



Innovación Académica y Curricular

Coordinadora Editorial
Anabel Gutiérrez Rodríguez



INNOVACIÓN ACADÉMICA Y CURRICULAR

ISBN: 978-607-69307-1-7

DOI: 10.58299/utp.189

**Primera Edición digital.
Diciembre 2025.**

Es un libro editado por la Universidad Tecnocientífica del Pacífico S.C. Calle 20 de noviembre 75 Pte. Colonia Mololoa. C.P. 63050.Tepic, Nayarit, México. Teléfono (311) 1100103. Página web: <https://www.editorial-utp.com.mx>.

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



La distribución de este libro es bajo Licencia de Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). La cual permite compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, adaptar, remezclar, transformar y crear a partir de los documentos publicados por la revista siempre dando reconocimiento de autoría y sin fines comerciales.

Certificado de evaluación por pares



La Editorial UTP, con Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT) número 1701267 de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), indizada en diversos catálogos de calidad internacional. Que teniendo como base fundamental el desarrollo del potencial humano es líder en el desarrollo y divulgación de la producción científica, tecnológica y educativa con altos estándares de calidad, a través de publicaciones de artículos, libros, capítulos de libros, recursos educativos, conferencias, congresos, entre otras actividades científicas, tecnológicas y educativas; brindando oportunidades para profesores, investigadores, estudiantes de los distintos niveles educativos en contextos locales, nacionales e internacionales.

CERTIFICA

Que el libro titulado “Innovación Académica y Curricular” presentado por los autores Anabel Gutiérrez Rodríguez, Nabja Sarai Solís Leyva, Erika Paulina Madrigal Chavero, Lucía Imelda Cruz Cárdenas, Guadalupe Vargas García y José Luis Suárez Domínguez, 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 estará disponible a partir de octubre 2025 en la Biblioteca de la Editorial UTP.

Se extiende el presente certificado, a los 10 días del mes de Noviembre del año 2025.

Transformando con Ciencias

Tepic, Nayarit; México



[Signature]

Dra. Ana Luisa Estrada Esquivel
Directora de la Editorial UTP
Universidad Tecnocientífica del Pacífico

[Signature]

César Alejandro González Guzmán
Coordinador de la Editorial UTP
Universidad Tecnocientífica del Pacífico



Calle 20 de Noviembre, 75 Pte. Col. Mololoa. Tepic, Nayarit, México. C.P. 63050

<https://editorial-utp.com.mx>. Correo electrónico: editorial_utp@tecnocientifica.com.mx. Teléfono: 311 101 01 03

Equipo Editorial

Coordinador Editorial

Anabel Gutiérrez Rodríguez

Centro de Idiomas Poza Rica
*Cuerpo Académico: Didáctica y Evaluación
de Lenguas Extranjeras UV-CA-481*
Universidad Veracruzana
Veracruz, México
anagutierrez@uv.mx
<https://orcid.org/0000-0001-8898-0856>

Editores Literarios

Nabja Sarai Solís Leyva

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

Erika Paulina Madrigal Chavero

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

Lucía Imelda Cruz Cárdenas

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

Guadalupe Vargas García

guvargas@uv.mx
<http://orcid.org/0000-0001-6507-2572>

Centro de Idiomas Poza Rica
Cuerpo Académico: Didáctica y Evaluación de
Lenguas Extranjeras UV-CA-481
Veracruz, México

José Luis Suárez Domínguez

lsuarez@uv.mx
<http://orcid.org/0000-0002-2533-9065>

Instituto de Investigaciones en Educación
Cuerpo Académico: Actores Sociales y Disciplinas
Académicas UV-CA-388
Veracruz, México

AUTORES

José Luis Suárez Domínguez
Instituto de Investigaciones en Educación
lsuarez@uv.mx
0000-0002-2533-9065

Fabiola Cervantes Rincón
Facultad de Idiomas, Lengua Francesa
facervantes@uv.mx
0000-0001-5384-9874

José María Soto Recio
Instituto de Investigaciones en Educación
chemasotorecio@gmail.com
0000-0001-6264-9268

Karla Lizeth Mata Martínez
Centro de Idiomas Poza Rica
kmata@uv.mx
0000-0003-1354-3250

Verónica Rodríguez Luna
Centro de Idiomas Xalapa
verorodriguez@uv.mx
0000-0003-2599-3697

