1f7i4wGcy0sqeTLauX8bPM3uiWbbd9VbqZk0pAaYbh2yze2GAWzQNhaFoYIM5u-opssa4q66EvsuDPsj2S-BIDzHa9m3TsyobETNwRS0coB0uX-ymIkjHjGLq2FBKMoLF857X8mgCyyxYoiezY0MwG631ZnRusv0UCPiK~pVsHLcULg02Yd-Ks0ZyLH1m68lz8IEBy6FckF65YEMbiFrcG5eL~mRtrP6-KilAMcG7a1A_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=40

Sacristán, J. G., & Gómez, Á. I. P. (2009). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.

Thornbury, S. (2008). *How to teach speaking*. Harlow: Longman.



Capítulo VII

DOI: <https://doi.org/10.58299/utp.223.c765>

Los estudiantes y las experiencias educativas de inglés en la modalidad virtual

Ana Guadalupe Torres Hernández
Universidad Veracruzana
Centro de idiomas
Veracruz, México
guatorres@uv.mx

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

Resumen

Las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación han revolucionado la forma en que vivimos y aprendemos. Las instituciones educativas han adoptado todo tipo de tecnologías, entre ellas el e-learning para brindar a los estudiantes más oportunidades de acceso a la educación mediante el uso de plataformas educativas. El presente trabajo tiene por objetivo conocer la opinión de los estudiantes respecto a los cursos virtuales de inglés 1 y 2 del Área de Formación Básica General de la Universidad Veracruzana. La metodología empleada fue de tipo cuantitativa-descriptiva, apoyada en la técnica de la encuesta. Los sujetos de estudio son alumnos que cursaron estas experiencias educativas en la plataforma Eminus 4, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, conformado por una población de 149 participantes. Los resultados obtenidos sugieren que la mayoría de los estudiantes tienen una buena percepción sobre el aprendizaje del inglés en la modalidad virtual.

Palabras clave: Educación, e-learning, inglés, virtualidad, estudiantes

Abstract

New Information and Communication Technologies have revolutionized the way we live and learn. Educational institutions have adopted all types of technologies, including e-learning to provide students with more opportunities to access education through the use of educational platforms. The objective of this work is to know the opinion of students regarding the virtual English courses 1 and 2 of the General Basic Training Area of the Universidad Veracruzana. The methodology used was quantitative-descriptive, supported by the survey technique. The study subjects are students who took these educational experiences on the Eminus 4 platform, selected through non-probabilistic convenience sampling, made up of a population of 149 participants. The results obtained suggest that the majority of students have a good perception about learning English in the virtual modality.

Keywords: Education, e-learning, English, virtuality, students



Introducción

Debido a la revolución tecnológica alrededor del mundo, la mayoría de las instituciones educativas han adoptado un aprendizaje basado en tecnología para responder a las necesidades de nuestra sociedad moderna y brindar nuevas oportunidades y espacios para la educación.

Todo comenzó con la educación a distancia, donde “los maestros y los estudiantes están en diferentes lugares durante todo o la mayor parte del tiempo que enseñan y aprenden, dependiendo de alguna forma de tecnología de la comunicación” (Moore, M., Kearsley, G. 2012)

El contexto histórico de la educación a distancia ha sido dividido por Moore y Kearsley en cinco generaciones: Estudio por correspondencia, Radiodifusión, Universidad Abierta, Teleconferencias y Clases virtuales por computadora e internet.

En la quinta generación, el proceso educativo de aprender a través de Internet sin tener contacto presencial se conoce como aprendizaje virtual o en línea (French, D. et al. 1999).

Hoy en día, la mayoría de las instituciones de educación superior han implementado este ambiente de aprendizaje, basado en la Internet, como un medio para facilitar la educación a aquellos estudiantes que no pueden asistir a una clase presencial.

La Universidad Veracruzana (UV), comenzó a implementar este tipo de aprendizaje a través de diversos sistemas tanto comerciales, como libres; pero eran demasiado costosos o no cumplían con las demandas requeridas por la elevada cantidad de usuarios de las 5 regiones de la UV (Xalapa, Veracruz-Boca del Río, Poza Rica-Tuxpan, Córdoba-Orizaba y Coatzacoalcos-Minatitlán). Entonces, la UV optó por el desarrollo y uso de una plataforma educativa propia basada en estándares tecnológicos internacionales con el fin de cubrir las necesidades de la institución, la cual lleva por nombre Eminus (Colunga, 2021).



La plataforma educativa Eminus tiene aproximadamente 17 años de experiencia. Su primera versión llamada Eminus 1.0 se dio a conocer en el año 2004 y la más reciente, Eminus 4, fue lanzada en 2020. Se ha contado con un total de 6 versiones, cada una mejorada de acuerdo a las demandas tecnológicas del momento, siendo hasta ahora la versión de Eminus 3 (3.0) la que más años ha durado dando servicio a la comunidad académica y estudiantil universitaria (Universidad Veracruzana, 2022a).

Eminus 4, la versión más reciente, fue lanzada a principios de 2020. Esta nueva plataforma cuenta con mejoras en las herramientas de comunicación, colaboración y seguimiento, además de permitir la integración de recursos educativos construidos en Lenzos, la plataforma institucional para el desarrollo de dichos recursos; y almacenados en Lumen, el repositorio institucional que alberga diversos materiales digitales como: audios, videos, fotografías, documentos, recursos educativos, que podrán ser utilizados y compartidos por la comunidad universitaria (Universidad Veracruzana, 2022b).

Tiene una interfaz amigable y moderna y también es fácil de navegar en computadoras de escritorio y dispositivos móviles como tabletas y teléfonos inteligentes, pero debido a la gran variedad de estos, no se garantiza el soporte en todos los modelos (Universidad Veracruzana, 2022c).

En agosto de 2021 se lanzó la versión más reciente de los cursos de Inglés 1 y 2 del Área de Formación Básica General (AFBG) de la UV en la plataforma Eminus 4, los cuales fueron creados por académicos destacados en el área de la enseñanza del idioma inglés de la UV (Torres, 2022).

El diseño instruccional de las experiencias educativas (EE) de inglés 1 y 2 virtual es funcional y sencilla de navegar. Su interfaz ayuda a los estudiantes a encontrar fácilmente tanto los contenidos a estudiar, como las tareas y evaluaciones que se deben realizar, así como los foros en lo que deben participar; puesto que presenta los íconos para acceder a todas estas actividades de aprendizaje en el lado izquierdo de



la pantalla de inicio. Los alumnos pueden acceder y llevar a cabo su estudio independiente en cualquier momento del día y de la noche, en sus tiempos libres, los fines de semana e incluso en vacaciones; pudiendo adelantar contenidos, pero respetando las fechas límite de entrega.

En cuanto a la metodología del trabajo virtual, los alumnos reciben una charla introductoria al inicio del curso en donde se les explica la dinámica de trabajo que consiste en:

- Estudiar de manera autónoma los contenidos de los módulos y realizar sus respectivas actividades de práctica, las cuales son retroalimentadas de manera inmediata por la misma plataforma para que el alumno conozca sus alcances y limitaciones.
- Realizar tareas integradoras y evaluaciones formativas en cada módulo, así como participar en foros redactando textos sencillos en inglés e interactuando con sus compañeros y llenar una bitácora de autorreflexión sobre su aprendizaje al terminar las actividades de cada módulo. estas últimas actividades son evaluadas y retroalimentadas por el maestro.

El rol del docente en los cursos virtuales de inglés 1 y 2 es de facilitador de los recursos de aprendizaje, orientador en la dinámica de trabajo, guía para el desarrollo de las actividades integradoras y monitor de los avances de los alumnos.

Cabe mencionar que estos cursos son mayormente asincrónicos ya que la plática introductoria y algunas asesorías pueden ser sincrónicas (por medio de videoconferencia) si los alumnos lo solicitan y concuerdan con los horarios del docente.

Un año después del lanzamiento de estos cursos surgieron interrogantes sobre las experiencias vividas por los estudiantes que cursaban estas experiencias educativas.

Por lo anterior, el presente trabajo tiene por objetivo conocer la opinión de los estudiantes respecto a los cursos virtuales de inglés 1 y 2 en la modalidad virtual del Área de Formación Básica General (AFBG) de la Universidad Veracruzana.



Primeramente, se presenta la revisión de la literatura del tema, después se detalla el diseño metodológico, posteriormente se presentan los resultados obtenidos y finalmente se abordan las conclusiones y sugerencias derivadas de la investigación.

Revisión de la Literatura

En los últimos años, se ha observado un crecimiento sustancial en el uso de plataformas para el *e-learning* en educación superior dentro de universidades de todo el mundo (Paechter, Maier, y Macher (2010), para que los estudiantes salgan de las aulas tradicionales y realicen sus aprendizajes en entornos virtuales sincrónicos y asincrónicos mediados por los grandes avances en tecnología e Internet.

El *e-learning* o aprendizaje electrónico ha sido adoptado por los institutos de educación superior para resolver problemas de horarios y economía de los estudiantes. Por lo que se ha debido invertir en equipo tecnológico requerido y en personal competente para su óptimo desarrollo, así como en capacitación docente para el diseño de cursos virtuales a desempeñarse de forma asincrónica.

Concepto de e-learning

Existen numerosos y diferentes conceptos sobre el *e-learning* por parte de los estudiosos en este tema. Entre ellos se encuentra el de Koohang y Harman (2005), quienes definen el aprendizaje electrónico como:

La impartición de educación (todas las actividades relevantes para la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje) a través de diversos medios electrónicos. El medio electrónico podría ser Internet, intranets, televisión por satélite, cintas de vídeo/audio y/o CD ROM.

Por su parte, Adam, Vallés y Rodríguez (2013), definen el *e-learning* como:



Un sistema de enseñanza y aprendizaje basado en la utilización de las TIC, que permite seguir las clases sin la restricción asociada al espacio, ni tampoco al tiempo.

Para este estudio, la definición de *e-learning* o aprendizaje virtual sería de la manera siguiente:

Un sistema especialmente diseñado con diferentes recursos multimedia para el aprendizaje asincrónico del idioma inglés mediante la plataforma educativa Eminus 4.

Formas de *e-learning*.

Existen dos formas para realizar el aprendizaje electrónico: sincrónica y asincrónica.

En la forma sincrónica, el aprendizaje se realiza en tiempo real con un instructor que facilita los saberes mediante cátedras, debates y charlas en vivo con los estudiantes los cuales pueden estar situados en cualquier parte del mundo.

La forma asincrónica implica un aprendizaje autónomo al propio ritmo del estudiante, ofreciendo una mayor flexibilidad que la forma sincrónica. En contraste con el aprendizaje sincrónico, esta forma del aprendizaje vincula a los participantes con materiales de referencia en lugar de instructores en vivo y en tiempo real (Kalpana, 2010; citado por Mamattah, 2016).

Los cursos de inglés 1 y 2 en la modalidad virtual son totalmente asincrónicos, con la opción de sesiones sincrónicas mediadas por video conferencia solo si el estudiante lo solicita.

Ventajas y desventajas del *e-learning*

El aprendizaje electrónico tiene las siguientes ventajas:

- Flexibilidad y conveniencia para completar los materiales del curso donde y cuando lo desee, lo que significa que el alumno puede estudiar desde cualquier parte del



mundo, sin necesariamente tener que estar en el campus de la institución para recibir enseñanza y aprender (McDonald, 1999).

- Permite el uso de herramientas multimedia como parte de ejercicios de aprendizaje, lo que permite al alumno aplicar conceptos de manera realista.
- Permite utilizar animaciones para ayudar a demostrar conceptos y temas que son difíciles de retratar en las clases tradicionales (Smart & Cappel, 2006).

Pero también presenta desventajas como las siguientes:

- El aprendizaje electrónico incluye una sensación de aislamiento del alumno en el que tiene que estudiar solo (completamente en línea) sin tener colegas e instructores con quienes interactuar (Brown, 1996); el resto son frustración, ansiedad y confusión del alumno como resultado del aprendizaje por sí solo; lo cual es este, principalmente, el caso del aprendizaje totalmente en línea y asincrónico (Hara y Kling, 2000).
- Los tipos de aprendizaje electrónico requieren buenas habilidades de escritura, ya que la mayoría, si no todas, las comunicaciones se realizarán en línea y por escrito. El aprendizaje electrónico, especialmente el totalmente en línea, también requiere automotivación y la necesidad de que los usuarios en línea dediquen tiempo personal al estudio, como en la mayoría de los casos estudian a su propio ritmo y no tienen plazos estrictos que cumplir (Golladay, et. al, 2000).

Metodología

La metodología considerada para este estudio tuvo un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, en el cual se miden o recolectan datos y se reporta información sobre diversos conceptos, variables, dimensiones o componentes del fenómeno o problema a investigar (Hernández y Mendoza, 2018).

Técnicas e instrumentos

La técnica de investigación utilizada fue la encuesta y el instrumento que se aplicó fue el cuestionario que, Según Bourke, Kirby y Doran (2016) citados por



Hernández y Mendoza, (2018), consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir.

El instrumento fue aplicado mediante la plataforma *Google forms* para recopilar datos descriptivos los cuales se dividieron en 3 secciones: La primera relacionada con información personal de los participantes como sexo, edad, área académica y región. La segunda abordó preguntas cerradas con las opciones “Sí”, “No” y “Tal vez”; relacionadas con al funcionamiento de la plataforma, el diseño instruccional del curso y las actividades a realizar. En la tercera parte del instrumento se presentaron dos preguntas abiertas sobre lo que les gustó y disgustó del curso, cuyas respuestas fueron procesadas para ser valoradas de manera cuantitativa.

Sujetos de estudio

Los sujetos de estudio fueron 149 estudiantes de diferentes áreas académicas y regiones de la Universidad Veracruzana, que cursaron las experiencias educativas de inglés 1 y 2 en la modalidad virtual durante los periodos agosto 2022-enero 2023, febrero-julio 2023 y agosto 2023-enero 2024. La muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para la aplicación de la encuesta se solicitó el apoyo de los docentes pertenecientes a la Academia de Inglés virtual de la Universidad Veracruzana para que compartieran la encuesta a sus alumnos por vías electrónicas. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante la estadística descriptiva y se presenta en gráficas.

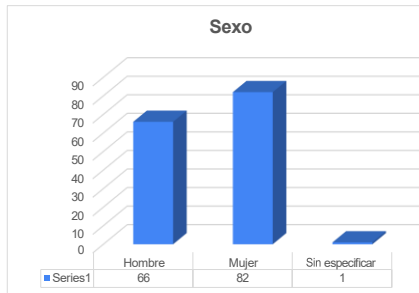
Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las secciones del instrumento descritas en el apartado anterior.

- Resultados de la primera sección sobre información de los sujetos de estudio concernientes a sexo, edad, área académica y región:

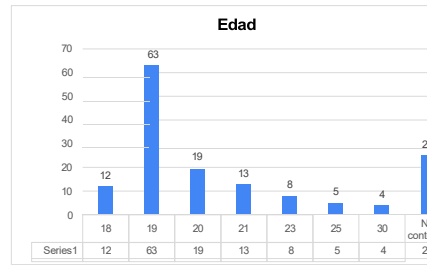


Figura 1. Sexo de los participantes.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Edad de los participantes

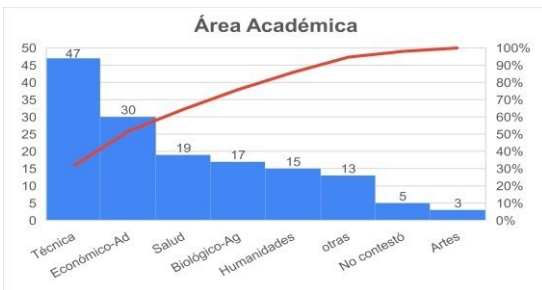


Fuente: Elaboración propia.

En la figura 1 es posible observar que 82 de los 149 estudiantes encuestados son mujeres, 66 son hombres y se presenta una respuesta sin especificar el sexo.

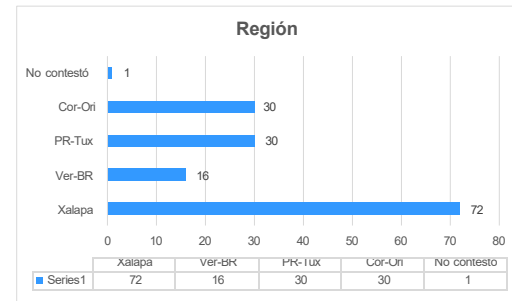
En cuanto a la edad, la figura 2 presenta que la mayoría de los participantes (63) cuentan con 19 años, mientras que las edades de 43 de los estudiantes se encuentran en los 18, 20 y 21 y la minoría oscila entre los 23 y 30 años de edad.

Figura 3. Área académica de los participantes



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. Región de los participantes



Fuente: Elaboración propia.

La figura 3 muestra el área académica a la que pertenecen los participantes. 47 de ellos pertenecen al área técnica, 30 pertenecen al área económico-administrativa, 19 al área de la salud, 17 al área biológico-agropecuaria, 15 al área de humanidades, 3 al área de artes, 13 alumnos pertenecen a otras áreas y 5 alumnos no contestaron la pregunta.

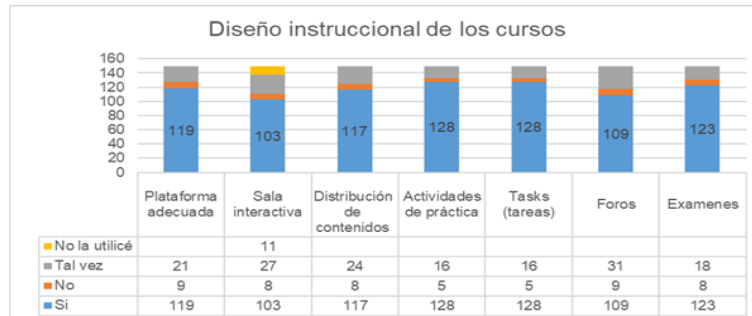
En lo concerniente a la región donde estudian los alumnos, la figura 4 presenta que 72 de 149 pertenecen a la región Xalapa, 30 pertenecen a la región Poza Rica-Tuxpan,



30 a la región Córdoba-Orizaba, 16 a Veracruz-Boca del Río y un alumno no contestó. Se observa también que no hubo participantes de la región Coahuila-Coahuila.

- Resultados de la sección 2 concernientes al diseño instruccional de los cursos.

Figura 5. Diseño instruccional de los cursos.



Fuente: Elaboración propia.

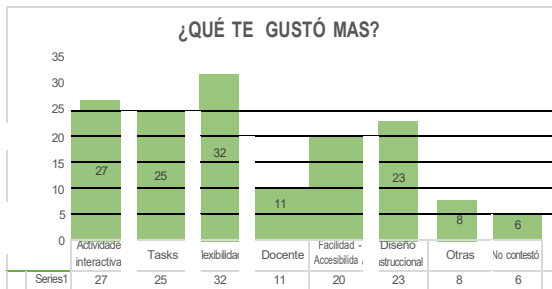
En la figura 5 se observan los resultados sobre el diseño instruccional de los cursos. La primera barra muestra las respuestas a la pregunta ¿La plataforma fue adecuada para el aprendizaje del idioma inglés? A la cual 119 de 149 estudiantes respondieron que sí, 9 respondieron que no y 21 respondieron “tal vez”. La segunda barra sobre la sala interactiva presenta a 103 alumnos contestando que sí les pareció de utilidad, 8 alumnos contestaron que no les fue útil, 21 alumnos respondieron “tal vez” y 11 alumnos no la utilizaron. En cuanto a la distribución de los contenidos de los cursos, la tercera barra muestra que 117 alumnos afirmaron que esta distribución facilitó su aprendizaje autónomo, mientras que 8 respondieron que no y 24 respondieron “tal vez”. Para las siguientes 4 variables (actividades de práctica, tasks, foros y exámenes) se cuestionó si cada una de ellas contribuyó al aprendizaje autónomo del idioma inglés. La barra sobre las actividades de práctica, muestra que 128 alumnos respondieron que sí, 5, respondieron que no y 16 respondieron “tal vez”. Sobre las tasks o tareas integradoras, representadas en la barra 5, 128 de 149 participantes contestaron que sí, 5 contestaron que no y 16 contestaron “tal vez”. La barra 6 representa las



respuestas concernientes a los foros donde el alumno desarrolla la habilidad escrita. 109 alumnos respondieron que sí la desarrollaron, 9 respondieron que no y 31 respondieron “tal vez”. Finalmente, sobre los exámenes a realizar para evaluar sus avances; 123 estudiantes respondieron que sí fueron de apoyo, 8 respondieron que no y 18 respondieron “tal vez”.

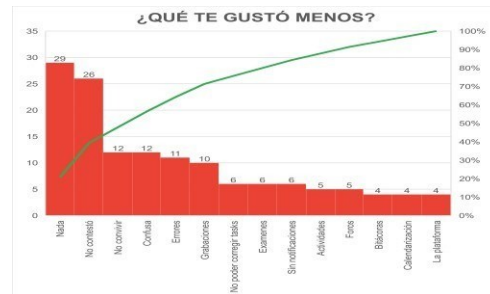
- Resultados de la sección 3 en donde, mediante preguntas abiertas, se cuestionó a los participantes sobre lo que más y lo que menos les gustó del curso virtual

Figura 6. Lo más apreciado por los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

Figura 6. Lo menos apreciado por los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 6 se puede observar que lo que más les gustó a los estudiantes de los cursos virtuales fue la flexibilidad con 32 respuestas, las actividades interactivas con 27 menciones, las tasks o tareas integradoras con 25, el diseño instruccional con 23, la facilidad- accesibilidad con 20 y con menos menciones están el docente y otras respuestas con 11 y 8 menciones respectivamente. 6 participantes no contestaron esta pregunta.

En cuanto a la última pregunta del instrumento ¿Qué te gustó menos? La figura 7 muestra que 29 de alumnos respondieron “nada” es decir, no tienen quejas. 26 alumnos no contestaron esta pregunta. No convivir con compañeros y maestros y confusión sobre lo que se debía hacer tuvieron 12 menciones cada una. Errores y fallas en la plataforma se mencionaron 11 veces. No poder corregir las tareas ya entregadas,



los exámenes y no contar con notificaciones sobre el vencimiento de las entregas tuvieron 6 menciones cada una. Actividades y foros tuvieron 5 menciones cada una y las bitácoras, la calendarización de las entregas, así como la plataforma en general tuvieron 4 menciones.

Conclusiones

El propósito de esta investigación se centró en conocer la opinión de los estudiantes en cuanto al trabajo que realizaron al cursar las EE de Inglés 1 y 2 del AFBG en la modalidad virtual.

La literatura nos revela que las instituciones de educación superior son las que más han trabajado en esta modalidad para apoyar a los alumnos (Paechter, Maier, y Macher (2010).

En este sentido, la Universidad Veracruzana ha realizado grandes esfuerzos para contar con una plataforma institucional propia que responda a las necesidades específicas de docentes y estudiantes, así como para mejorarla y actualizarla con base en las innovaciones tecnológicas y pedagógicas que han surgido a lo largo de los años, siendo la plataforma Eminus 4, el resultado más reciente en esta búsqueda constante, trayendo grandes beneficios a nuestra comunidad universitaria.

Lo anterior se demuestra con la buena opinión expresada por los estudiantes que participaron en este estudio sobre los cursos virtuales de inglés 1 y 2 mediados por la plataforma Eminus 4. Puesto que en su mayoría señalaron que tanto la plataforma como sus componentes y el diseño instruccional de los cursos conformado por los contenidos a estudiar, actividades de práctica, tasks (tareas integradoras) foros y exámenes (evaluaciones formativas) fueron de utilidad para su aprendizaje autónomo del idioma inglés.

También se mostraron satisfechos principalmente con la flexibilidad de tiempos y horarios para estudiar, así como con el diseño instruccional, las actividades interactivas y las tareas integradoras.



Lo que menos gustó a una minoría de estudiantes fue el no convivir con sus compañeros y sentirse confundidos. Lo cual concuerda con Brown (1996), en el sentido de que el *e-learning* incluye una sensación de aislamiento del alumno y con Hara y Kling (2000), en el entendido de que los alumnos suelen sentirse confundidos como resultado del aprendizaje en soledad.

Por lo anterior, se sugiere realizar una investigación documental sobre intervenciones exitosas con actividades y estrategias de trabajo virtual colaborativo.

Se sugiere también el diseño de un proyecto de investigación sobre la percepción de los docentes que han fungido como facilitadores en estos cursos a partir del año 2021 a la fecha.



Bibliografía

- Adam, M. R., Vallés, R. S., & Rodríguez, G. I. M. (2013). E-learning: características y evaluación. *Ensayos de economía*, 23(43), 143-159. Recuperado de: <https://www.proquest.com/docview/1677153504?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Brown, K. M. (1996). The role of internal and external factors in the discontinuation of off-campus students. *Distance Education*, 17(1), 44-71.
- Colunga, A. (2021). “Eminus” Universidad Veracruzana, Par. 2. Recuperado de: https://www.uv.mx/plataformasacademicas/files/2021/02/Eminus_2021.pdf
- French, D. et al. (1999). “Internet Based Learning: An Introduction and Framework for Higher Education and Business”. USA. Stylus Publishing. Pag. 2.
- Golladay, R., Prybutok, V. & Huff, R. (2000). Critical success factors for the online learner. *Journal of Computer Information Systems*, 40(4), 69-71.
- Hara, N. & Kling, R. (2000). Students’ distress with a web-based distance education course: An ethnographic study of participants’ experiences. *Information, Communication and Society*, 3(4), 557-579. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/232891015_Student_distress_in_a_Web-based_distance_education_course
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Khan, B. (1997). “Web Based Instruction (WBI): What is it and why is it?” USA. Educational Technology Publications, Inc. Pag. 6.
- Koohang, Alex & Harman, Keith. (2005). Open Source: A Metaphor for E-Learning. *Informing Science: The International Journal of an Emerging Transdiscipling*. 8. 75-10.28945/488. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/200051088_Open_Source_A_Metaphor_for_E-Learning
- McDonald, D. (1999-2000). Improved training methods through the use of multimedia technology. *Journal of Computer Information Systems*, 40(2), 17-20.
- Mamatha, R. S. (2016). Students’ perceptions on E-learning. [Tesis de maestría, Linköping Universitet] Diva-Portal.
- Moore, M., Kearsley, G. (2012). “Distance Education, a Systems View of Online Learning”. USA. Wadsworth Cengage Learning. Pag. 23-40.
- Paechter, M. Maier, B. & Macher, D. (2010). Students’ expectations of and experiences in E-learning: their relation to learning achievements and course satisfaction. *Computers & Education*, 54(1), 222-229. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.005>



Smart, K. L., & Cappel, J. J. (2006). Students' perceptions of online learning: A comparative study. *Journal of Information Technology Education*, Volume 5, 2006. Retrieved November 9, 2015 from <http://jite.org/documents/Vol5/v5p201-219Smart54.pdf>

Torres, A. (2022). Eminus, Lienzos y Lumen: soporte a los cursos de Inglés del AFBG. En A. Gutiérrez, E. Madrigal y L. Cruz (Eds.) *Desafíos en la Enseñanza y Evaluación de Lenguas*. (pp. 113-123). Editorial Académica Española,

Universidad Veracruzana. (2022a) "Plataformas Educativas". Eminus. Antecedentes. Recuperado de:

<https://www.uv.mx/plataformasacademicas/eminus/>

Universidad Veracruzana (2022b). "Presentación de plataformas Lienzos, y Lumen" Par. 4, 5 y 6. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgti/sdi/presentacion-de-plataformas-lienzos-eminus-y-lumen/>

Universidad Veracruzana. (2022c) Eminus 4. "Manual de uso del facilitador". p.3. par. 5. Recuperado de:

<https://www.uv.mx/plataformasacademicas/files/2020/11/Manual-del-Facilitador-Eminus-4-Noviembre2020.pdf>



Capítulo VIII

DOI: <https://doi.org/10.58299/utp.223.c766>

Experiencias de futuros docentes de inglés trabajando con estudiantes con NEE

Sara Merino Munive
Facultad de Lenguas, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Puebla, México
sara.merino@correo.buap.mx
ORCID: 0000-0001-8295-3136

Resumen

El derecho de todos los niños a la educación está establecido en numerosos tratados internacionales. La complejidad radica en poner en práctica el mensaje de equidad e igualdad (UNESCO, 2017). Garantizar la educación para todos requiere un esfuerzo considerable tanto dentro como fuera de las aulas. El propósito de esta investigación es explorar cómo los futuros docentes de inglés afrontan el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) durante su práctica docente. Los resultados indican que los estudiantes perciben una falta de formación y experimentan frustración; no obstante, buscan alternativas para apoyar a sus estudiantes con necesidades educativas especiales.

Palabras Clave: Enseñanza del inglés, Formación Inicial Docente, Necesidades Educativas Especiales

Abstract

The right of all children to education is established in numerous international treaties. The complexity lies in putting the message of equity and equality into practice (UNESCO, 2017). Ensuring education for all requires considerable effort both inside and outside the classroom. The purpose of this research is to explore how future English teachers approach working with students with special educational needs (SEN) during their teaching practice. The results indicate that students perceive a lack of training and experience frustration; However, they look for alternatives to support their students with special educational needs.

Keywords: Teaching English, Initial Teacher Training, Special Educational Needs



Introducción

La inclusión y la equidad en la educación son cuestiones globales que están presentes en todas las disciplinas, niveles y edades, por lo tanto, deben estar presentes en cualquier programa educativo. La guía para Asegurar la Inclusión y la Equidad en la Educación (GEIEE) de la UNESCO (2017) informa que muchas naciones se han comprometido para hacer un esfuerzo en respetar los derechos humanos y la inclusión al adoptar el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Al mismo tiempo, en el mismo documento, la UNESCO (2017) destaca que los esfuerzos deben estar centrados en que: "los individuos, las comunidades y los gobiernos deben tomar medidas para asegurar el bienestar de las personas y del planeta, promoviendo el desarrollo social y humano, la protección del medio ambiente, la prosperidad económica y la equidad" (p. 10).

Aunque existe una gran cantidad de documentos y acuerdos sobre cómo hacer posible la inclusión y la equidad, todavía hay una falta de estudios que documenten los hechos que puedan apoyar a los profesores para saber cómo enseñar a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y tener una educación equitativa e inclusiva para todos.

La presente investigación exploró las experiencias de un grupo de estudiantes universitarios, futuros docentes de inglés trabajando con estudiantes con NEE. Este trabajo tiene dos objetivos principales: 1) explorar cómo los futuros docentes de inglés enfrentaron el trabajo con estudiantes con NEE durante su práctica docente, 2) identificar las actividades, técnicas y estrategias que los futuros docentes de inglés utilizaron con los estudiantes con NEE. Finalmente, la contribución de este trabajo de investigación es proponer el método Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como una opción pertinente para el trabajo con estudiantes con NEE en el aula de lengua extranjera inglés.



Revisión de la Literatura

Cada vez son más los expertos y la sociedad que reclaman una educación más inclusiva en todos los niveles educativos. Hace ya varias décadas se ha considerado que la sociedad, así como los contextos educativos deben ser más inclusivos y equitativos (Comisión Europea, 2005). Los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) son los más marginados y excluidos, cualesquiera que sean sus condiciones específicas (OMS y Banco Mundial, 2011, citado en UNESCO, 2017). La definición de educación especial se tomó de la revisión de 2011 de la Clasificación Internacional de Estándares de Educación (ISCED por sus siglas en inglés) (UNESCO, 2013). Esta definición de Educación para alumnos con Necesidades Especiales declara que el aprendizaje debe facilitarse a aquellas personas que necesitan apoyo adicional y adaptaciones pedagógicas.

Los alumnos con NEE pueden sufrir cualquier tipo de discapacidad física, emocional, social e intelectual. La NEE puede verse como una sombrilla muy amplia que incluye las discapacidades no solo físicas o psicológicas sino también diferencias sociales o culturales. Algunas condiciones consideradas dentro del NEE son: dificultades de aprendizaje específicas, moderadas y graves, dificultades socioemocionales, dificultades de comunicación del lenguaje, discapacidad auditiva o visual, discapacidad multisensorial y discapacidades físicas, trastorno del espectro autista (social o emocional), dificultades de conducta, incapacidad de aprendizaje, dislexia, sordera, ceguera, discapacidad física o motora, trastorno del lenguaje, problemas de salud física, problemas de salud mental, entre otras (Ridell, 2012).

De acuerdo con la Guía para Asegurar la Inclusión y Equidad en la Educación (2017) el derecho a todos los estudiantes a la educación ha sido declarada en acuerdos internacionales. Por lo tanto, todos los países están obligados a realizar esfuerzos constantes y lograr lo estipulado en la Declaración de Icheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo Sustentable 4 (2015) en el que se propone “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades



de aprendizaje permanente para todos”. Los trabajos de las reuniones reafirman que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental, enfatizando que es la clave para lograr el empleo y erradicar la pobreza. Los agentes involucrados en la educación deben hacer esfuerzos hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos (UNESCO, 2016).

Los principales objetivos de la Educación 2030 y el Marco de Acción enfatizan la necesidad de atención, esfuerzos e intervenciones para poner fin a la exclusión y la marginación. Se presta especial atención a la igualdad de género y a quienes se han quedado sin oportunidades educativas debido a tener hogares más pobres, minorías étnicas y lingüísticas, pueblos indígenas y personas con necesidades especiales y discapacidades (UNESCO, 2016).

Sin embargo, según la Comisión Europea (2005) no hay suficientes datos del escenario de la enseñanza de lenguas extranjeras con alumnos con NEE. En contextos de países como lo es México existen pocos datos de como los docentes de lengua están trabajando con alumnos con NEE. Vilar y Sales, (2014) enfatizan en que existe una necesidad de formación inicial y permanente del docente de lengua extranjera en las áreas de didácticas inclusivas y tecnología educativa.

Trabajar en un aula de lengua extranjera heterogénea no es una tarea fácil; la realidad es que todos los estudiantes presentan necesidades y exigencias diferentes. Por lo que un profesor de idiomas debe ser creativo y estar preparado para afrontar el desafío. Desde 2016 con la entrada en vigor del Programa Nacional de Inglés (PRONI) en México la enseñanza de la lengua extranjera inglés es obligatoria en la educación básica de las escuelas públicas. Teniendo en cuenta que todos los alumnos de educación básica deben tener clases de lengua extranjera inglés, los docentes de lengua tienen el reto de no solo preparar la clase sino de contar con la preparación y conocimientos para crear un aula inclusiva.

Para desarrollar aulas más inclusivas se necesita generar espacios, currículum y metodologías más flexibles. En la presente investigación se considera como opción



a desarrollar en el aula de lengua extranjera el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). De acuerdo con la UNESCO es un marco educativo que reconoce las diferencias de los alumnos y que estos aprenden de formas y técnicas diferentes.