Isaí Alí Guevara Bazán
Facultad de Idiomas
iguevara@uv.mx
0000-0002-1500-291X

Jorge Martínez Cortes
Facultad de Idiomas
jomartinez@uv.mx
0000-0002-8696-2088

Frank Ramírez Marín
Coordinación Regional del AFBG
fraramirez@uv.mx
0000-0003-3098-1586

Dolly Hernández Alarcón
Enseñanza del Inglés, CETIS 15
dolly.hernandez.ce15@dgeti.sems.gob.mx
0009-0004-8161-7009

María Fernanda Hernández Solano
Enseñanza del inglés/Estudiante de la MEILE
fernandahernandez02@uv.mx
0009-0009-1318-9619

Dulce Brenda Méndez Rojas
Centro de Idiomas
zussikeit9060@gmail.com
0000-0003-1174-3099

Paloma Ortégón Pérez
Centro de Idiomas
portegon@uv.mx
0009-0001-8301-3936

Lourdes Litai Pintado González
Centro de Idiomas
lpintado@uv.mx
0009-0000-6949-1838

Bertha Guadalupe Rosas Echeverría
Centro de Idiomas
brosas@uv.mx
0009-0004-6903-0440

Eder Alfonso Blen García
Dirección de Actividades Deportivas
eblen@uv.mx
0009-0001-3475-5685

Selma Hernández Hernández
Dirección de Actividades Deportivas
selmhernandez@uv.mx
0009-0007-1394-590X

Lesly Itzel Herrera del Ángel
Centro de Idiomas
lesherrera@uv.mx
0009-0008-5193-2402

Ángel David Bustos Núñez
Centro de Idiomas
anbustos@uv.mx
0009-0009-3544-2347

Loida Elisama Fosado Medina
Centro de Idiomas y de Autoacceso
lfosado@uv.mx
0009-0007-6811-7909

Dora Luz Muñoz Segura
Centro de Idiomas y de Autoacceso
dmunoz@uv.mx
0009-0002-5231-1831

Stefany Pamela Villegas Zenil
Facultad de Ciencias Químicas
stvillegas@uv.mx
0009-0009-5719-2393

Nabja Sarai Solís Leyva
Centro de Idiomas Poza Rica
nsolis@uv.mx
0000-0001-9464-4779

AUTORES

Guadalupe Vargas García
Centro de Idiomas Poza Rica
guvargas@uv.mx
0000-0001-6507-2572

Anabel Gutiérrez Rodríguez
Centro de Idiomas Poza Rica
anagutierrez@uv.mx
0000-0001-8898-0856

Erika Paulina Madrigal Chavero
Centro de Idiomas
emadrigal@uv.mx
0000-0002-8297-6087

Marion Alain Meunier Colula
Programa EXAVER
mmeunier@uv.mx
0000-0001-7502-3459

Janeth Tello Carrillo
Programa EXAVER
jtello@uv.mx
0000-0001-8772-6178

José Guillermo Hernández Calderón
Programa EXAVER
guillermohernandez02@uv.mx
0000-0002-8014-8819

Ana Guadalupe Torres Hernández
Centro de Idiomas
guatorres@uv.mx
0000-0003-1127-7155

Antonio Sánchez Torres
Instituto de Investigaciones en Educación
antonio_storres@outlook.com
0009-0005-0342-0734

Miriam Alejandre Espinosa
Facultad de Pedagogía
malejandre@uv.mx
0000-0002-8818-8268

Jazmin Yunnuen Castro Noriega
Facultad de Pedagogía
castrojazmin017@gmail.com
0009-0000-3979-1936

Araceli Huerta Chua
Facultad de Pedagogía
arahuerta@uv.com
0000-0002-3152-1154

Elba María Méndez Casanova
Facultad de Pedagogía
elmendez@uv.mx
0000-0002-9036-6334

Ángel Segura Hernández
Facultad de Pedagogía
asegura@uv.mx
0000-0002-7858-3598

Aurelia Nicasio Moreno
Facultad de Pedagogía
asegura@uv.mx
0000-0002-6505-7265

Irma Morales Espinosa
Facultad de Pedagogía
irmmorales@uv.mx
0009-0007-9900-9476

Sarai Maldonado Hernández
Facultad de Pedagogía
zS21007005@estudiantes.uv.mx
0009-0007-1532-2757