El modelo DUA se propuso por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST) en 2011, con el uso del DUA se pretende romper las barreras físicas, flexibilizar el currículum, y se centra en el acceso a todos los aspectos del aprendizaje. CAST, (2011) establece que el DUA se basa en 3 principios fundamentales: Principio 1: Proporcionar múltiples formas de representación (el *qué* del aprendizaje), esto significa que se debe proporcionar múltiples opciones de representación (visual, auditiva, símbolos, videos, etc.), Principio 2: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el *cómo* del aprendizaje), cada estudiante expresa lo que aprende de diferentes maneras donde alguno es mejor escribiendo que hablando o viceversa; no hay un medio de acción y expresión óptimo para todos los estudiantes (escribir un texto, hablar, explorar, dibujar, etc.). Principio 3: Proporcionar múltiples formas de implicación (el *por qué* del aprendizaje) como señala CAST (2011) “El componente emocional es un elemento crucial para el aprendizaje, y los alumnos difieren notablemente en los modos en que pueden ser implicados o motivados para aprender.” (p.4) (trabajar solos o en equipos, comentarios, refuerzo positivo, etc.). El DUA puede ser considerado como un modelo que brinda diferentes opciones de trabajo en el aula y permite reducir la brecha en la diversidad y reducir el trabajo innecesario en el salón de clase (Benet, Sales, y, Moliner, 2019).

Metodología

Esta investigación se inscribe en un diseño experimental. La metodología utilizada para llevar a cabo esta investigación fue un enfoque cualitativo subrayado por Cresswell (2012), quien sostiene que “en la indagación cualitativa, la intención no es generalizar a una población, sino desarrollar una exploración profunda de un fenómeno central” (p. 206). De acuerdo con las necesidades de la presente investigación, un



método cualitativo es apropiado para recopilar datos, ya que esta investigación busca explorar sobre las experiencias, las actitudes, materiales, estrategias u otras fuentes que los futuros docentes de inglés utilizaron para apoyar sus lecciones cuando trabajaban con estudiantes con NEE durante su práctica docente. La investigación busco responder las siguientes preguntas: 1: ¿Cómo enfrentaron los futuros docentes de inglés el trabajo con estudiantes con NEE durante su práctica docente? Y 2: ¿Qué actividades, técnicas o estrategias utilizaron los futuros docentes de inglés con los estudiantes con NEE?

Participantes

Los participantes de esta investigación fueron ocho estudiantes de la licenciatura en la enseñanza del inglés (LEI) en una Universidad pública en el centro de México. Los participantes se ofrecieron voluntariamente a contestar el instrumento. El único requisito para ser participante fue haber cursado una o dos materias de práctica docente en las que hayan trabajado con un estudiante con necesidades educativas especiales (NEE). Al momento de esta investigación, los participantes habían completado sus cursos de práctica docente. Tres de ellos eran estudiantes activos del programa de LEI. Tres participantes habían completado el programa LEI y ejercían como docentes de inglés, y dos participantes estaban realizando una actividad diferente a la docencia. Todos ellos estaban entusiasmados por compartir sus experiencias de trabajo con estudiantes con NEE.

El instrumento utilizado fue un cuestionario distribuido de manera digital. El cuestionario fue diseñado y contestado en inglés ya que los participantes contaban con el nivel de idioma para compartir sus experiencias y se hizo la traducción al español para este trabajo. El cuestionario fue piloteado y reajustado antes de compartirlo con los participantes. En el análisis de los datos, los extractos de los participantes fueron identificados utilizando la letra "P" para el participante y un número del uno al ocho para distinguir las aportaciones y mantener el anonimato.



Resultados

Los resultados mostraron que los participantes tuvieron la oportunidad de trabajar con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en diferentes niveles educativos. Tres estudiantes con NEE en jardín de niños, dos en escuela primaria, dos en secundaria y uno en el nivel universitario. Con estos datos se observa que es posible encontrar más estudiantes con NEE en educación básica. Los participantes también mencionaron que tres de ellos realizaron su práctica docente en escuelas públicas y los otros cinco en escuelas privadas. Además, indicaron que las discapacidades que presentaban sus estudiantes con NEE eran trastorno por déficit de atención y autismo. Asimismo, solo dos participantes expresaron que las escuelas tenían la infraestructura adecuada para recibir a estudiantes con cualquier tipo de discapacidad.

Aunque todos los participantes parecían estar conscientes de la inclusión de los estudiantes con NEE en sus actividades diarias, diferentes factores influyeron significativamente en su práctica docente. Los factores mencionados por los participantes fueron la falta de experiencia, la falta de formación previa, la orientación del mentor y la falta de equipos disponibles.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación 1) ¿Cómo enfrentaron los futuros docentes de inglés el trabajo con estudiantes con NEE durante su práctica docente? los resultados mostraron un compromiso real por parte de los participantes para ayudar a sus estudiantes con NEE, buscando información en línea sobre las discapacidades de sus estudiantes, no haciendo distinciones entre los estudiantes, realizando un análisis informal de necesidades al tratar de conocer lo que los niños desean, y pidiendo consejos al mentor de la clase sobre cómo manejar la clase con estudiantes con NEE.

A partir de las respuestas de los participantes, es evidente que P2 y P6 buscaron información o métodos que les ayudaran a trabajar con los estudiantes con NEE. De igual manera, P8 buscó apoyo pidiendo consejos al docente del grupo, probablemente



considerando su experiencia. Además, P1, P3 y P5 trataron de no hacer diferencias en el aula y enseñaron la clase como lo hacían normalmente, pero para apoyar al estudiante con NEE, los participantes intentaron estar cerca del estudiante y hablar más despacio. De esta manera, consideraron que ayudarían a los estudiantes a seguir la clase. El P1 declaró claramente que no era posible prestar atención a los estudiantes con NEE y al mismo tiempo controlar a los otros estudiantes (Tabla 1).

Tabla 1. *¿Cómo enfrentaron los futuros docentes de inglés el trabajo con estudiantes con NEE durante su práctica docente?*

P1	Traté de interactuar con él lo más posible, pero no pude hacerlo mucho porque sus compañeros veían la oportunidad de hacer lo que ellos quisieran. Así que honestamente, no pude resolver mucho.
P2	Buscando las condiciones y los métodos.
P3	Impartí la clase junto de ella para ayudarla a escucharme. Ella también podía leer mis labios. Trataba de hablar muy claro directamente a ella sin hacerla sentir incomoda.
P4	Hablando
P5	Explicaba la clase de manera normal para todo el grupo, después le explicaba la clase al alumno con discapacidad.
P6	Busqué información en internet.
P7	Traté de saber que era lo que el alumno quería.
P8	Tuve que pedir ayuda al maestro del grupo.

Fuente: elaboración propia

La respuesta a la pregunta de investigación 2: ¿Qué actividades, técnicas o estrategias utilizaron los futuros docentes de inglés con los estudiantes con NEE? Los resultados muestran que dos participantes no utilizaron ninguna actividad, técnica o estrategia en especial para trabajar con el estudiante con NEE; sin embargo, los otros seis participantes mencionaron algunas, tales como: estar al lado del estudiante con NEE, usar videos, ignorar las discapacidades, tratar de incluir a los estudiantes con el grupo, sentar al estudiante junto a ellos, invitar al estudiante con NEE a ayudar a distribuir materiales, colorear, escribir, leer, llamar su atención y/o prestarles más atención. Estos resultados muestran que los participantes utilizaron su conocimiento



empírico para sobrellevar las clases. Asimismo, es evidente que sus decisiones sobre las actividades, técnicas y estrategias utilizadas promovieron la equidad y un aula inclusiva, aun sus limitantes (Tabla 2).

Tabla 2. *Actividades, técnicas o estrategias utilizaron los futuros docentes de inglés con los estudiantes con NEE*

P1	Ninguna, solo tuve la oportunidad de interactuar con ellos por un mes (6 clases).
P2	No necesité ninguna técnica en especial.
P3	Use la técnica de dar la clase junto a ella todos los días.
P4	Grababa las clases en video.
P5	Solo ignore que él tenía alguna discapacidad y lo hacía sentir como otro alumno.
P6	Siempre tuve al alumno con discapacidad sentado junto a mí, así me podía ayudar a hacer cosas simples como compartir material a sus compañeros, colorear, escribir o leer.
P7	Mi técnica efectiva fue llamar su atención.
P8	No use ninguna técnica, solo trate de poner más atención a esos alumnos.

Fuente: elaboración propia

Discusión y Conclusiones

Trabajar con estudiantes con NEE ha sido un desafío para muchos maestros en todo el mundo. Diferentes asociaciones internacionales (UNESCO 2007, 2012, OECD 2012, NESSE 2012) han promovido una inclusión real y el cese de cualquier tipo de discriminación dentro y fuera del aula. En la enseñanza de lengua extranjera inglés, los desafíos asociados con la inclusión son comparables a los de otras áreas. Muchos maestros han atendido a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) sin contar con una formación previa específica para identificar sus características o prepara clases, tal como ocurrió con los participantes de esta investigación. Considerando las actividades que realizaron los participantes, futuros docentes de inglés que empíricamente trataron de apoyar los procesos de enseñanza aprendizaje



con sus estudiantes con NEE, podemos observar que estaban motivados y tenían una actitud positiva.

La contribución de este trabajo de investigación es proponer el método Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como una opción pertinente para el trabajo con estudiantes con NEE en el aula de lengua extranjera inglés. El DUA es una opción pertinente para brindar diferentes espacios a los estudiantes para aprender, así como para demostrar sus habilidades. Los participantes de la investigación comentaron que buscaron información principalmente en internet y que las actividades que realizaron con sus estudiantes con NEE consistieron en prestar más atención al alumno, estar cerca de él/ella, o no usar "nada" en especial. A pesar de que los futuros docentes de inglés no tuvieron capacitación previa, estas pequeñas acciones podrían ser consideradas dentro del Principio 3 del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual hace referencia a proporcionar múltiples formas de implicación. Este principio enfatiza el componente emocional como elemento indispensable en el aprendizaje, lo que implica apoyo motivacional, métodos de trabajo variados, y refuerzos positivos por parte del docente. Por lo tanto, se propone considerar el método DUA en la formación inicial y continua de los futuros docentes de inglés.

En conclusión, a pesar de la gran cantidad de información sobre discapacidades y cómo tratarlas para lograr la inclusión y la equidad en el aula, todavía existe una falta de sincronización entre los agentes involucrados de manera directa o indirecta en la enseñanza aprendizaje de los estudiantes. Evidentemente, esto se debe a múltiples factores y contextos, sin embargo, aunque no podemos generalizar, este estudio nos permite observar la necesidad urgente de implementar en México cursos durante la etapa de formación inicial docente que aborden temas de inclusión y equidad para estudiantes con necesidades especiales de enseñanza en el área de enseñanza de inglés como lengua extranjera.

Bibliografía



- Bailón Palomera, M. y Lorente Sancho, A. (2012). La formación inicial de los maestros noveles, especialistas en inglés, *Revista Fórum Aragón*, N° 6, págs. 15 a 18.
http://www.ebropolis.es/files/File/Varios/Revista_Forum_Aragon_6.pdf
- Barrios Espinosa, M. E. y García Mata, J. (2009). *Las dificultades para la educación integradora desde la perspectiva de futuros maestros de inglés*. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, v. 15, n. 1, p. 1-24. Universidad de Valencia.
http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_3.htm
- Blázquez Ortigosa, A. (2010). *Atención a los niños con síndrome de Down en el aula de inglés*, Revista digital Innovación y experiencias educativas, nº 26, enero.
http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/ANTOIO_BLAZQUEZ_ORTIGOSA_01.pdf
- Benet Gil, A., Sales Ciges, A., y Moliner García, O. (2019). Construyendo universidades inclusivas: elementos clave de las prácticas docentes. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 78- 100.
- Casado Muñoz, R. y Lezcano Barbero, F. (2012). Educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado y perspectivas de futuro. Buenos Aires: Grupo editorial Lumen.
- Center for Applied Special Technology (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, MA.
- Comisión Europea (2005). Special Educational Needs in Europe: The Teaching and Learning of Languages: Insights and Innovation.
<http://www.languageswithoutlimits.co.uk/resources/EUextracts.pdf>
- Cresswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey: Person Education.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (5th Edition). SAGE publications.
- Lorente, A. (2015). La enseñanza del inglés adaptada a los alumnos con necesidades educativas especiales en la educación primaria. *Forum Aragón Revista Digital de FEAE-Aragón Sobre Organización y Gestión Educativa*, 14, 53–58.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6351535>.
- Pastor, C., Sanchez, P., Sanchez, J., & Zubillaga, A. (2013, October). Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Texto Completo (Versión 2.0). Madrid; Universidad Complutense de Madrid.
- Ridell, S. (2012). *EDUCATION AND DISABILITY/SPECIAL NEEDS policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU*. European Union.



Vilar, E. y Sales, A. (2014). Recursos y estrategias inclusivas para la enseñanza de idiomas. *Lenguaje y textos. Revista de la Sociedad española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. N° 40, noviembre, pp. 105-115.

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción Para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*.
<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/educacion-2030-declaracion-de-incheon-y-marco-de-accion>



Capítulo IX

DOI: <https://doi.org/10.58299/utp.223.c767>

Percepción y uso de la inteligencia artificial en estudiantes universitarios

Alejandro Vera Pedroza; alvera@uv.mx; 0000-0001-5974-0538
Sara Huerta González; sahuerta@uv.mx; 0000-0003-4276-1038
Estefany Gómez Fajardo; esgomez@uv.mx; 0009-0002-7947-8519

Facultad de pedagogía, Universidad Veracruzana
Veracruz, México

Resumen

El trabajo versa sobre la mirada y utilización de los jóvenes universitarios de la inteligencia artificial, entendida como una rama de la informática que desarrolla programas capaces de emular procesos propios de la inteligencia humana. En el presente trabajo participaron 79 estudiantes de la facultad de pedagogía de la Universidad Veracruzana durante el periodo agosto 2023 enero 2024, los cuales se seleccionaron con base en un proceso estadístico no probabilístico por conveniencia. La metodología utilizada fue cuantitativa exploratoria que se caracteriza por explorar una muestra de aspectos relacionados con un problema particular. Para tal fin se utilizó un cuestionario de 14 preguntas mixtas (cerradas y abiertas) mediante la utilización de una herramienta electrónica; entre los resultados relevantes se encuentran: los estudiantes tienen conocimiento sobre lo que es inteligencia artificial, la utilizan para identificar y mandar información de manera rápida y reconocen que le dan un mal uso a la herramienta digital.

Palabras clave: inteligencia artificial, perspectiva, estudiantes, aprendizaje.

Abstract

The work deals with the view and use of artificial intelligence by young university students, understood as a branch of computing that develops programs capable of emulating processes typical of human intelligence. 79 students from the Faculty of Pedagogy of the Universidad Veracruzana participated in this work during the period August 2023, January 2024, who were selected based on a non-probabilistic statistical process for convenience. The methodology used was exploratory quantitative, characterized by exploring a sample of aspects related to a particular problem. For this purpose, a questionnaire of 14 mixed questions (closed and open) was used through the use of an electronic tool; Among the relevant results are: students have knowledge about what artificial intelligence is, they use it to identify and send information quickly and they recognize that they misuse the digital tool.

Keywords: artificial intelligence, perspective, students, learning.



Introducción

El trabajo aborda el tema de la inteligencia artificial desde la perspectiva de los estudiantes pretende identificar el uso y nivel de utilización que tienen los estudiantes universitarios sobre la inteligencia emocional, relacionado con el campo de la computación y que pretende a través del uso de algoritmos, razonar, aprender y actuar como los seres humanos. Se pueden mencionar como áreas de intervención de la inteligencia emocional el lenguaje, análisis de datos, la robótica en diversas áreas y la caracterización de imágenes diversas. Las herramientas digitales que puede utilizar la inteligencia artificial son principalmente: smartphones, tabletas, computadoras, entre otros. Teniendo como las herramientas electrónicas de uso común: Zohozia, Cristal Knows, Reply, Sembly.

Entre sus usos cotidianos de las diversas sociedades del mundo se pueden encontrar las redes sociales, Emails, búsquedas en internet, fotografía y temas relacionados con el lenguaje escrito y verbal (trabajos académicos y discursos orales); entre los campos de las ciencias que se más se ha desarrollado la inteligencia artificial se encuentran: la medicina, comunicación, milicia, transporte vial, etc.

Revisión de la Literatura

La inteligencia artificial tiene sus inicios en el siglo XX, en el año de 1943, cuando los investigadores Warren McCulloch y Walter Pitts, presentaron un modelo de neuronas artificiales; aunque hasta 1956 se acuñó la expresión IA en la conferencia de Dartmouth.

De esta manera, la IA es actualmente una parte esencial y en desarrollo continuo de los saberes computacionales en el mundo, relacionados con específicos modelos de cómputo que reproducen tareas propias de la raza humana, considerando dos elementos esenciales de la misma: el razonamiento y la conducta.

Entendemos por IA “la capacidad de las máquinas para usar algoritmos, aprender de los datos y utilizar lo aprendido en la toma de decisiones tal y como lo



haría un ser humano” (Rouhiainen, 2018, p.17). Mientras que, para McCarthy, (1956, citado por Cortina, 2019) la Inteligencia Artificial es “la creación de máquinas que pueden tenerse por inteligentes porque interactúan con los seres humanos hasta el punto de que una persona ya no sabe si está hablando con una máquina o con otra persona humana” (p. 382).

Actualmente la IA ha tomado una significativa importancia en distintas áreas del conocimiento a nivel mundial, como son los ámbitos empresarial, financiero, educativo, de robótica (en el impulso de la inteligencia artificial aplicada a la seguridad pública, automóviles inteligentes, entre otras), y de salud en prototipos médicos y desarrollo de medicamentos, además de cuestiones meteorológicas que prevén desastres y salvan vidas en terremotos y huracanes, y también en aplicaciones que se ven reflejadas en la vida cotidiana a través de la publicidad de marketing, ventas, registro y cambios de moneda en el área internacional.

Lo anterior, no sólo porque se pueden trabajar más rápida y eficientemente, sino también comienzan a hacer tareas que antes requerían a un ser humano, entre las que se incluyen la traducción de idiomas, la composición musical y hasta la conducción de vehículos (Rouhiainen, 2018, p.30).