Melanie Gissel Hernández Lorenzo
Facultad de Pedagogía
melaniehernandez.ped@gmail.com
0009-0000-9815-9658

Jesús Alexander Loza Cruz
Facultad de Pedagogía
jloza@uv.mx
0000-0002-9844-2303

Lucia Imelda Cruz Cárdenas
Centro de Idiomas
lucacruz@uv.mx
0009-0003-1831-1130

Dora Alicia Thompson Juárez
Centro de Idioma
dthompson@uv.mx
0009-0000-7184-9755

Karlos Reyes Ortega
Facultad de Ingeniería Mecánica Eléctrica
karreyes@uv.mx
0009-0002-3900-6592

AUTORES

Ixchel Gizéh Aranda Leal
Facultad de Pedagogía
ixaranda@uv.mx
0009-0002-3695-7931

Luz Yazmin Villagrán Villegas
Facultad de Ingeniería Mecánica Eléctrica
yvillegas@uv.mx
0000-0003-3860-2923

Idali Nieto Jiménez
Laboratorio Nacional de Informática Avanzada
inieto@lania.mx
0009-0002-0112-0074

Liliani Cabrera González
Facultad de Pedagogía
zS23000164@estudiantes.uv.mx
0009-0003-2602-5337

Erika Mayte del Ángel Salazar
Facultad de Pedagogía
erdelangel@uv.mx
0000-0002-6660-1939

David Zepeta Hernández
Facultad de Pedagogía
dzezeta@uv.mx
0000-0001-8167-977X

Universidad Veracruzana, Veracruz. México

Jennifer Anne Crawford
Universidad del Sur de California
Los Ángeles, Estados Unidos de América
jenifeac@usc.edu
0000-0002-6824-5579

Raphaël Hubert Elie Sebire
Facultad de Lenguas Extranjeras
raphael_elie@ucol.mx
0000-0003-2803-7203

Secundino Isabeles Flores
Facultad de Lenguas Extranjeras
secundino@ucol.mx
0000-0001-5293-3783

Fernando Peralta-Castro
Facultad de Lenguas Extranjeras
peralta@ucol.mx
0000-0001-5274-5838

Valentina Juárez Sánchez
Facultad de Lenguas Extranjeras
vjuarez0@ucol.mx
0009-00009-3959-564X

Carmen Alicia Magaña Figueroa
Facultad de Lenguas Extranjeras
cmaganaf@ucol.mx
0000-0003-3648-3748

Universidad de Colima, Colima, México

PRESENTACIÓN

El presente trabajo es un conjunto de propuestas por parte de estudiantes, docentes e investigadores en ejercicio en el área de la educación y la investigación educativa. Las contribuciones de los autores son investigaciones inéditas, resultado de experiencias de aprendizaje, enseñanza e investigación por parte de estudiantes, docentes e investigadores en diversos ambientes de aprendizaje, y bajo los ejes temáticos de Lengua, Cultura, Metodología, Lingüística, Traducción e Interpretación, Formación de Profesores, Inteligencia Artificial, Tecnologías Educativas, Educación, Ambientes de Aprendizaje, Sociología, y Disciplinas Académicas.

Los objetivos principales de esta obra son fomentar la Generación y Aplicación del Conocimiento relacionadas con la Didáctica de Lenguas, así como dar a conocer los aportes más significativos que se han realizado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dentro de las propuestas incluidas, los autores exponen resultados y experiencias que derivan de diversas áreas en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje, tales como la educación en línea, el uso de las NTIC, la formación de Profesores, desafíos en la enseñanza y aprendizaje de Lenguas, y ambientes de aprendizaje.

Anabel Gutiérrez Rodríguez

PRÓLOGO

Por: Marissa del Carmen Vázquez Patiño y
Loida Elisama Fosado Medina

La educación, como pilar fundamental de nuestra sociedad, se encuentra en una encrucijada sin precedentes. La rápida evolución de la tecnológica y las nuevas demandas del mercado laboral exigen una profunda revisión de las estructuras académicas y curriculares que, por décadas, han guiado nuestra labor. En este contexto, la innovación no es una opción, sino una necesidad imperativa para garantizar que nuestros sistemas educativos propongan cambios relevantes, equitativos y efectivos.

El presente libro es una valiosa compilación de voces y perspectivas, nace de la urgencia de documentar, analizar y proponer caminos para esta transformación. A través de sus páginas, diversos autores académicos, investigadores y profesionales con experiencia en el campo de la educación comparten sus reflexiones y hallazgos. Cada capítulo es una pieza clave en el complejo rompecabezas de la innovación, abordando desde las bases teóricas hasta las aplicaciones prácticas en distintos niveles y contextos educativos. La coautoría entre estudiantes, docentes e investigadores es una declaración de principios. Demuestra que la innovación en la educación superior surge de la colaboración genuina y del respeto por el conocimiento que cada actor aporta. Al documentar estas experiencias, el libro se convierte en un modelo para futuras iniciativas que busquen democratizar la producción de conocimiento y fomentar un ecosistema de aprendizaje más inclusivo.

A través de sus páginas encontraremos un diálogo enriquecedor sobre cómo reinventar el currículo para fomentar el pensamiento crítico y la creatividad; cómo integrar tecnologías emergentes de manera significativa; y cómo diseñar modelos pedagógicos que pongan al estudiante en el centro de su propio aprendizaje. Este no es solo un trabajo de compilación, sino una valiosa invitación a la reflexión y a la acción, un punto de partida para que cada profesional de la educación se convierta en un agente de cambio. Nuestra intención con esta obra es tejer un tapiz de perspectivas diversas, reconociendo que el verdadero conocimiento florece cuando se nutre de múltiples fuentes. Por ello, cada capítulo ofrece una ventana a la realidad educativa, abordando desafíos y celebrando éxitos desde distintos ángulos. Este trabajo colaborativo demuestra que la innovación y el crecimiento en la educación no son un esfuerzo solitario, sino un ecosistema colaborativo donde cada voz tiene un valor incalculable.

PRÓLOGO

El presente trabajo es resultado de trabajos de investigación por parte de estudiantes, docentes e investigadores pertenecientes a instituciones nacionales e internacionales, responde al interés de compartir los más recientes hallazgos y aportes significativos bajo los ejes temáticos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, educación en línea y ambientes de aprendizaje, y el uso de las NTIC. La obra está conformada por diversas temáticas, tales como “La orientación de las prácticas de docencia de las/los estudiantes de Pedagogía”; “Perspectivas docentes acerca de la Inteligencia Artificial en la enseñanza de lenguas extranjeras”; “ELT: Aprendizaje Cooperativo y Basado en Proyectos integrando las TIC”; “Estrategias metodológicas comunicativas y el desarrollo de competencias lingüísticas en estudiantes de inglés”; “Estrategias lúdicas para fortalecer la comunicación oral en el aprendizaje del inglés”; “La Inteligencia Emocional en el Fútbol Universitarios en la Universidad Veracruzana”; “Celebraciones culturales como estrategia didáctica en la enseñanza del inglés”; “Nearpod como plataforma de inducción al aprendizaje autónomo del idioma inglés”; “Uso de las TIC para fortalecer la enseñanza del inglés en la educación preescolar”; “Percepción de los estudiantes sobre Wordwall en el aprendizaje del idioma inglés”; “Evaluación remota del Inglés en pandemia: Aprendizajes desde la Universidad Veracruzana”; “El pensamiento crítico y la enseñanza del Francés Lengua Extranjera”; “Percepciones y experiencias de estudiantes de idiomas en la modalidad híbrida”; “Enseñanza de Lenguas e Inteligencia Artificial: Opiniones y Retos en la Formación Docente”; “El impacto del tiempo de uso del ChatGPT en estudiantes universitarios”; “La evaluación en la intervención pedagógica mediante el trabajo colaborativo”; “Aplicaciones móviles en la docencia para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje”; “Jardines Colgantes una propuesta para desarrollar competencias sustentables en el nivel superior”; “Rol del docente en la educación socioemocional”; “Enseñanza-aprendizaje para entender, comprender y aprender”; “Marco de Herramientas de Inteligencia Artificial Generativa para la Docencia Universitaria”; y “El aprendizaje cooperativo como alternativa para mejorar la salud bucal en preescolar”.

Expresamos nuestro más sincero agradecimiento a cada uno de los autores que, con su dedicación y conocimiento, han hecho posible esta valiosa obra. Su contribución es un testimonio de su compromiso con la mejora continua de la educación. Esperamos que este trabajo inspire a los lectores a explorar nuevas fronteras y a construir juntos una educación transformadora para las futuras generaciones. Esperamos que este libro no solo sirva como una herramienta de consulta, sino que también inspire a la reflexión, al debate y a la acción. Que se convierta en un faro para quienes buscan nuevas maneras de entender y transformar la educación, y que motive a más estudiantes, docentes e investigadores a unirse en futuras colaboraciones.