Entre las aplicaciones más frecuentes a nivel mundial, se encuentran según Rouhiainen, (2018):

El reconocimiento de imágenes estáticas, clasificación y etiquetado, así como las mejoras del desempeño de la estrategia algorítmica comercial, en el procesamiento eficiente y escalable de datos de pacientes, otras opciones como el mantenimiento predictivo en la meteorología, en la detección y clasificación de objetos; así mismo la distribución de contenido en las redes sociales y la protección contra amenazas de seguridad cibernética.

Sobre las ventajas que conlleva la aparición en el mundo de la IA se pueden encontrar en la ayuda general a los seres humanos para beneficiarse de forma significativa ahorrando tiempo mientras se maximizan los resultados y



disfrutando de una mayor eficiencia en casi todos los ámbitos de la vida. (p. 17-18).

Otra de ellas, “Será capaz de ofrecernos sugerencias y predicciones relacionadas con asuntos importantes de nuestra vida, lo que tendrá su impacto en áreas como la salud, el bienestar, la educación, el trabajo y las relaciones interpersonales” (Rouhiainen, 2018, p. 18), lo cual vemos reflejado en la actualidad y cada día más ocupa un campo más amplio.

“Una de las características clave de la inteligencia artificial es que permite que las máquinas aprendan cosas nuevas en lugar de requerir programación específica para nuevas tareas” (Rouhiainen, 2018:30).

Por lo tanto, las tecnologías basadas en la IA ya están siendo utilizadas para ayudar a los humanos a beneficiarse de mejoras significativas y disfrutar de una mayor eficiencia en casi todos los ámbitos de la vida (Rouhiainen, 2018:17), lo que permitirá evitar mayores errores en el área de la salud ayudando a las alternativas de tratamientos de enfermedades, prevención de acciones en empresas en sus ventas, en las nuevas formas de emplearlas en la educación ya que gracias a eso incluso serían como un apoyo para realizar nuevos programas o planes de estudio, observar los cambios o las nuevas rutas que se emplean para la educación y a su vez, ayudar a identificar personas que tengan los mismos intereses entre las millones que hay en las redes sociales; claro está, que el juicio humano será siempre el crítico de las acciones a realizar.

Metodología

Para la realización de esta investigación se seleccionó el paradigma cuantitativo-exploratoria. En este sentido, Sarduy (2007) coincide en que la producción bibliográfica cuantitativa se encuentra orientada principalmente al desarrollo de estudios cuyo propósito es la exposición de datos y descripciones de la realidad social,



dejando relegados los estudios que promuevan explicaciones sobre esa realidad social.

La población de estudio fueron 79 estudiantes de la facultad de pedagogía, de la Universidad Veracruzana, campus Poza Rica-Tuxpan, los cuales fueron seleccionados con base en modelo no probabilístico por conveniencia, que consiste en que los participantes son más fáciles de reclutar y el investigador no está considerando las características de inclusión de los sujetos que los hace representativos de toda la población.

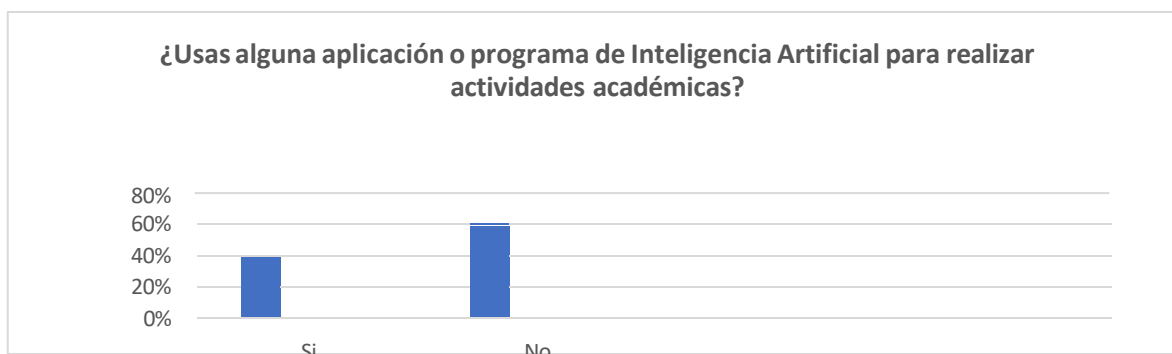
A los que se les aplicó un cuestionario sobre la su percepción sobre la inteligencia artificial, la aplicación del instrumento fue de tipo auto administrados, utilizando la plataforma electrónica bajo la modalidad on-line (microsft "forms). Los estudiantes fueron convocados a través de mensajes, invitación vía correo electrónico institucional y de forma presencial en grupos escolares.



Resultados

Los resultados se presentan en tablas con las frecuencias y porcentajes de los resultados de algunas de las preguntas sobre la percepción y uso de la IA entre los estudiantes universitarios.

Tabla 1. *¿Entiendes que es la Inteligencia Artificial?*



Elaboración propia

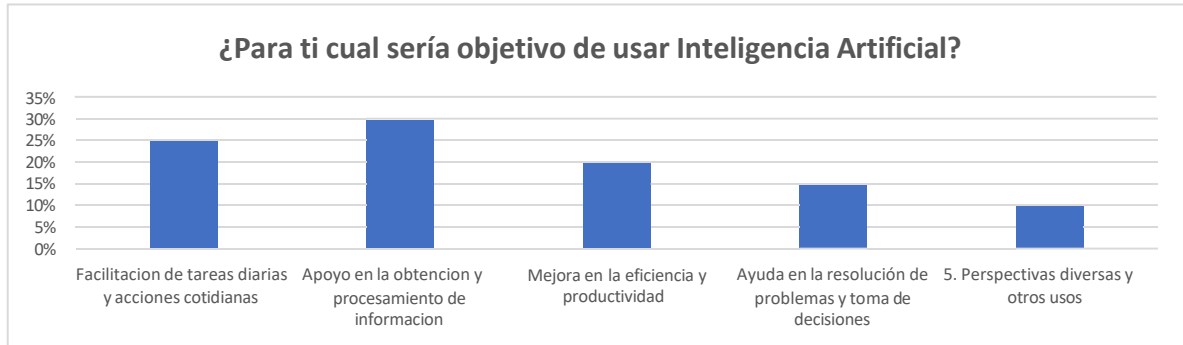
Nota: Representa cuántos conocen la inteligencia artificial, con base en esto, se les preguntó qué entienden.

La mitad de los alumnos que respondieron tienen claro qué es la inteligencia artificial; un 65% de los encuestados, consideraron que hay utilidad y beneficios respecto al uso de la inteligencia artificial, mientras que un 30% comparte la opinión que hay cuestiones positivas y negativas en su aplicación. Existe una percepción bastante amplia sobre lo que es la inteligencia artificial (IA), respecto a su utilidad, impacto y funcionalidad. Los participantes reconocen su utilidad, también se señalan posibles impactos negativos, como el riesgo de dependencia excesiva de la tecnología, el sedentarismo y la pérdida de habilidades humanas como el pensamiento crítico.

Tabla 2.

Objetivo del uso de la Inteligencia artificial.



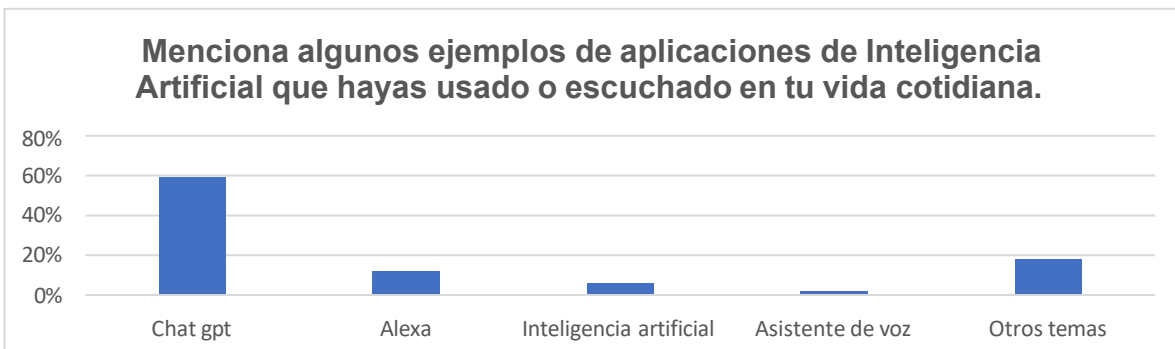


Elaboración propia

Un 25% de los alumnos encuestados manifestaron que la IA facilitan las tareas y acciones cotidianas respecto a la búsqueda de información; un 30% opinaron que contribuye a obtener y procesar información de manera eficiente; mientras que un 20% expresó que la inteligencia artificial mejora la eficiencia y la productividad y los procesos académicos.

En este sentido, el 15% menciono que la inteligencia artificial ayuda en la resolución de problemas, la toma de decisiones y la innovación. Por último, un 10% de los educandos expreso puntos de vista diversos o no se ajustan fácilmente a las categorías anteriores sobre el uso de la IA.

Tabla 3. *Aplicaciones de la inteligencia Artificial.*



Elaboración propia

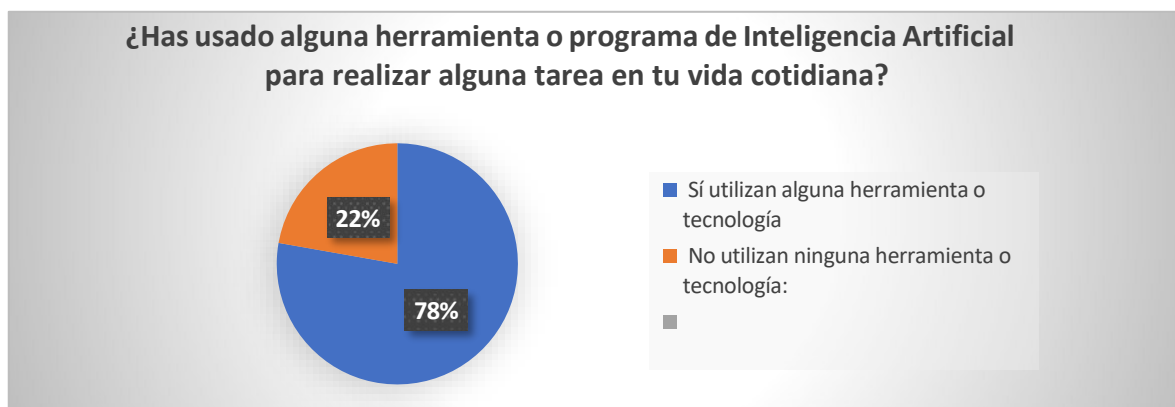
Un significativo número de respuestas utilizan la plataforma denominada chat gnt, que puede ser utilizada para responder preguntas, generar ideas, asistencia



personalizada y aprender idiomas entre otras opciones, mientras que una minoría expresa que la utilizan de manera recreativa.

Tabla 4.

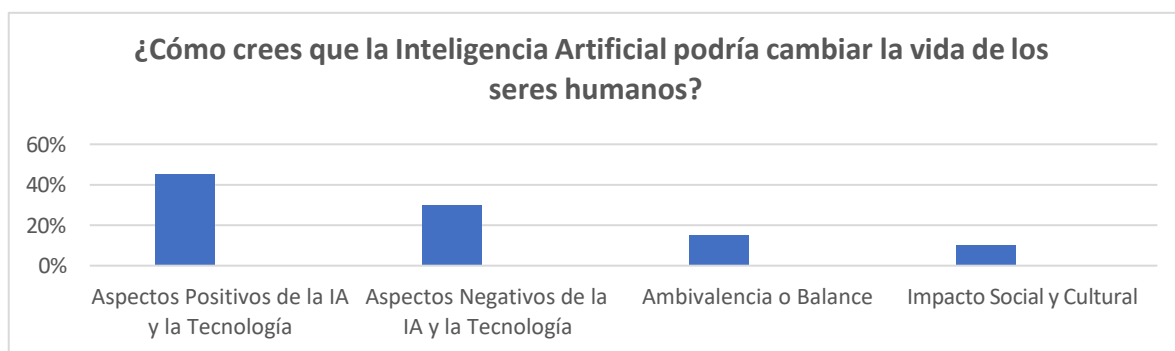
Utilización de la Inteligencia artificial en la cotidianidad.



Elaboración propia

La mayoría de los estudiantes contestaron que si utilizan alguna herramienta relacionada con la IA; mientras que un 22% indicó que no han utilizado ninguna. Lo que representa que cada vez es más conocida y utilizada la inteligencia emocional entre los jóvenes universitarios.

Tabla 5. *La inteligencia y su impacto en la vida social*



Elaboración propia



Sobre los aspectos Positivos de la IA y la Tecnología mencionaron la mayoría de los participantes que Fomenta la Eficiencia, Facilita el Acceso a la Información, Innovación Tecnológica); mientras que sobre aspectos negativos de la IA y la Tecnología traerá a la sociedad posible pérdida de Habilidades Humanas, y dependencia excesiva, y posible desempleo).

Tabla 6.

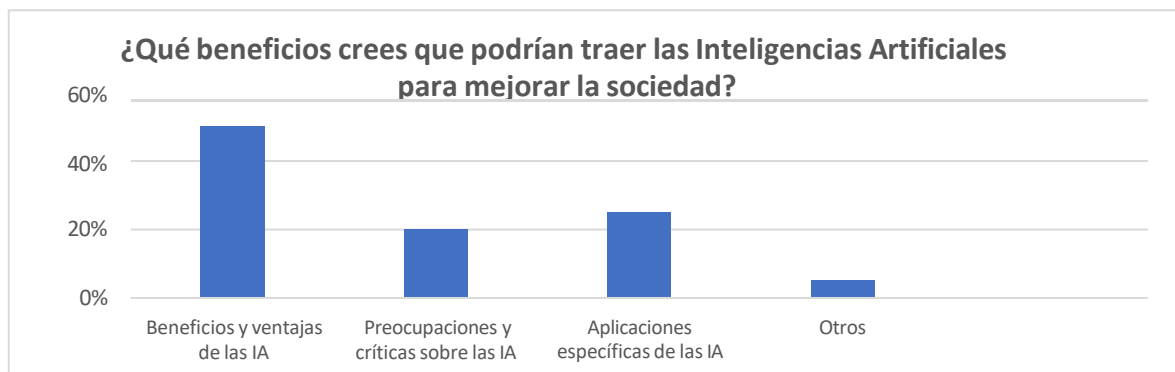
El impacto de la inteligencia artificial en la sociedad



Elaboración propia

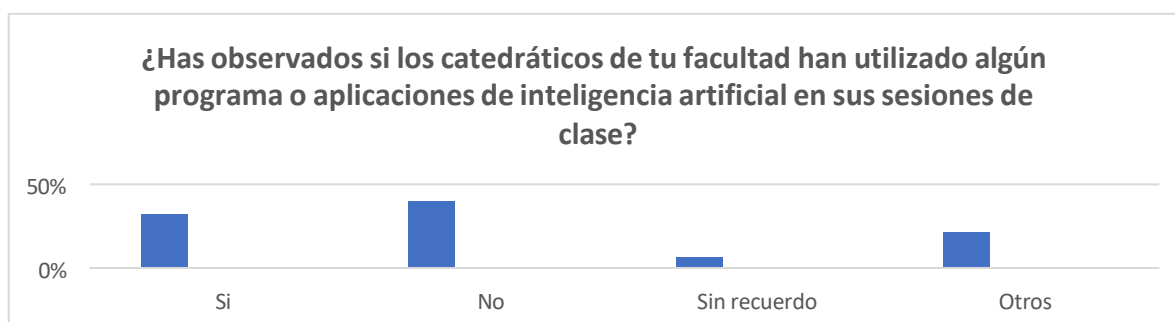
Según los datos obtenidos en el instrumento y mostrados en la gráfica, la inteligencia artificial está de moda en la actualidad porque facilita el acceso a la información, el manejo de tareas cotidianas, escolares y laborales; además de que es una herramienta innovadora y funcional.



Tabla 7. Beneficios de la Inteligencia Artificial

Elaboración propia

Sobre los beneficios que trae actualmente la herramienta digital la opinión de los encuestados, va relacionada principalmente a los campos de la educación, medicina, ingeniería y la vida cotidiana; aunque se plasma una preocupación y escepticismo por las ventajas de la IA; por lo cual hay una ambivalencia sobre su uso y desventajas en los diferentes ámbitos sociales.

Tabla 9. El uso de la inteligencia artificial en las sesiones de clase

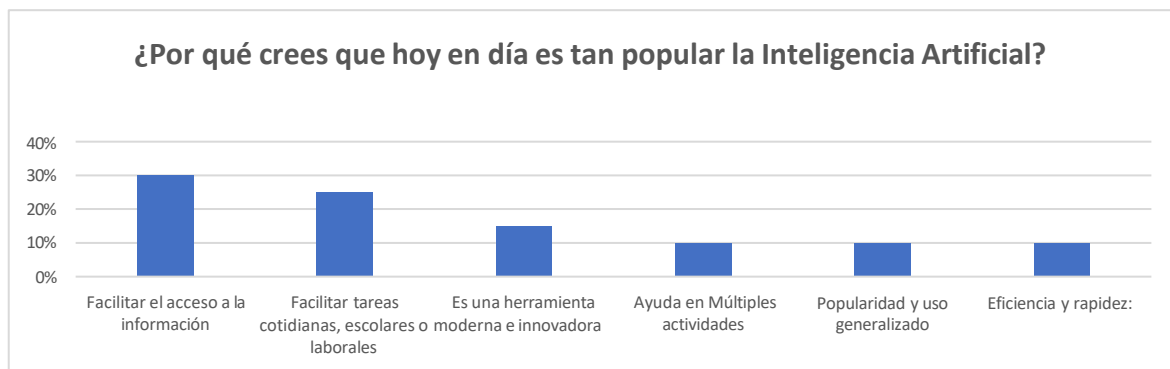
Elaboración propia

Las respuestas obtenidas son las siguientes: de manera afirmativa un 32%, identifican que los docentes hacen uso de la IA en clase, en forma negativa, fue en un



40% los que no han observado a algún docente utilizar la IA. Otras opiniones fueron respuestas que no encajan directamente en las categorías anteriores, como respuestas ambivalentes o explicaciones adicionales.

Tabla 10. *La popularidad de la Inteligencia Artificial para realizar actividades académicas*



Elaboración propia

Nota: representación de las opiniones de los estudiantes y la solicitud de la IA entre la entidad académica.

Los alumnos opinan en un 30% que facilita el acceso a la información y en un segundo lugar (25%), facilita la elaboración de tareas cotidianas, escolares o laborales, contrastando a lo dicho, podría decirse que ayuda a múltiples tareas, usos generales y la eficacia en la rapidez.

Discusión y conclusiones

La inteligencia artificial, se mantiene como uno de los avances tecnológicos y digitales más novedosos del siglo XXI, por lo que se ha ampliado en diferentes aspectos profesionales y laborales, con el fin de mejorar los conocimientos en la humanidad,



Entre los resultados obtenidos se destaca que la inteligencia artificial es de apoyo y beneficio para la realización de las actividades escolares los estudiantes; y que la herramienta digital más utilizada por los alumnos es el GPT. En este sentido, el uso de la inteligencia artificial tiene sus propios beneficios, ya que facilita varias actividades relacionada con lo educativo, que, aunque todavía se lleva a cabo un breve uso de la IA en el aula escolar actualmente, su popularidad va en aumento.

En tal sentido, se opina que la inteligencia artificial tiene sus beneficios y sus faltas en respecto a su uso en los diferentes campos laborales y académicas, específicamente hablando en la pedagogía, en la licenciatura de pedagogía, los estudiantes implican la facilidad en la que hace trabajos académicos, pero no de realizarlos ellos mismo, creando perdidas de habilidades de escritura, redacción, entre otras cuestiones si se abusa del uso de esta tecnología.

Que la IA llegó para quedarse a nivel global, como parte de un futuro cambiante y progresivo, dado que beneficios incrementan en diferentes campos académicos como la medicina, ingeniería, educación, astronomía, entre otras. Aunque esto represente un temor entre la sociedad de volvernos dependientes de la misma y que impacte negativamente en la cuestión laboral de las diferentes ramas de la producción humana. Por lo tanto, es necesaria su regulación en dichos ámbitos académicos y laborales.

Argumentos que concuerdan con lo propuesto por Rouhiainen (2018) IA ya están siendo utilizadas en diversas sociedades de la aldea global para mejorar las formas de vida en casi todos los ámbitos humanos.



Bibliografía

- Sarduy Domínguez, Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista Cubana de Salud Pública*, 33(3) Recuperado en 22 de agosto de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662007000300020&lng=es&tng=es.
- Cortina Orts, A. (2019). Anales de la real academia de ciencias morales y políticas, Ética de la inteligencia artificial. *ISSN 0210-4121, N° 96, pp. 379-394.* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7426666>
- Rouhiainen, L. (2018). Inteligencia artificial 101 cosas que debes saber hoy sobre nuestro futuro Introducción a la inteligencia artificial. Editorial Planeta. En PAPP, SLU. (Pp. 15 – 32). https://planetadelibrosec0.cdnstatics.com/libros_contenido_extra/40/39308_inteligencia_artificial.pdf



Capítulo X

DOI: <https://doi.org/10.58299/utp.223.c768>

Ficha pedagógica de una película en francés para promover aspectos socioculturales

María Roxana Rivera Ochoa.; rorivera@uv.mx; orcid.org/0000-0002-6794-3471
Margarita Fernández Camacho.; margfernandez@uv.mx; orcid.org/0009-0008-8754-2932
José Fernando Castillo Barrera; fecastillo@uv.mx; orcid.org/0009-0001-6805-8976
Gabriela Jiménez Aguilar.; gjimenez@uv.mx; orcid.org/0009-0008-0942-7250
Miriam Lizbeth Hernández Pérez.; lihernandez@uv.mx; orcid.org/0009-0005-5806-5258
Centro de Idiomas Xalapa, Universidad Veracruzana. Veracruz. México.

Resumen

El cine ofrece a los docentes muchas posibilidades de eficacia en la enseñanza de una lengua extranjera. Es un excelente recurso didáctico que no solo transmite los conocimientos lingüísticos sino también los aspectos culturales de una sociedad. El objetivo de este trabajo es mostrar la relevancia del cine en la enseñanza de idiomas, con particular énfasis en el aspecto cultural; destacar el papel de la cultura en el aprendizaje del francés como lengua extranjera a través de una película con temas culturales, experiencias de viajes en Francia, las costumbres francesas como: la tradición del saludo del beso, la tradición del aperitivo, el culto de la baguette, la vida escolar, entre otros.

Palabras claves: película, didáctica, francés, aspectos socioculturales.

Abstract

Cinema offers teachers many possibilities for effectiveness in teaching a foreign language. It is an excellent teaching resource that not only transmits linguistic knowledge but also the cultural aspects of a society. The objective of this work is to show the relevance of cinema in language teaching, with particular emphasis on the cultural aspect; highlight the role of culture in learning French as a foreign language through a film with cultural themes, travel experiences in France, French customs such as: the tradition of the kiss greeting, the tradition of the aperitif, the cult of baguette, school life, among others.

Keywords: film, didactics, French, sociocultural aspects.



Introducción

El presente trabajo práctico educativo tiene como objetivo diseñar y aplicar una ficha pedagógica que promueva el aprendizaje de los aspectos socioculturales en estudiantes de nivel B1 de francés de la Universidad Veracruzana. Este trabajo se basa en un análisis pedagógico detallado de la película francesa "Entre les murs", que ofrece una visión realista de los aspectos sociales y culturales de la sociedad parisina contemporánea y el proceso de integración de personas de diferentes culturas y formas de pensar. La investigación se basa en la exploración del plan de estudios del programa de licenciatura en lengua francesa, donde la mayoría de las materias de cultura son optativas, siendo obligatoria solo una (sensibilización a la cultura francesa: un enfoque intercultural). Considerando este contexto, la enseñanza de la cultura ha cedido paso a otros ámbitos disciplinarios por la importancia que tienen en el plan de estudios. Por lo tanto, este trabajo busca reforzar la importancia de la cultura en el aula, utilizando el cine como un soporte audiovisual efectivo para acercar a los estudiantes a la realidad histórica y social de la cultura francesa.

Se pretende reflexionar sobre la importancia de la cultura en el aprendizaje de lenguas. Por lo tanto, dicho trabajo se centrará en una propuesta propia de ficha pedagógica basada en un fragmento de una película francesa. Este filme refleja los aspectos sociales de la vida escolar, lo que genera una aproximación más realista de la sociedad que queremos descubrir y acercarnos. Además, para que las relaciones interculturales tomen un perfil diferente, hay que luchar contra los prejuicios y los estereotipos, y el cine contribuye a ello, ya que una película va más allá de su propia historia, del lenguaje y las técnicas cinematográficas con las que se realiza (Castiello, 2001). Utilizar el cine como apoyo didáctico para nuestra ficha pedagógica descubrirá aspectos socioculturales de Francia y el mundo francófono; por ejemplo, en áreas de la vida diaria como la educación, el trabajo, las relaciones sociales y las artes, lejos de los métodos y manuales tradicionales.



Revisión de la Literatura

La ficha pedagógica es un método elaborado que permite mantener el ritmo de trabajo en clase, desarrollar el tema y crear actividades con objetivos específicos. Para algunos profesores, es una metodología funcional, mientras que para otros puede ser una pérdida de tiempo o no muy funcional. En nuestro caso, consideramos que esta metodología de enseñanza es una de las más adecuadas para explotar un soporte audiovisual, porque su estructura sigue una secuencia de actividades que ayudan a los estudiantes a familiarizarse con el tema gradualmente. La combinación de esta herramienta de trabajo con un soporte audiovisual ayuda al profesor a tener una visión más amplia del tema, permitiéndole investigar y considerar posibles preguntas que el estudiante pueda plantear, permitiéndole tener un control amplio sobre la clase (Duplessis, 2011).

Después de revisar varias definiciones, podemos decir que la ficha pedagógica es una herramienta de acompañamiento que permite considerar en detalle las diferentes etapas de una sesión de clase. Su adecuada metodología pedagógica podría ayudar a los profesores a mantener el interés y la motivación de sus estudiantes. Cuando el docente visualiza la secuencia y planifica bien, y considera los elementos esenciales de aprendizaje descritos antes, los resultados serán óptimos. Se consideran: título de la secuencia, tipo de público, nivel de los estudiantes, objetivos del curso, duración de la secuencia, métodos y técnicas de trabajo, desarrollo de la clase (1. introducción, 2. trabajo individual, 3. trabajo colectivo, 4. vuelta a los objetivos), recurso didáctico, comentarios y conclusión.

Así tenemos que la ficha pedagógica podría proyectarnos una imagen ideal de la situación que queremos abordar, pero debemos tener en cuenta que la realidad podría escapar a lo que habíamos planificado inicialmente. La ficha pedagógica (Duplessis, 2011) no tiene un formato estandarizado, ya que puede ser ergonómica, es decir, adaptarse a las necesidades, el estilo y la personalidad de su creador. Cada docente inventa nuevas actividades y etapas a seguir.



El cine es una forma de llevar a la pantalla situaciones de la vida real, a veces haciendo un vínculo entre lo real y lo imaginario: los deseos, los sueños, las aspiraciones de los individuos; en resumen, capturar la sensibilidad. En este sentido, encontramos las ideas del filósofo Edgar Morin en su libro "El cine o el hombre imaginario" relaciona el sistema sociocultural con el imaginario. Según Morin (1956), el cine refleja prácticas sociales que se entrelazan con la imaginación del individuo. En esta investigación, el cine desempeña un papel crucial como espejo antropológico, reflejando las necesidades, comunicaciones y problemas de la individualidad humana en su contexto social y temporal. Como herramienta pedagógica, el cine posee características socioculturales que pueden ser explotadas en una ficha pedagógica, movilizand o conocimientos y competencias que requieren un alto grado de conceptualización y una práctica precisa de aspectos específicos (Yugsi et al., 2022). Hasta ahora, hemos destacado la importancia del cine como vector de cultura, especialmente en lo que respecta a los aspectos socioculturales, que es el tema central de este trabajo. Posteriormente, revisaremos los aspectos socioculturales en el aprendizaje del FLE (Windmüller, 2011).

La enseñanza-aprendizaje de una lengua-cultura extranjera, en este caso el francés, tiene como objetivo llevar al estudiante a comunicarse de manera efectiva en esta segunda lengua, siendo capaz de adaptar los registros de la lengua a la situación de comunicación según su objetivo. De acuerdo con Huong (2010), el estudiante desarrollará la capacidad de recrear la lengua, es decir, descubrirá nuevas reglas para la formación de oraciones y se convertirá en un participante activo en su propio aprendizaje. Para Germain (2016), una comunicación efectiva implica: "una adaptación de las formas lingüísticas a la situación de comunicación y la intención de comunicación". Sin embargo, es el desarrollo de un saber hacer, de una toma de conciencia lo que contribuye al respeto hacia el otro. Como observa Blanchet, (2007), aprender o enseñar una lengua extranjera implica también el encuentro con el otro, es



decir, la confrontación con la cultura del otro y la adaptación o transformación de su propia identidad lingüística y cultural.

Durante la definición de un concepto de aprendizaje de lenguas vivas y el papel de los aspectos socioculturales en este registro, según Neuner, (1987), es necesario considerar, por un lado, las normas sociopolíticas e institucionales generales que influyen en la selección y la interpretación de los contenidos socioculturales, y, por otro lado, las características socioculturales específicas del país extranjero que deben ser enseñadas.

Metodología

Esta investigación cualitativa se propuso colocar al individuo como un observador del mundo que interpreta y da sentido a los fenómenos de la vida real (Denzin & Lincoln, 2000). Según Maxwell (2013), la investigación cualitativa es un proceso repetitivo, es decir, puede replantear nuestros objetivos o preguntas de investigación en relación con las teorías utilizadas. El mismo autor afirma que este tipo de investigación debe contener cinco elementos esenciales: los objetivos o razones que motivan la investigación, las preguntas que la guían, el marco teórico que incluye las teorías sobre las que se basa, la metodología de la investigación y los resultados. Seremos observadores de un fenómeno académico de la vida real, intentando interpretarlo y darle sentido a lo largo de este escrito. De esta manera, seguimos el modelo propuesto por Maxwell. Se plantearon preguntas y objetivos generales y específicos, se consultaron teorías relevantes relacionadas con la relación entre lengua y cultura, considerando el papel del cine en la enseñanza-aprendizaje del idioma, así como los aspectos socioculturales desde el punto de vista del cine. El único elemento que no se consideró fue el análisis de resultados. Esto, porque se realizó el diseño de la ficha pedagógica.

Se propuso la siguiente estructura de ficha pedagógica:



Público: estudiantes de francés nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

Tema: diversidad cultural (vivir juntos).

Escenario: una escuela.

Objetivos: exponer la diversidad cultural vivida en una escuela a partir de una escena de la película “Entre les murs” y enfrentar los aspectos socioculturales y sus posibles complicaciones.

Duración: 15 minutos de la escena, 40 minutos de actividades = 55 minutos. 60 minutos de profundización (tarea)

Habilidades para desarrollar: comprender un discurso oral más extenso y de argumentación compleja. Escribir y hablar exponiendo su punto de vista fundamentando sus razones. Tener una visión de las tradiciones escolares en México y en Francia.

Actividades lingüísticas: comprensión oral al momento de ver la película, responder el cuestionario, expresión oral al momento de dar su punto de vista o explicar y expresión escrita para redactar una carta formal.

Recursos didácticos: película, fotocopias, lapicero o lápiz y computadora.

En la etapa 1 de preparación se hicieron 3 preguntas a los estudiantes para ser respondidas en grupos de 3-4 (10 minutos). Como actividad 1 se solicitó comparar el inicio de ciclo escolar de una escuela mexicana y de una francesa viendo del minuto 4'45 al 7'30 y se pidió a los estudiantes hacer hipótesis sobre la escena. Después se les repitió la escena y respondieron las oraciones con verdadero o falso justificando sus respuestas. Se repitió nuevamente la escena de la película y se verificaron las respuestas (20 minutos). Se prosiguió a pasar al debate oral. Se escribió la pregunta ¿“Creen que el comportamiento del docente y los estudiantes franceses es similar al de los mexicanos? (20 minutos). Como actividad 2 en la preparación se les hicieron preguntas sobre la diversidad cultural de México y si sabían o tenían idea de la diversidad cultural en Francia (10 minutos). Posteriormente, la actividad 1 pretendió



exponer la diversidad cultural vivida en la escuela en la escena de la película “Entre les murs”. Se observó la película del minuto 8’03 al 9’52. Se volvió a ver una segunda vez la escena y se buscó la información solicitada en la tabla correspondiente. En la actividad 2 se solicitó que los estudiantes explicaran las frases ¿“conocen la expresión “avoir la puce à l’oreille” y la frase “Bill deguste un succulent cheese burger”?” (15 minutos). Como actividad extra se alentó a los estudiantes a trabajar su expresión escrita a través de una carta formal. La situación que se les dio fue la de que eran maestros y tenían estudiantes de diferentes nacionalidades. Imaginaron una situación similar a la problemática de la película y escribieron una carta al director de la escuela para hacerle saber cómo les afecta esa situación escolar y pedirle una solución viable. Escribieron un texto epistolar de 450 palabras (60 minutos).

Resultados

Después de llevar a cabo el análisis de las necesidades de los estudiantes para la inmersión cultural en su aprendizaje de francés se llevó a cabo la siguiente estructura de ficha pedagógica.

Tabla 1 La structure de la fiche pédagogique.

Thématique	La diversité culturelle (comme vivre ensemble)
Domaine	Le domaine éducationnel dans lequel le sujet est impliqué dans un système éducatif, notamment (mais pas obligatoirement) dans une institution d’enseignement.
Type de public	Étudiants de Français intermédiaire avec un niveau B1
Niveau des apprenants	B1 selon le CECRL
Requis	Être inscrit à un niveau Français Intermédiaire de français ou avoir un niveau B1 selon le CECRL.
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - Exposer la diversité culturelle vécue à l’école à partir d’une scène du film « Entre les murs » - Faire face à la socioculturelle et ses complications éventuelles.



Durée	15 min de la scène, 40 min d'activités. Durée totale : 55 min. 60min d'approfondissement (devoir)
Connaissances	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre des conférences et des discours plus longs et d'une argumentation plus complexe - Écrire et parler en exposant son point de vue, fondé sur des raisons. - Avoir des idées sur les rituels de classe au Mexique et si c'est possible en France.
Activités langagières	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension orale au moment de regarder le film et répondre aux petits questionnaires. - Expression orale au moment d'exposer leur point de vue ou d'expliquer. - Expression écrite au moment de réaliser la lettre formelle.
Ressources et supports didactiques	Le film, le vidéoprojecteur, l'ordinateur, des photocopies

Elaboración propia

Tabla 2 La fiche pédagogique.