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

RESUMEN

Este ejemplar presenta diversas propuestas por parte de estudiantes, docentes e investigadores en ejercicio en el área de la enseñanza, aprendizaje e investigación. Las contribuciones de los autores son investigaciones inéditas, resultado de su quehacer docente y como investigadores 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, Cultura, Metodología, Lingüística, Traducción e Interpretación, Formación de Profesores, Inteligencia Artificial, Tecnologías Educativas, Educación, Ambientes de Aprendizaje, Sociología y Disciplinas Académicas. 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: educación; investigación; tecnologías; enseñanza; aprendizaje.

ABSTRACT

This work presents various proposals by students, teachers and researchers in practice, in the areas of teaching, learning and research. 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, Culture, Methodology, Linguistics, Translation and Interpreting, Teacher Training, Artificial Intelligence, Educational Technologies, Education, Learning Environments, Sociology and Academic Disciplines. This collaborative work is reflected through the proposals 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: education; research; technologie; teaching; tearning.

ÍNDICE



La orientación de las prácticas de docencia de las/los estudiantes de Pedagogía

José Luis Suárez Domínguez
Fabiola Cervantes Rincón
José María Soto Recio

Perspectivas docentes acerca de la Inteligencia Artificial en la enseñanza de lenguas extranjeras

Karla Lizeth Mata Martínez
Verónica Rodríguez Luna,
Isaí Alí Guevara Bazán
Jorge Martínez Cortes,
Jennifer Anne Crawford



El T: Aprendizaje Cooperativo y Basado en Proyectos integrando las TIC

Frank Ramírez Marín
Dolly Hernández Alarcón
María Fernanda Hernández Solano

Estrategias metodológicas comunicativas y el desarrollo de competencias lingüísticas en estudiantes de inglés

Dulce Brenda Méndez Rojas



Estrategias lúdicas para fortalecer la comunicación oral en el aprendizaje del inglés

Paloma Ortigón Pérez
Lourdes Litaí Pintado González
Bertha Guadalupe Rosas Echeverría
Eder Alfonso Blen García

La Inteligencia Emocional en el Fútbol Universitarios en la Universidad Veracruzana

Eder Alfonso Blen García
Selma Hernández Hernández
Paloma Ortigón Pérez
Lourdes Litaí Pintado González
Lesly Itzel Herrera del Ángel



Celebraciones culturales como estrategia didáctica en la enseñanza del inglés

Ángel David Bustos Núñez

Nearpod como plataforma de inducción al aprendizaje autónomo del idioma inglés

Loida Elisama Fosado Medina
Dora Luz Muñoz Segura



Uso de las TIC para fortalecer la enseñanza del inglés en la educación preescolar

Stefany Pamela Villegas Zenil
Nabja Sarai Solís Leyva
Guadalupe Vargas García
Anabel Gutiérrez Rodríguez

Percepción de los estudiantes sobre Wordwall en el aprendizaje del idioma inglés

Nabja Sarai Solís Leyva
Anabel Gutiérrez Rodríguez
Guadalupe Vargas García
Erika Paulina Madrigal Chavero
Dora Luz Muñoz Segura



Evaluación remota del Inglés en pandemia: Aprendizajes desde la Universidad Veracruzana

Marion Alain Meunier Colula
Janeth Tello Carrillo
José Guillermo Hernández Calderón

El pensamiento crítico y la enseñanza del Francés Lengua Extranjera

Raphaël Hubert Elie Sebire
Secundino Isabeles Flores



ÍNDICE



Percepciones y experiencias de estudiantes de idiomas en la modalidad híbrida

Ana Guadalupe Torres Hernández

Enseñanza de Lenguas e Inteligencia Artificial: Opiniones y Retos en la Formación Docente

Fernando Peralta Castro
Valentina Juárez Sánchez
Carmen Alicia Magaña Figueroa

Pp. 31-40



El impacto del tiempo de uso del ChatGPT en estudiantes universitarios

Antonio Sánchez Torres

La evaluación en la intervención pedagógica mediante el trabajo colaborativo

Miriam Alejandre Espinosa
Jazmin Yunnuen Castro Noriega
Araceli Huerta Chua
Elba María Méndez Casanova