Étape	Activités	
Préparation	<p>Objectif : Faire la première approche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poser des questions aux apprenants par rapport à la vie dans la salle de classe au Mexique et même en France (relation enseignant-apprenant, rituels, etc.) <p>*Travail en groupe de 3 à 4 étudiants.</p> <p>Exemple :</p> <p>Savez-vous à quel âge entre-t-on au collège en France? Jusqu'à quel âge l'école est obligatoire ? En quoi consiste la figure de l'enseignant ?</p>	<i>10 min.</i>
Découverte	<p style="text-align: center;">Activité 1</p> <p>Objectif : Comparer le début du cours d'une collège de France au Mexique voir.</p> <p>A. Regarder quelques minutes le film (4'45''-7'30'') et demander aux apprenants de faire des hypothèses sur la scène.</p> <p>B. Regarder une deuxième fois la scène du film et répondre par vrai ou faux (en justifiant le choix) les phrases du tableau.</p> <p>C. Regarder une troisième fois la scène afin de vérifier la réponse.</p>	<i>20 min.</i>



	* Travail individuel	
Aller plus loin	<p>Objectif : Encourager l'expression orale par le biais d'un débat. Poser la question suivante : Croyez-vous que le comportement de l'enseignant et les apprenants est similaire à celui de Mexique ?</p> <p>* Travail en groupe</p>	20 min
Étape	Activité 2	
Préparation	<p>Objectif : Faire la première approche</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poser des questions aux apprenants par rapport à la diversité culturelle au Mexique et demander s'ils ont une idée la diversité en France. <p>*Travail en groupe</p>	10 min.
	Activité 1	
Découverte	<p>Objectif : Exposer la diversité culturelle vécue à l'école à partir d'une scène du film « Entre les murs »</p> <p>A. Regarder attentivement quelques minutes du film (8'03''- 9'52'')</p> <p>B. Regarder une deuxième fois la scène du film et mettre en relation les informations données.</p> <p>* Travail individuel</p>	15 min.
	Activité 2	
	<p>Objectif : Expliquer de façon orale le signifié et le conflit des phrases (9'53''-13'08'').</p> <p>A. Connaissez-vous l'expression « avoir la puce à l'oreille »</p> <p>B. La phrase « Bill déguste un succulent cheese burger » provoque un conflit, pourquoi ?</p> <p>* Travail en groupe de 3</p>	
	<p>Objectif : Encourager l'expression écrite par le biais d'une lettre formelle.</p>	



Aller plus loin	<p>Vous êtes l'enseignant de la classe, vous avez des étudiants de différentes nationalités. Vous devez imaginer une situation similaire au problème du film et écrivez une lettre dirigée au directeur de l'institut afin de lui faire part de la problématique de la salle de classe, exprimer et justifier votre situation et comment elle vous affecte, et lui demander une solution viable pour tous (450 mots). Utilisez le rituel épistolaire</p> <p>* Travail en groupe</p>	<i>60 min</i>
------------------------	---	---------------

Discusión y/o Conclusiones

A partir de nuestra investigación exhaustiva en el marco de la enseñanza del Francés Lengua Extranjera, hemos utilizado el cine como soporte audiovisual para trabajar la competencia sociocultural en las unidades de enseñanza de la cultura de la Licenciatura en Lengua Francesa. En este trabajo, hemos entregado un producto final, así como un conjunto de ideas y conceptos que van a unir y orientar hacia el aprendizaje del idioma.

Como contribución a esta investigación, mostramos que la enseñanza de la cultura en clase de lengua extranjera con una película puede reducir el vacío cultural y aumentar la comprensión pluricultural de la lengua objeto. Este trabajo demuestra que no puedes aprender una lengua sin aprender su cultura, ya que la lengua y la cultura evolucionan juntas y se influyen mutuamente. Además, el uso de películas en el aula no solo enriquece el vocabulario y la gramática, sino que también proporciona un contexto cultural auténtico que facilita una comprensión más profunda y significativa del idioma. Es importante recordar que este trabajo no se limita a la ficha pedagógica, sino que el profesor puede buscar actividades que se adapten a su clase, que pueden ser juegos, debates, presentaciones, entre otras.

En resumen, los aspectos culturales hacen que la comunicación sea convivial y comprensible. Esto deja huellas en la lengua y el vocabulario Neuner, (1987). Otorga



un sentimiento de pertenencia y de identidad a un país o a una comunidad. Según Windmüller, (2011), enseñar una lengua es equivalente a enseñar una cultura y viceversa. Por lo tanto, para aprender una lengua correctamente, es necesario aprender a pensar como sus hablantes y vivir en esa lengua. La lengua es el vínculo para la transmisión de la información motivando y logrando los objetivos lingüísticos y la inmersión cultural.

Una película no se emplea solo como medio de estudio de la historia, la lengua y la literatura, sino que también nos ayuda a analizar valores, amistad, envidia, ambición, política, entre otros, que son parte de los aspectos socioculturales de una sociedad. Castiello (2001) afirma que el cine no tiene como objetivo popularizar la historia, ya que no es la historia misma, pero que ayuda al espectador a comprenderla. Puntualiza que el cine organiza, selecciona y clasifica el conjunto social para un público objetivo.



Anexos. Actividades



ACTIVITÉS

Activité 1 Sensibilisation

1. Savez-vous à quel âge entre-t-on au collège en France ?

2. Jusqu'à quel âge l'école est obligatoire ?

3. Quoi représente la figure de l'enseignant ?

Étape de découverte

Le commence de cours (4'45''-7'30'')

A. Regarder sans son

1. Où se déroule la scène ?

- Dans l'école
- Dans la salle de classe
- Dans la salle de professeurs

2. Combien de personnages repérez-vous ?

3. Comment est-il le comportement des apprenants pendant le cours ?

4. Les gestes et mimiques des élèves montrant respect au l'enseignant ? oui, non pourquoi ?

5. Comment est la décoration de la salle de classe en tant que telle (la distribution, couloir...) ? Est-elle la même que dans votre institution ? oui/non, quelle est la différence, exprimez-vous ?





Cochez VRAI ou FAUX et justifiez votre réponse.

	Vrai	Faux
La classe commence à l'heure Justification		
La classe a une durée d'une heure Justification		
Les apprenants doivent écrire leur nom et leur prénom dans une feuille Justification		
Les apprenants sont très respectueux et participatifs Justification		
François Marin est un professeur débutant. C'est sa première année d'enseignement		



Aller plus loin :



1. Dans que niveau scolaire se trouve les jeunes du film ?

2. Comment est la relation entre l'enseignant et les apprenants ? choisissez deux réponses

- Amicale
- Rigoureux/stricte
- Désintéressée
- Formelle

D'après votre expérience répondez à l'oral les questions suivantes (10 min)



Pouvez-vous identifier des rituels similaires par rapport au comportement de l'enseignant et de l'apprenant. Faites la comparaison avec votre pays.



Actividad



Activité 2

1. Étape de préparation

- Poser des questions aux apprenants par rapport à la diversité culturelle au Mexique et demander s'ils ont une idée de comment on vit la diversité en France.

2. Étape de découverte

La diversité culturelle (8'03''- 9'53'')

Regardez et écoutez attentivement

A. M. Marin a fait une liste de mots inconnus, mettez en relation le mot et l'apprenant qui a demandé leur explication

1. Wei	a) Condescendant
2. Henriette	b) Argenterie
3. Burack	c) Désormais
4. Damien	d) Autrichienne
5. Esmeralda	e) Trompeur

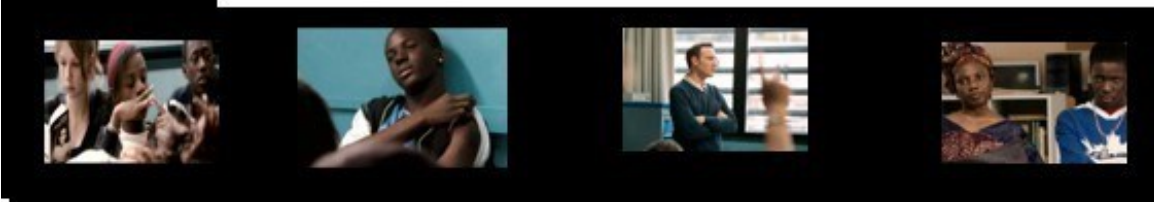
Activité 2 (9'54''- 13'08'')

Expliquez-vous l'expression « avoir la pouce à l'oreille »

La phrase « Bill déguste un succulent cheese burger » provoque un conflit, pourquoi ?

Aller plus loin :

Vous êtes l'enseignant de la classe, vous avez d'étudiants de différentes nationalités, vous devez écrire une lettre dirigée au directeur de l'institut afin de le communiquer la situation et de demander une solution viable pour tous (250 mots). Utilisez le rituel épistolaire.



Bibliografía

- Blanchet, M. (2007). L'enseignement des langues étrangères et la culture. *Revue de l'enseignement des langues*, 1(1), 1-10.
- Castiello, J. (2001). El cine como medio didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista de Filología y su Didáctica*, 24, 149-168.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications.
- Duplessis, P. (2011). La ficha pedagógica: una herramienta de acompañamiento. *Revista de Educación*, 24(2), 45-67.
- Germain, J. (2016). La communication efficace en langues étrangères. *Revue de l'enseignement des langues*, 2(2), 1-12.
- Huong, N. (2010). L'apprentissage des langues étrangères et la culture. *Revue de l'enseignement des langues*, 1(1), 1-10.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach*. Sage Publications.
- Morin, E. (1956). *Le cinéma ou l'homme imaginaire*. Éditions de Minuit.
- Neuner, G. (1987). Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. In G. Z. Michaël Byram (Ed.), *Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes* (pp. 52-53).
- Windmüller, F. (2011). *Français langue étrangère (FLE): L'approche culturelle et interculturelle*.
- Yugsi Llano, R., Cumbajín Ananganó, V., Cando Guanoluisa, F., & Arias Arroyo, P. (2022). La enseñanza de la cultura a través de las películas en el aula de inglés como lengua extranjera. *MLS Educational Research*, 6(2). <https://doi.org/10.29314/mlser.v6i2.769>



Capítulo XI

DOI: <https://doi.org/10.58299/utp.223.c769>

Percepciones de Estudiantes ante la Evaluación Digital e Impresa

Miriam Lisbeth Hernández Pérez; lihernandez@uv.mx; 0009-0005-5806-5258
María Roxana Rivera Ochoa; rorivera@uv.mx; 0000-0002-6794-3471
Gabriela Jiménez Aguilar; gjimenez@uv.mx; 0009-0008-0942-7250
Margarita Fernández Camacho; margfernandez@uv.mx; 0009-0008-8754-2932 José
Fernando Castillo Barrera; fecastillo@uv.mx; 0009-0001-6805-8976

Centro de Idiomas Xalapa, Universidad Veracruzana
Veracruz, México

Resumen

La evaluación es una tarea esencial en la labor cotidiana de los docentes. "La complejidad del proceso de evaluación radica precisamente en la creación de estrategias que permiten al maestro tener una planificación intencional [de la evaluación digital o impresa] para desarrollar y monitorear dicho movimiento" (Manzoni, et al., 2020a, p. 277). En el contexto digital actual del aprendizaje de una lengua extranjera, el uso innovador de herramientas tecnológicas en la evaluación es importante para conocer su impacto en el aprendizaje y satisfacción de los estudiantes. Esta propuesta tiene como objetivo analizar y revelar las razones por las cuales los alumnos de inglés de nivel A1 del Centro de Idiomas Xalapa prefieren ser evaluados a través de un examen en formato digital o impreso. Por qué los estudiantes prefieren una u otra evaluación, dado que existen diferentes herramientas tecnológicas que permiten desarrollar formas novedosas de evaluación impresas o digitales.

Palabras Clave: Evaluación, digital, impresa, reacciones, actitudes.

Abstract

Evaluation is an essential task in the daily work of teachers. "The complexity of the evaluation process lies precisely in the creation of strategies that allow the teacher to have intentional planning [of the digital or printed evaluation] to develop and monitor said movement" (Manzoni, et al., 2020a, p. 277). In the current digital context of learning a foreign language, the innovative use of technological tools in evaluation is important to know their impact on student learning and satisfaction. This proposal aims to analyze and reveal the reasons why A1 level English students at the Xalapa Language Center prefer to be evaluated through an exam in digital or printed format. Why do students prefer one or another evaluation, given that there are different technological tools that allow the development of novel forms of printed or digital evaluation.

Keywords: Evaluation, digital, printed, reactions, attitudes.



Introducción

En 2020, todos los docentes y alumnos del Centro de Idiomas recurrieron al uso de plataformas y dispositivos electrónicos para que, a través de internet, se diera continuidad a las clases que usualmente se imparten de forma tradicional. Durante este tiempo, hubo cambios significativos en la enseñanza y aprendizaje, en el cambio de roles entre docente y discente, en el diseño e implementación de materiales digitales, en el uso de plataformas educativas como medio de comunicación y en los métodos y estrategias de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Durante este confinamiento, algunos estudiantes expresaron el deseo de regresar a las aulas para continuar con su aprendizaje y actividades evaluativas de manera tradicional. No obstante, ahora que nos encontramos en la presencialidad, algunos estudiantes expresan el deseo de llevar a cabo la evaluación de su aprendizaje de manera digital. Es probable que la mayoría de los estudiantes utilizan un dispositivo electrónico para comunicarse, informarse, recrearse y formarse, por lo cual “se requieren diversas estrategias acordes al desarrollo de competencias, que no solamente privilegien los conocimientos, sino que permitan, además, recuperar las habilidades y actitudes que movilizan las y los estudiantes mientras se enfrentan a una actividad determinada” (Librada Cáceres Mesa et al., 2018a, sección Desarrollo párr. 10). Por lo anterior, es primordial conocer las percepciones por las que los estudiantes prefieren una u otra evaluación. Peña Pérez et al., (2021) considera que, “aun cuando la adaptación a la tecnología ha sido favorable, los estudiantes extrañan el salón de clase” (párr. 1).

Revisión de la Literatura

La evaluación educativa además de ponderar el aprendizaje de los estudiantes, prepara la forma y los medios con los que serán evaluados.

Para Madrid (1997):

La práctica evaluativa implica la recogida de información sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera a nivel oral y escrito, las habilidades que



se han desarrollado, así como las actitudes de los alumnos ante los diferentes componentes curriculares (p. 251).

Por lo que, es necesario tomar en cuenta “diversas clases, las cuales dependen de las características del contexto en que se realice el proceso, de los actores participantes en el mismo, de su función, de su finalidad, del enfoque metodológico, etc.” (Bravo et al., 2008, p.12) Sin embargo,

Una de las preocupaciones que muestran los docentes respecto a la evaluación se relaciona con las problemáticas de su implementación y la vertebración de diferentes e-actividades. Por e-actividades se entienden todas las tareas desarrolladas por el estudiante de forma individual o colectiva en un entorno digital, y que están destinadas a obtener un aprendizaje específico (Cabero & Palacios, 2021a párr.1).

Considerando lo anterior, es fundamental que los docentes se centren no solo en el diseño y desarrollo de una evaluación digital o impresa, sino también “en la creación de estrategias que permitan al docente tener una planificación intencional para desarrollar y monitorear dicho movimiento” (Manzoni et al., 2020b, sección Antecedentes teóricos párr. 4). “Por este motivo, es necesario que los docentes desarrollen competencias en cuanto a su selección, creación, modificación y evaluación” (Cabero & Palacios, 2021b párr.1), En este sentido, también se vuelve prioritario, como bien señala Moreno (2016), “proveer a los profesores de las herramientas de evaluación que necesitan para hacer mejor su trabajo” (p. 49). Lo que convierte en prioridad mejorar las prácticas evaluativas que demandan los estudiantes porque aún con los cambios experimentados,

Los procesos evaluativos siguen apoyándose en concepciones tradicionales y en los mismos instrumentos, como ha mostrado el momento del confinamiento y la inseguridad que ha mostrado gran parte del profesorado para llevar a cabo nuevas modalidades evaluativas soportadas en la red (Moorhouse, 2020 como citado en Cabero & Palacios, 2021c, párr.4).



Bajo esta perspectiva, y en relación a que los estudiantes se identifiquen con una u otra modalidad de evaluación, Ruiz de Pinto (2002) señala que los tipos de evaluación “no se excluyen, al contrario, son complementarios, y cada uno desempeña una función específica en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (p.1).

Metodología

Esta investigación fue a través de un diseño transversal de tipo descriptivo con enfoque cualitativo. Se recolectaron datos mediante una encuesta de satisfacción y la observación, durante la aplicación de las evaluaciones impresa y digital. La muestra estuvo conformada por 31 estudiantes de Inglés nivel A1 del Centro de Idiomas Xalapa de la Universidad Veracruzana, durante el periodo agosto-diciembre de 2023. En ella, se buscaba conocer e interpretar las actitudes que tienen los estudiantes respecto al grado de satisfacción, contribución en el aprendizaje y experiencia de las aplicaciones de un examen impreso y un examen digital. Algunos autores como Correa et al., (2019a) consideran que

las actitudes están generadas por los efectos de la ansiedad, aquí se integra los factores de naturaleza emocional, que experimenta el estudiante en los periodos de exámenes y los resultados de las evaluaciones. En estas situaciones la ansiedad está presente como un sentimiento de desesperación, desagradable, que influye en el rendimiento, es por ello que se debe tomar una actitud positiva ante esta situación esperando buenos resultados (sección Actitudes positivas de los estudiantes párr. 1).

Debido a lo anterior, fue indispensable que los docentes indagaran de estas actitudes y pusieran en marcha un plan de acción correspondiente al tipo de evaluación que se utiliza actualmente. Por este motivo, aunque se implementaron dos aplicaciones de exámenes a los estudiantes, previamente se les notificó sobre el proceso que se llevaría a cabo y durante esa charla se les aclararon las dudas con el fin de “propiciar un ambiente de confianza en el aula, para establecer nexos de



compromiso, empatía y colaboración entre los estudiantes y el docente” (Correa et al., 2019b sección Actitudes positivas de los estudiantes párr. 1)

La primera aplicación se llevó a cabo en el salón de clases integrando contenidos en su versión impresa. Se utilizó un examen en formato de texto (Word), diseñado por la Academia de Inglés del Centro de Idiomas Xalapa, posteriormente se llevó a cabo el proceso de impresión, reproducción, conteo y armado del examen. Se utilizaron tres hojas de papel tamaño carta. El docente indicó las instrucciones para el inicio de la evaluación y los estudiantes respondieron con lápiz en el salón de clases.

La segunda aplicación se hizo una semana después con reactivos de los mismos temas de estudio, fue digital y tuvo lugar en el Centro de Cómputo del Centro de Autoacceso a través de la plataforma educativa Moodle. Se implementó un examen de diseño propio. Para esta aplicación, el docente indicó a sus estudiantes, las instrucciones sobre el acceso a la plataforma, las secciones en las que se dividió el examen y las indicaciones al término del mismo.

Ambas evaluaciones impresa y digital tuvieron los siguientes puntos:

- Descripción del examen
- Introducción

La evaluación impresa (tradicional), contiene imágenes estáticas, algunas descargadas de internet de uso libre. El examen se dividió por secciones correspondientes a evaluar la comprensión escrita, expresión escrita y comprensión auditiva.

En la evaluación digital, la presentación difirió mucho de la impresa pues se presentó una interfaz interactiva donde el estudiante tuvo acceso a videos animados y elaborados en la herramienta PowToon, presentaciones a través de la herramienta genially, videos del portal de YouTube e imágenes libres de derechos de autor. El examen estuvo dividido por secciones correspondientes a evaluar la comprensión, expresión escrita y comprensión auditiva.



Evaluación Impresa: en el caso de la evaluación impresa los estudiantes llegaron preparados con los temas de estudio, listos para responder el examen. Al término de la evaluación, los estudiantes entregaron el examen a su docente y se retiraron del aula.

Evaluación Digital: antes de iniciar con la evaluación, el docente dio las instrucciones a los estudiantes. Al término del examen, el estudiante cerró su sesión en la plataforma Moodle y se retiró del área.

Ambas aplicaciones se llevaron a cabo exitosamente, los estudiantes colaboraron en todo momento y se pudo confirmar que “la motivación es un factor interno muy importante en los estudiantes, ayuda al cumplimiento de metas, aunque parezca muy difícil lograrlo” (Correa et al., 2019c sección Actitudes positivas de los estudiantes párr. 1).

Al término de las aplicaciones, se envió a los estudiantes a través de mensajería instantánea WhatsApp, una encuesta a través de un cuestionario que fue diseñado en Microsoft Office 365, donde se solicitó a los estudiantes responder con formalidad y sinceridad.

Este elemento creador de encuestas permitió la recolección y procesamiento de los datos de manera automática. Se estructuró con 21 preguntas concretas capaces de suscitar respuestas fiables, válidas y susceptibles de ser estudiadas. Y así de esta manera se pudo obtener información sobre las actitudes que tienen los estudiantes respecto al grado de satisfacción, contribución en el aprendizaje y experiencia de las aplicaciones de un examen impreso y un examen digital.

Este instrumento de tipo estructurado se dividió en 3 secciones: encabezado, preguntas de identificación, sección de características generales y sobre la influencia del docente aplicador de la evaluación digital e impresa. El diseño de los reactivos fue a través de preguntas de respuestas dicotómicas y preguntas de escalas de medición de actitudes y respuestas de tipo Likert. Se utilizó también una pregunta abierta. El tiempo estimado para su contestación fue entre 3 y 5 minutos.



Para conocer en su totalidad el instrumento de apoyo que se aplicó a los estudiantes de inglés A1 del Centro de Idiomas se anexa el siguiente vínculo:

<https://forms.office.com/r/52VadwLG8U>

Se realizó la validez y confiabilidad del cuestionario a través de la revisión por pares académicos quienes cuentan con experiencia en el área de estudio, familiaridad con el tema, y experiencia en la creación o validación de cuestionarios. El motivo de esta validación fue para evaluar la claridad de las preguntas, la coherencia de las escalas de respuesta, y la relevancia de los ítems para la revisión de lo que se está midiendo. De esta revisión que hicieron 3 académicos, se recibieron sugerencias las cuales fueron atendidas modificando los reactivos en el cuestionario.

Por otra parte, en la técnica de observación, la recolección de datos fue a través de la participación completa del docente quien se convirtió en el observador y registró de manera subjetiva comentarios, punto de vista, y percepción de la realidad en un diario de campo. El instrumento de observación reunió una narrativa del desarrollo de la actividad y un análisis e interpretación de lo observando durante las aplicaciones. Ver formato del diario de campo figura 7 y 8 en el apartado de apéndices.

Por último, se elaboró una propuesta para construir la Identificación y clasificación de los códigos emergentes para una mejor organización, filtrado de la información y análisis de los datos cualitativos que se obtuvieron de la encuesta aplicada a los estudiantes y de la observación de los docentes. Ver Tabla1 de códigos en el apartado de apéndices.

Resultados

Después de la aplicación de la encuesta de satisfacción, los datos obtenidos fueron ponderados y tratados en el software PSPP (Perfect Statistical Professional Presented), en su versión para Windows, para comprender si la evaluación digital o impresa, generó reacciones en los estudiantes. Si hubo muestra de que una u otra aplicación fuera de su preferencia, si una evaluación se consideró mejor que la otra, si



intervino en el mejoramiento del aprendizaje, si concientizó y sirvió de práctica para evaluaciones de certificación. Además de conocer si generó estrés, si contribuyó en el aprendizaje, si motivó durante la evaluación del aprendizaje

A continuación, se describen los hallazgos.

La encuesta indicó que “todos los días” los estudiantes, hacen uso de la tecnología en su desempeño como estudiantes. El indicador de la moda como se observa en la figura 1, representa el valor respondido más frecuente, lo que indica que un 77.4% de los estudiantes hacen uso de la tecnología diariamente mientras que el 22.6 por ciento indicó que hace uso, ocasionalmente.

Figura 1 Frecuencia de la interacción con las TIC

Estadísticas		FRECUENCIA_INTERACCION_TIC			
N	Válido	31			
	Perdidos	20			
	Mediana	5.00			
	Modo	Todos los días			

FRECUENCIA_INTERACCION_TIC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	Ocasionalmente	7	13.7%	22.6%	22.6%
	Todos los días	24	47.1%	77.4%	100.0%

Fuente: elaboración propia

Se invitó a los estudiantes a reflexionar y comparar las evaluaciones digitales e impresas mediante preguntas enfocadas en aspectos como la presentación del examen y el ambiente de la aplicación. Los resultados presentados revelan una disposición favorable de los estudiantes hacia la evaluación digital en dos aspectos específicos: la presentación y el ambiente de aplicación. La mayoría de los estudiantes (60%) prefiere la forma en que se presenta la evaluación digital, mientras que un porcentaje ligeramente inferior (58.1%) valora positivamente el entorno en el que se realiza la evaluación digital. Sin embargo, este dato que hace la diferencia hacia la evaluación digital no se coconsidera en una preferencia absoluta por esta modalidad ya



que al preguntarles si las evaluaciones deberían ser siempre digitales, no se observa una correlación clara con los resultados anteriores como se observa en la figura 2.

Figura 2 Digital o impresa

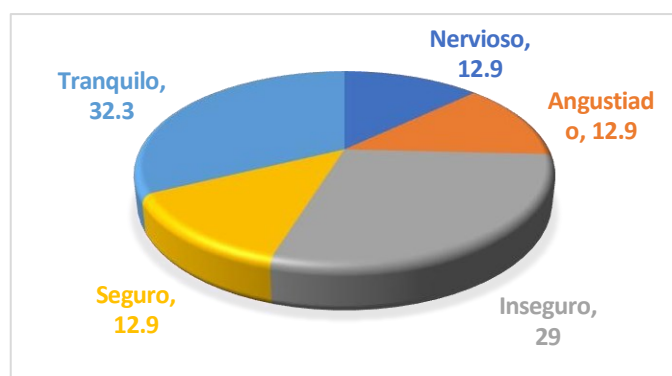
		ED_EVSIEMPRE_DIGITAL			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	totalmente en desacuerdo	8	15.7%	25.8%	25.8%
	En desacuerdo	3	5.9%	9.7%	35.5%
	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	6	11.8%	19.4%	54.8%
	De acuerdo	8	15.7%	25.8%	80.6%
	Totalmente de acuerdo	6	11.8%	19.4%	100.0%

Fuente: elaboración propia

A continuación, se presentan los resultados del análisis sobre las emociones de los estudiantes durante las evaluaciones. En el caso de la evaluación digital, el 32.3% de los participantes indicaron sentirse tranquilos mientras realizaban la prueba. (Ver Figura 3).

En contraste, durante la evaluación impresa, el 38.7% de los estudiantes indicaron sentirse tranquilos mientras realizaban la prueba. (Ver Figura 4).

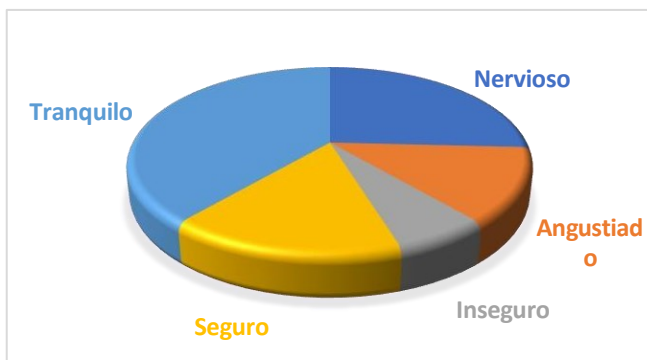
Figura 3 Emociones durante la evaluación digital



Fuente: elaboración propia



Figura 4 Emociones durante la evaluación impresa



Fuente: elaboración propia

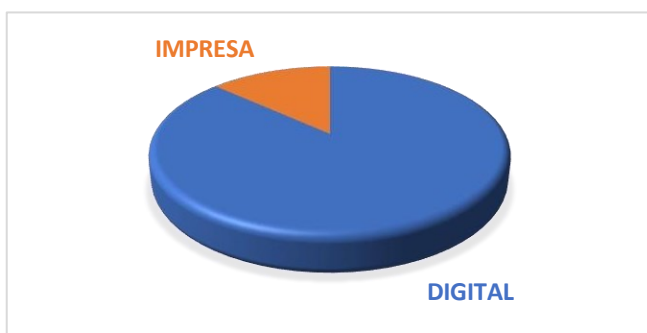
En conclusión, las Figuras 5 y 6 ilustran las pBibliografía de los estudiantes en cuanto al tipo de evaluación para medir su aprendizaje del idioma.

Figura 5 PBibliografía de la modalidad de la evaluación

PREFERENCIA_EVA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Válido	Impresa	4	7.8%	13.3%	13.3%
	Digital	26	51.0%	86.7%	100.0%

Figura 6. Modalidad de la evaluación



Fuente: elaboración propia



Conclusiones

La evaluación es una tarea esencial en la labor cotidiana de los docentes, tomando en cuenta los datos mostrados en párrafos anteriores, se considera que la elección de la modalidad de evaluación puede variar según el contexto y las características de los estudiantes. Se pudo observar que los estudiantes valoran la interacción con diversos medios de presentación de la información, sin embargo, hay que mencionar que existen detalles por mejorar por parte de los docentes. Por ejemplo, mejorar la parte de las instrucciones en las evaluaciones ya que, en ambos formatos, se mostró que no son 100% claras. Este porcentaje puede influir sobre el grado de satisfacción entre una y otra aplicación es por esto que estos resultados serán utilizados para informar el diseño de futuras evaluaciones porque si en un futuro se busca concientizar y familiarizar a los estudiantes hacia certificaciones, se deben presentar de forma clara y detallada todas las etapas del proceso.

Ambas modalidades ofrecen ventajas y desventajas, por lo que la decisión de utilizar una u otra dependerá de los objetivos específicos de la evaluación, las características de los estudiantes, los estilos de aprendizaje, sus competencias y por supuesto sus emociones.

Las dos modalidades de evaluaciones (...) son fundamentales para el diseño de procesos de enseñanza y aprendizaje porque posibilitan la modificación de las secuencias y la adecuación de las actividades para responder a las necesidades y dificultades del alumnado y para que éstos logren con éxito el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Librada Cáceres Mesa et al., 2018b, sección Desarrollo párr. 19).

En definitiva, los hallazgos de esta investigación posicionan a la evaluación digital como una herramienta valiosa que no reemplaza a la evaluación tradicional, sino que ambas pueden complementarse para mejorar el proceso de aprendizaje.



Apéndices

Tabla 2 Códigos

Código	Descripción	Ejemplo
Preferencia del formato	A partir de ahora, ¿Cómo prefiere el estudiante su proceso de evaluación de aprendizaje?	El estudiante se siente más cómodo al presentar un examen impreso. El examen digital permite que uno responda más rápido.
Consideraciones de la aplicación	¿Cómo considera el estudiante la aplicación de la evaluación? (impresa y digital)	Un examen impreso, no refleja cómo usamos el idioma en la vida cotidiana. En el examen digital, las imágenes son más claras.
Instrucciones	Las instrucciones en la plataforma o en examen tradicional, ¿fueron claras para el estudiante?	En el examen impreso, las instrucciones fueron claras porque ya están adaptados a esta evaluación. Fue novedosa la aplicación de la evaluación en formato digital.
Tiempo de la aplicación	El estudiante considera que la duración del examen, ¿es adecuada?	En el examen impreso, los estudiantes no tienen acceso a un reloj, esto afecta su tiempo de respuesta. En el examen digital, los estudiantes administran su tiempo, la computadora y la misma plataforma Moodle, les indica el tiempo que llevan y les envía avisos cuando está a punto de cerrar el examen.
Factor ambiental	El estudiante considera que el ambiente en el lugar de la aplicación digital, ¿es mejor que el ambiente de la aplicación impresa o viceversa?	En el examen impreso, los estudiantes se sienten seguros y tranquilos, es algo más rutinario. No es que sea mejor pero en un examen digital, es posible que la plataforma se vuelva lenta, eso les causaría inseguridad.
Motivación	La presentación de la evaluación, ¿es un factor que contribuye en la motivación del estudiante para presentar una evaluación?	En el examen impreso, es los estudiantes no sienten motivación alguna. En el examen digital, los estudiantes están motivados por conocer nuevas herramientas que se presentarán en la evaluación. Herramientas que para ellos son muy usadas en su día a día.
Aprendizaje	La presentación de la evaluación, ¿es un factor que contribuye en el aprendizaje del estudiante para presentar una evaluación?	En los exámenes impresos, los estudiantes quedan con la incertidumbre de su calificación hasta que el docente les indica el resultado. En la evaluación digital, la retroalimentación es instantánea, esto mantiene a los estudiantes motivados porque pueden conocer sus aciertos y desaciertos mientras que fortalecen el aprendizaje.
Sensaciones /sentimientos /reacciones	¿cómo se observa el estudiante después de experimentar cada aplicación?	Nervioso/ angustiado / inseguro/ tranquilo / indiferente

Fuente: elaboración propia



Bibliografía

- Bravo Bastidas, J. J., Vásquez Rizo, F. E., & Gabalán Coello, J. (2008). La práctica evaluativa: Extensiones al sistema educativo universitario y sus niveles de formación. *El Hombre y la Máquina*, (31), 8-23. (<https://www.redalyc.org/pdf/478/47803102.pdf>)
- Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *RIED*, 24(2), 1. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331466109010/html/#:~:text=Los%20resultados%20ofrecen%20un%20recorrido,,%20creación,%20modificación%20y%20evaluación.>
- Correa M. D. M., Abarca G. A. N., Baños P. C. A. y Analuisa A. S. G. (2019): "Actitud y aptitud en el proceso del aprendizaje", *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (junio 2019). En línea: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/06/actitud-aptitud-aprendizaje.html>
- Librada Cáceres Mesa, M., Gómez Meléndez, L. E., & Zúñiga Rodríguez, M. (2018). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje. *SCIELO*, 14(63), Artículo 62. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000300196
- Madrid, D. (1997). La evaluación del área curricular de la Lengua Extranjera. (https://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Evaluacion%20LE_I_Honorio.pdf), Granada, Granada.
- Manzoni, R., Cavalcanti dos Santos, T., y Lara, K. (2020). Inovação pedagógica com a Atividade Orientadora de Ensino: uma experiência com a carta argumentativa. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 275-286. https://scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622020000100275&script=sci_abstract&tlng=p
- Moreno, O. T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa, División de Ciencias de la Comunicación y Diseño. https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf
- Peña Pérez Negrón, A., Giovannella, C., Espinoza-Valdez, A., Muñoz, M., Bonilla Carranza, D., & Passarelli, M. (2021). Adaptación al uso tecnología en el ámbito educativo durante la pandemia derivada del COVID-19 en México. *Recibe*, 10(2), Artículo 1. <https://www.redalyc.org/journal/5122/512269058003/html/>
- Ruiz de Pinto, L. (2002). Evaluación-Tipos de evaluación. *Revista de Posgrado de la Vía Cátedra de Medicina*, (118). <http://med.unne.edu.ar:8080/revistas/revista118/evaluacion.html>



Capítulo XII

DOI: <https://doi.org/10.58299/utp.223.c770>

Beneficios y desventajas de la tutoría virtual de alumnos universitarios: perspectiva cualitativa

Alejandro Vera Pedroza; Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana; alvera@uv.mx; 0000-0001-5974-05-38
Esperanza Aoyama Argumedo; Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana; eaoyama@uv.mx; 0000-0001-7869-7010
Montserrat Gómez Arciga; Universidad de Oriente; monse.goar@hotmail.com; 0009-0007-1240-1898

Veracruz, México

Resumen

El trabajo es resultado de una investigación cualitativa realizada en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, campus Poza Rica-Tuxpan. El objetivo principal fue evaluar los beneficios y desventajas del trabajo tutorial de los estudiantes universitarios, durante el periodo de educación virtual que vivieron los estudiantes durante los semestres febrero-julio 2023 y agosto 2023 enero 2024. Participaron 15 estudiantes con diversidad escolar de la carrera de pedagogía; quienes fueron sometidos a una entrevista en profundidad en las instalaciones de nuestra entidad académica, a partir de tres categorías de análisis: virtualidad, contexto familiar e interés en el proceso tutorial. Entre los resultados significativos se encontró que, como en toda situación, siempre se expresa una dualidad de opiniones, tanto ventajas como la comodidad y flexibilidad de horarios que presenta la virtualidad, como desventajas, que por cuestiones externas del tutor participante y el tutorado, no permiten que ambos realicen adecuadamente el acompañamiento.