Aplicaciones móviles en la docencia para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje

Ángel Segura Hernández
Aurelia Nicasio Moreno,
Irma Morales Espinosa
Sarai Maldonado Hernández

Jardines Colgantes una propuesta para desarrollar competencias sustentables en el nivel superior

Araceli Huerta Chúa
Melanie Gissel Hernández Lorenzo
Jesús Alexander Loza Cruz
Miriam Alejandre Espinosa



Rol del docente en la educación socioemocional

Guadalupe Vargas García
Erika Paulina Madrigal Chavero
Anabel Gutiérrez Rodríguez
Nabja Sarai Solís Leyva
Lucía Imelda Cruz Cárdenas

Enseñanza-aprendizaje para entender, comprender y aprender

Dora Alicia Thompson Juárez



Marco de Herramientas de Inteligencia Artificial Generativa para la Docencia Universitaria

Karlos Reyes Ortega
Ixchel Gizéh Aranda Leal
Luz Yazmin Villagrán Villegas
Idalí Nieto Jiménez

El aprendizaje cooperativo como alternativa para mejorar la salud bucal en preescolar

Liliani Cabrera González
Araceli Huerta Chua
Miriam Alejandre Espinosa
Erika Mayte del Ángel Salazar
David Zepeta Hernández



Introducción

Hoy en día la educación enfrenta desafíos significativos en un mundo en constante cambio, y que van va más allá de la simple adquisición de conocimientos. La velocidad de la información, la necesidad de nuevas habilidades y la demanda de una formación integral exigen una revisión constante de nuestros enfoques y metodologías. Las implicaciones de la educación en la sociedad son profundas y multifacéticas. La educación no es solo un proceso de transmisión de conocimientos, sino que actúa como una fuerza transformadora que moldea a los individuos y, por extensión, a la sociedad en su conjunto. Como parte de sus implicaciones, se podría considerar que esta tiene un importante impacto en aspectos que van desde el desarrollo individual hasta la transformación social.

La educación como vehículo para el desarrollo personal, permite que los individuos adquieran conocimientos, habilidades prácticas y competencias sociales que son esenciales para la vida. Asimismo, contribuye a cultivar el pensamiento crítico, cuestionar ideas y a formar opiniones propias a través del análisis de la información. Finalmente, ofrece a los individuos las herramientas para explorar sus intereses, descubrir sus talentos y alcanzar su máximo potencial, lo que se traduce en una mayor satisfacción personal y profesional.

Por otra parte, también es uno de los motores más poderosos para la movilidad social, ya que un sistema educativo justo y accesible puede nivelar el campo de juego, dando a las personas de bajos recursos la oportunidad de mejorar su situación económica y social. Un mayor nivel educativo también está directamente correlacionado con mayores ingresos y mejores oportunidades laborales. Una población con un alto nivel de educación es más propensa a la innovación, al desarrollo tecnológico y a la creación de nuevas industrias, lo que impulsa el crecimiento económico. En resumen, la educación no es un lujo, sino una necesidad para el desarrollo de la persona y de la sociedad. Al invertir en educación, se está invirtiendo en el progreso, la justicia social y la estabilidad a largo plazo.

En la actualidad, podemos observar que la educación constituye una unidad que aplica procesos y obtiene productos y su función sustancial consiste en 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. En este sentido, los roles de los principales agentes de la educación han venido evolucionando. Para los estudiantes, implica una transformación personal y, sin lugar a dudas, profesional, ya que el desarrollo de habilidades no solo se centra en el dominio de alguna disciplina, sino que también desarrollan habilidades cruciales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva y la capacidad de análisis. Se espera que los estudiantes de hoy sean más que oyentes pasivos. Su rol se ha vuelto más activo, participando en proyectos de investigación, debates y aprendizajes basados en problemas, lo que los convierte en co-creadores de su propio conocimiento.

El rol del docente, por otra parte, ya no es solo la figura que imparte información, sino un mentor, guía y facilitador del aprendizaje. Los docentes deben estar al día con las nuevas metodologías de enseñanza y tecnologías. Esto incluye el uso de la educación en línea, el aprendizaje híbrido y las herramientas digitales para crear entornos de aprendizaje más dinámicos e interactivos. La integración de la investigación en la docencia es una implicación fundamental. Un docente que investiga en su campo no solo transmite el conocimiento, sino que también enseña a sus estudiantes a producir nuevo conocimiento, fomentando una cultura de indagación y curiosidad.