Palabras clave: universidad, tutorías, virtualidad, fortalezas.

Abstract

The work is the result of a qualitative research carried out at the Faculty of Pedagogy of the Universidad Veracruzana, Poza Rica-Tuxpan campus. The main objective was to evaluate the benefits and disadvantages of the tutorial work of university students, during the period of virtual education that the students experienced during the semesters February-July 2023 and August 2023 January 2024. 15 students with academic diversity from the degree program participated. pedagogy; who were subjected to an in-depth interview at the facilities of our academic entity, based on three categories of analysis: virtuality, family context and interest in the tutorial process. Among the significant results, it was found that, as in any situation, a duality of opinions is always expressed, both advantages such as the comfort and flexibility of schedules that virtuality presents, and disadvantages, which due to external issues of the participating tutor and the tutee, do not They allow both to adequately carry out the accompaniment.

Keywords: university, tutoring, virtuality, strengths.



Introducción

En el ámbito educativo contemporáneo, ha cobrado un espacio relevante las tutorías virtuales en los diferentes niveles educativos, como una estrategia de apoyo académico desde un sitio remoto y que los estudiantes pueden acceder y llevar desde la comodidad de sus hogares.

Las cuales contemplan el uso de diferentes herramientas digitales como las plataformas institucionales, uso de diapositivas, clases en vivo y asincrónica, repositorio de documentos de lectura escritos diversos y materiales de tipo audiovisual entre otras.

En este sentido, en el presenta trabajo se pretende establecer la importancia de la tutoría virtual y la mirada que tienen los estudiantes sobre su operatividad en su formación académica. Reconociendo que, aunque la virtualidad es una cuestión digital en esencia, las temáticas abordadas en las sesiones tutoriales se sustentan en un total ambiente de construcción, donde la colaboración y participación de los estudiantes ante un tutor académico es esencial.

Concibiendo a la tutoría virtual como una orientación que realiza el profesor hacia sus alumnos, de manera individual y grupal, con un cúmulo de temáticas planeadas y ejecutadas para un fin común. En donde el profesor es una guía u coordinador que acompaña a los estudiantes en un espacio virtual a través de la utilización de una plataforma virtual con diversas opciones de uso.

El trabajo en tal perspectiva pretende responder planteamientos sobre ¿cuál es el impacto de la tutoría virtual en los estudiantes? ¿Qué estrategias de orientación son las utilizadas? ¿Cómo miran o perciben los educandos a la tutoría virtual?

Desde este contexto educativo, sin duda es relevante aportar información relevante sobre la temática que se aborda en este trabajo para su consideración en académicos interesados en el tema de la tutoría virtual.



Revisión de la Literatura

Como profesor universitario he podido constatar la importancia que tiene el programa de tutorías implementado en nuestra entidad académica a partir del diseño e implementación de modelos flexibles 2000 y 2016 en nuestra casa de estudios, la Universidad Veracruzana. A partir del Reglamento del Sistema Institucional de Tutorías 2009, la Coordinación Estatal de tutorías y del responsable de las mismas en nuestra entidad académica, nos establecen los lineamientos de manera periódica a atender con nuestros estudiantes universitarios, incluyendo aspectos diversos como: carga horaria, créditos, horarios, trámites administrativos, becas, movilidades estudiantiles, problemas académicos, participación en cursos y congresos, entre otros. Las tutorías se imparten normalmente de forma presencial de dos formas: grupal e individual.

Entendemos la tutoría como una orientación académica que realiza un profesor con sus alumnos respecto a sus quehaceres escolares. Un proceso de ayuda y acompañamiento durante la formación del estudiante (o de aprendizajes laborales, en su caso), que se concreta mediante la atención personalizada a un individuo o un grupo reducido de los mismos, por parte de profesores o maestros competentes formados para la función tutorial (Castillo et. al., 2009, p.5).

De esta manera, la finalidad de la tutoría es “dinamizar de forma conveniente las relaciones entre el alumno, el sistema educativo y la sociedad, favoreciendo su comprensión y su manejo más que limitarse a brindar una instrucción tradicional” (García, 2007, p. 39).

En el Reglamento del Sistema Institucional de Tutorías (2009) de la Universidad Veracruzana, se menciona que, las modalidades en las que puede impartirse el quehacer tutorial son las siguientes:



1. Presencial: se caracteriza porque la relación entre tutor y el tutorado es cara a cara, en un espacio físico predeterminado y pueden ser individuales o grupales, los cuales deberán ser agrupados de acuerdo a perfiles comunes; y
2. No presencial: se caracteriza porque la relación entre el tutor y el tutorado esta mediada por la distancia física y es predominantemente asincrónica (p. 13).

En este sentido, en la Facultad de Pedagogía se establecen tres momentos tutoriales al semestre, para abordar los diferentes temas y necesidades educativas que se presenten durante dicho periodo, las cuales se establecen a partir de una reunión del Coordinador de tutorías con la Dirección de nuestra Facultad; de igual forma se establecen las fechas de estas tutorías, donde una vez establecidas, se comunican a los tutores para su conocimiento.

Normalmente, mientras se llevan a cabo los momentos tutoriales, se suspenden las actividades académicas y se tiene una reunión general con todos los tutorados de forma presencial, donde se nos facilita un orden del día con todas las cuestiones a tratar con los tutorados.

La reunión dura aproximadamente una hora, dependiendo de los puntos a tratar según el orden del día, donde se subsanan dudas posibles, necesidades del alumno y se dan recomendaciones por parte de los directivos y profesores universitarios sobre los temas a tratar.

En este panorama, se realiza la presente investigación de corte cualitativo-fenomenológico, el cual se explicita en el siguiente capítulo.

Metodología

En este capítulo se detallará el lugar, tipo y diseño de investigación, los participantes con los que se intervino, las técnicas, instrumentos y materiales utilizados en dicha investigación, así como el procedimiento efectuado a lo largo de la investigación.

Lugar



Esta investigación se realizó en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, campus Poza Rica-Tuxpan, Veracruz, que actualmente oferta la licenciatura en Pedagogía y la maestría en Gestión del aprendizaje adscrita al padrón de CONACYT.

La ciudad de Poza Rica, es una ciudad localizada al norte del estado mexicano de Veracruz, al oriente de la República Mexicana y es considerado como el principal núcleo urbano de la zona norte de la entidad, cuenta con una población de 185.242 habitantes aproximadamente. Que, aunque actualmente no existe un auge económico como en el siglo pasado e inicios de este, se ha convertido en una ciudad importante para el comercio y el turismo, dado que en su periferia de la ciudad se encuentran distintas ciudades cercanas y comunicadas por vías accesibles en tiempo y distancia.

Tipo y Diseño de Investigación

Esta investigación está situada dentro del enfoque cualitativo ya que utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación. “Pueden desarrollar preguntas antes, durante o después de la recolección y análisis de los datos” (Hernández et al., 2014, p. 7).

En este sentido, el diseño de investigación que se utilizó fue el fenomenológico “cuyo propósito principal es explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (Hernández et al., 2014, p. 493). Trabajando directamente con la información que brindan los sujetos de investigación de acuerdo al fenómeno de interés, enriquece sin duda alguna la recolección de información en este estudio, porque se aprecia de manera directa la perspectiva de los participantes respecto al fenómeno social estudiado.

Participantes

Los criterios de inclusión para participar en esta investigación son:

- Ser estudiante adscrito a la Licenciatura en Pedagogía.



- Contar con un tutor académico.
- Disponibilidad para contestar la entrevista.
- Cursar el quinto o séptimo semestre de la carrera universitaria.

Técnicas e instrumentos

Para efectos de esta investigación se utilizó una técnica de investigación denominada entrevista, la cual Hernández et al. (2014) afirma que “se emplea cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética y complejidad” (p. 403). También se define como “encuentros cara a cara entre el investigador y los entrevistados, que van dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los entrevistados respecto a su vida, experiencia o situaciones sobre un tema en específico” (Taylor y Bogdan, 1992, p. 101).

En el caso de la entrevista a profundidad utilizada, se elaboraron 10 preguntas estructuradas relacionadas con los datos personales de los estudiantes y del tema de tutorías. Las cuales fueron contestadas de manera individual por cada uno de los estudiantes con base en un guion de preguntas abiertas.

Materiales

En cada una de las sesiones fue necesario el uso de:

- Grabadora.
- Computadora.
- Hojas de papel.
- Lapiceros.
- Folders.

Procedimiento

Fase 1. Autorización.

Se le pidió autorización a cada uno de los 15 estudiantes participantes en el estudio, a lo cual la totalidad de los educandos estuvo de acuerdo.

Fase 2. Contacto con los Participantes.



Se explicó a los estudiantes el objetivo de la entrevista, quién sería el responsable de la intervención y en qué condiciones de espacio y tiempo se realizarían las entrevistas.

Fase 3. Inicio de las entrevistas.

Las entrevistas se realizaron en unos de los cubículos de la universidad, manteniendo un ambiente de confianza y comunicación para la mejor la recolección de la información.

Fase 4. Análisis de Datos.

En esta fase se realizó el análisis de los datos por entrevistado y después de manera general, para tener un panorama general en su conjunto de las apreciaciones o miradas que tenían los estudiantes sobre el proceso de tutorías virtual llevado a cabo por la pandemia del Covid 19 en el periodo escolar febrero-julio 2021 y agosto 2021-febrero 2022.

A continuación, se presentarán los resultados de acuerdo a los participantes entrevistados.

Resultados

En este apartado se abordarán los resultados obtenidos en las entrevistas, de acuerdo a los objetivos planteados para la presente investigación, respecto a su opinión sobre las ventajas y desventajas de la tutoría virtual.

Tabla 1. Perfil de los Participantes

Total	Sexo	Semestre	Escolaridad	Ocupación laboral	Estado Civil	Programa educativo
11	Mujeres	5 y 7 semestre	Estudiantes universitarios	Sin ocupación	Solteras	2016
4	Hombres	5 y 7 semestre	Estudiantes universitarios	Sin ocupación	Solteros	2016

Nota. Esta tabla muestra, de manera general, el perfil de los 15 participantes de la presente investigación.



Figura 1**Ventajas y desventajas de la tutoría virtual.**

Estudiante 1		Estudiante 2		Estudiante 3	
Ventajas	Desventajas	Ventajas	Desventajas	Ventajas	Desventajas
-Flexibilidad de tiempo -Atención individualizada -Planeación de actividades académicas -Reducción de costes -Comodidad acceso a luz / internet.	-Falta de luz eléctrica -Falla de internet y datos -Falla de dispositivos de computadoras y celulares	-Comodidad del espacio en el que se encuentra -No trasladarse de al lugar o espacio de la facultad -Entraba a la sesión la mayoría de los alumnos	-Mala conectividad -Falta de equipos de computadora -Distracciones	Todos pueden asistir Es practico Ahorro de dinero en transporte	Problemas de conexión Distracciones No interactuar No socializar.
Estudiante 4		Estudiante 5		Estudiante 6	
Ventajas	Desventajas	Ventajas	Desventajas	Ventajas	Desventajas
-Podíamos coordinarnos y existía un poco más de participación. -Fue posible tomar todas las tutorías sin importar la distancia. -Podíamos consultar en cualquier momento.	-Muchas veces no encendían sus cámaras y no nos conocíamos bien entre todos. -La señal no siempre era excelente y nos entorpecía la comunicación	-Gracias a estas tutorías podíamos expresar las dudas de algunas materias -Apoyo extra de la escuela. -Seguimiento escolar.	-Cuando entré a la carrera todo era virtual y el tutor nunca aclaró a los nuevos la finalidad de esta. -Pocas tutorías. -Tener dificultades (internet) y no podrías expresar tu problemática.	-Son la mayor comodidad ya que la tutoría se toma desde la casa. -Flexibilidad en los horarios -Existen diferentes medios para comunicarnos (WhatsApp, Zoom y Teams)	-No hay interacción entre tutor y tutorados -Problemas con la conexión del internet
Estudiante 7		Estudiante 8		Estudiante 9	
Ventajas	Desventajas	Ventajas	Desventajas	Ventajas	Desventajas
-Flexibilidad en horarios de atención.	-Problemas técnicos -Trato personalizado acceso fácil desde cualquier lugar -Plataforma teams -Poca profundización en temas -Distracciones internas	-Comodidad de tu casa -El uso de plataformas virtuales -Facilidad de los datos y seguimiento de los estudiantes. -Ahorro de tiempo y dinero	-Fallas de señal -Dificultad de concentración -Interrupción -Retraso e ineficiencia por fallas en las herramientas tecnológicas	-Acceso a las plataformas de comunicación. -Las tomaba de manera cómoda y puntual desde mi lugar. -El acompañamiento era virtual pero nunca tuvimos sesiones desperdiciadas	-En mi grupo en las tutorías en línea solo eran algunos chicos que no ingresaban por no tener acceso a internet.
Estudiante 10		Estudiante 11		Estudiante 12	
Ventajas	Desventajas	Ventajas	Desventajas	Ventajas	Desventajas
-Flexibilidad en los horarios a tomar la tutoría -Conectar con nuestro tutor a cualquier horario para aclarar cualquier duda. -Ahorro económico.	-Falta de internet -Falta de dispositivos -Tener que gastar para el transporte	-El ahorro puede ser flexible -Atención individualizada -Se tiene diferentes medios para generar comunicación	-Solo puedes utilizar la comunicación verbal. -Falta de disciplina por parte de los alumnos.	-Interacción con el alumno, más dinámico. -Favorece la socialización y responsabilidad autónoma	-Se pierde la facilidad interactuar con el alumno -Escaso de comunicación



Estudiante 13		Estudiante 14	
Ventajas	Desventajas	Ventajas	Desventajas
-Disponibilidad de horario -Facilidad para transmitir de forma directa a los tutores	-Conectividad, no existe participación voluntaria por parte de los alumnos	-La comodidad de poder tomar la tutoría desde casa -Le dimos buen uso y aprendimos a utilizar los tics -Nos ayuda a entender la pandemia siguiendo de manera virtual gracias a la tecnología de hoy en día.	-El internet es inestable, implica no conectarnos -No poder convivir con mi tutora. -Complicación a la hora de querer participar y no poder hacerlo porque por una extraña razón no se escucha o se traba.
Estudiante 15			
Ventajas	Desventajas		
-Sin importar el lugar, podemos asistir. -El tutor siempre fue accesible en cuanto a problemas de conexión de internet.	-No siempre era de calidad la conexión a internet. -La atención que se presta a la tutoría no es la misma. Siempre hay distracciones en una reunión virtual. Hubo factores que impidan que las tutorías se realizan al 100% como la falta de energía eléctrica o no tener conexión a internet.		

Elaboración propia

Nota. La figura 1 expresa la diversidad de respuestas obtenidas de cada participante a través de la entrevista a profundidad.

Discusión y conclusiones

Entre las conclusiones más importantes que se pueden mencionar como resultado de la realización del estudio, son que existía flexibilidad de horarios para tomar la tutoría; podía darse la atención individualizada entre tutor y tutorado; se daba la tutoría desde la comodidad de la casa, reduciéndose costos y tiempo; se conectaba la mayoría de los alumnos a las sesiones de tutorías y esta se podía dar en diferentes medios de comunicación; se podía dar un seguimiento escolar adecuado por parte del tutor.

Entre las desventajas de la tutoría virtual se encontraron que se tuvieron problemas de conectividad por pérdida de señal y carencia de luz eléctrica; no se contaba en algunos alumnos la posibilidad de acceder por carencias de equipos al ser compartidos con familiares a la misma hora de la sesión; no se daba la interacción social y educativa con los alumnos del grupo de tutorías por la virtualidad; existía poca participación de los tutorados asistentes, poca profundización en los temas que se abordaron, y, en ocasiones, se dio la falta de responsabilidad de los tutorados por conectarse al momento tutorial.



En este contexto, se puede percibir que existen grandes ventajas en el uso de la tutoría virtual, pero también serias desventajas por cuestiones externas del tutor y tutorados participantes. Aunque queda la sensación clara de ser una apropiada herramienta de orientación académica en casos excepcionales como son los fenómenos naturales y problemas de salud como es el Covid-19.

Esta investigación sin duda alguna, cambie nuestra percepción de la tutoría virtual, ahora la observo como una posibilidad educativa viable, si se realiza bajo las condiciones mínimas aceptables; dado que el tutor y los tutorados pueden transferir información y opiniones sin problema alguno.

Solo está el hecho del distanciamiento que impone la herramienta digital que se utilice, ya que seguimos pensando que la tutoría tiene un mejor impacto en la modalidad cara a cara. Donde la prespecialidad da una mejor posibilidad de empatía y confianza en la relación tutor-tutorado.



Bibliografía

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Education.


Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós.

Castillo, S., Torres, J. A., y Polanco, L. (2009). *Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa: Formación y práctica* (Primera edición.). Pearson Educación.

García, F. (2007). *La tutoría: una estrategia educativa que potencia la formación de profesionales*. LIMUSA.

Reglamento del Sistema Institucional de Tutorías. (2009). Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/legislacion/files/2012/12/Reglamento_del_Sistema_Institucional_de_Tutorias.pdf





Reflexiones y
prácticas por una
educación inclusiva
y transformadora

Coordinadora

Anabel Gutiérrez Rodríguez