En el presente ejemplar, se propone exponer y compartir experiencias que derivan de los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación por parte de los agentes de principales de la educación, considerando procesos en diversas áreas. Esta labor conjunta se plasma a través de la contribución de una variedad de capítulos que se presentan a lo largo de este libro. 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. Más que una simple compilación, es un diálogo vivo que explora las intersecciones dinámicas de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, áreas que, aunque a menudo se abordan por separado, son inseparables en la práctica.

La orientación de las prácticas de docencia de estudiantes de Pedagogía

DOI: 10.58299/UTP.253.C888



Autores

José Luis Suárez Domínguez

Instituto de Investigaciones en Educación
lsuarez@uv.mx
<http://orcid.org/0000-0002-2533-9065>

Fabiola Cervantes Rincón

Facultad de Idiomas, Lengua Francesa
facervantes@uv.mx
<https://orcid.org/0000-0001-5384-9874>

José María Soto Recio

Instituto de Investigaciones en Educación,
chemasotorecio@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-6264-9268>

Universidad Veracruzana
Xalapa, Veracruz, México



La orientación de las prácticas de docencia de estudiantes de Pedagogía

The orientation of teaching practices for Pedagogy students

Resumen

Como parte de la experiencia en la impartición del curso Práctica Docente en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, se realizó un análisis de los reportes escritos de un grupo escolar. En estos registros, se identificó cómo se incorporan las/los estudiantes a los contextos de práctica a partir de cuatro dimensiones analíticas. Se identificó que no hay una estrategia de parte de las/los profesores receptores para una formación gradual en los contextos empíricos; por lo cual, la primera experiencia en la práctica es azarosa y está sujeta a las vicisitudes del espacio escolar. Como consecuencia, las/los estudiantes practicantes consideran que la práctica docente consiste en asumir un rol de autoridad, mantener regulaciones sobre el grupo escolar y observar el cumplimiento de la tarea escolar como actividades prioritarias en las cuales hay que centrarse para incorporarse a la profesión docente años más tarde.

Palabras clave: escuela; estudiantes; práctica docente; organización.

Abstract

As part of the experience in teaching the Teaching Practice course at the Faculty of Pedagogy of the Universidad Veracruzana, an analysis of the written reports of a school group was conducted. In these records, the way in which students are incorporated into practice contexts was identified from four analytical dimensions. It was identified that there is no strategy on the part of the receiving teachers for gradual training within empirical contexts, which is why the first experience in practice is haphazard and subject to the vicissitudes of the school space. As a result, student interns view teaching practice as assuming an authority role, maintaining regulations over the school group, and ensuring the completion of schoolwork as priority activities to focus on in order to enter the teaching profession years later.

Key words: school; students; teaching practice; organization.

Introducción

La profesión docente es un proceso que conlleva años de formación en el nivel de educación superior y, posteriormente, en diferentes contextos empíricos articulados al espacio escolar. Hay instituciones y carreras ubicadas específicamente en este campo disciplinar. En otras opciones profesionales no hay una “formación para formadores”; aun así, de acuerdo con las trayectorias, redes, intereses y experiencias, las/los egresados incursionan en la profesión docente ya sea en un modo intermitente o construyendo una carrera profesional que, incluso, puede definirse más tarde como profesión académica.

Los escenarios brevemente señalados se sitúan a partir de una estructura dentro del sistema educativo mexicano. Específicamente en el nivel superior, las facultades de Pedagogía, Lenguas, Ciencias de la Educación y otras relacionadas con las humanidades, cuentan con la opción profesional de docencia, en mucho mayor grado que aquellas carreras ubicadas tanto en las ciencias sociales como en otros campos disciplinares. También se encuentran, desde luego, las escuelas normales, como instituciones de mucha mayor antigüedad y con una historia social de trascendencia en nuestro país.

Las/los estudiantes que se ubican en un proceso de formación dentro de la profesión docente en aquellas carreras que destinan la mayoría de su estructura curricular y sus prácticas académicas y escolares, están en contacto con un conjunto de directrices, disposiciones y experiencias; en suma, regulaciones que, de algún modo, y tomando como referencia el plan de estudios, conforman un escenario idóneo para el ingreso a la práctica docente como tal; sin embargo, como se plantea en este trabajo, hay poca literatura y discusión respecto a cómo se forma en la práctica tal proceso de ingreso.

Para sostener el argumento anterior, se toma como base la materia de Práctica Docente de la facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Si bien hay diversos cursos, materias, prácticas, entre otros elementos que teorizan la entrada a un mundo empírico relativo a la enseñanza dentro del espacio escolar, se concibe como una zona poco explorada aquella referente a cómo se da la entrada en el contexto escolar donde las/los estudiantes llevan a cabo las prácticas docentes siendo todavía parte de la matrícula;

qué vicisitudes enfrentan, cuál es la respuesta del espacio escolar de llegada, cómo asumen las/los profesores de acogida la incursión de las/los practicantes; en suma, cómo se enfrentan estos últimos a la organización escolar y a sus actores.

Revisión de la literatura

Este trabajo se ubica en el subcampo del análisis de la práctica y la formación docente. Se trata de una aproximación a quienes se encuentran en algún punto de una trayectoria escolar con una orientación docente en específico. El interés principal está puesto en las/los estudiantes quienes tienen por vez primera una incursión, a modo de práctica, pero directa, en un contexto escolar de curso común.

Hay una abundante literatura sobre la práctica y la formación docente. Es un tema que se sitúa entre las preferencias investigativas de quienes están relacionados con la enseñanza y con la investigación; hay, de hecho, una perspectiva de investigación sobre la enseñanza que algunos autores como Wittrock (1997), hicieron prolífica en los años noventa.

En este subcampo hay una amplia producción sobre la relación entre la práctica docente y las políticas educativas; se ubica también como una línea representativa aquella sobre la necesidad de mejorar procesos, a la luz de la recuperación de una pedagogía crítica (Medina, 2022; Pérez, 2023), la cual tiene antecedentes de más de 10 años. También hay muchos trabajos sobre percepciones de docentes (Perera et al, 2022) en torno a temas como TIC, discapacidad, uso de Inteligencia Artificial, cambios y reformas, entre otros. Las líneas de investigación son tan numerosas que está fuera de nuestro propósito describirlas en su totalidad; sin embargo, es necesario advertir un subcampo que continúa en proceso de análisis dado el cambiante contexto de la práctica docente.

A pesar de la vasta literatura, decíamos, en este subcampo no se aprecian muchos estudios sobre cómo se dan las prácticas de estudiantes en formación de docencia; el primer contacto con el mundo empírico no se analiza, entre otras razones porque no suele sistematizarse la información que se produce en estos procesos y espacios. Se considera que esa primera incursión es apenas parte de una formación ínfima, aunque constitutiva de una trayectoria más larga. De hecho, como opinan (Montes et al, 2017) Las prácticas

docentes, como objeto de estudio, requieren de una construcción teórica, metodológica y empírica de acuerdo con las necesidades y tendencias de la investigación. Es decir, haría falta incluir en el análisis de este objeto de estudio, otros momentos que, a juicio propio, pueden ser de alta relevancia.

Metodología

Como ruta metodológica se ha elegido una orientación de corte cualitativo basada en el análisis textual, al tomar como insumos los reportes producidos por 19 estudiantes como parte de sus experiencias en la materia de Práctica Docente, la cual deben acreditar en el plan de estudios de la facultad de Pedagogía, y en la cual invierten 8 semanas de práctica en un plantel escolar de diferente nivel (desde básico hasta superior), con la idea de poner en juego habilidades y conocimientos adquiridos no solo en dicho curso, sino a lo largo de su carrera en materias que llevan una línea relativa al análisis de la práctica docente, la planeación didáctica y, como resultado de ello, la práctica misma.

Durante el periodo mencionado, las/los estudiantes realizan tres reportes de las experiencias que han tenido. Estos constituyen el material básico que se analiza y constituye un *corpus* de información escrita sobre la cual se identifican cuatro niveles de aproximación analítica; es decir, cuatro dimensiones a partir de las cuales se comprende el sentido y la orientación de las prácticas de docencia llevadas a cabo. Estas dimensiones son *Las actividades académicas/escolares* realizadas; *Las actividades de organización escolar*;

Aportes a la práctica del/a profesor/a; *Los procesos de mejora y la autocrítica al desempeño en las prácticas*.

Se produjo un resultado por cada una de las dimensiones con la finalidad de obtener una aproximación a aquellas experiencias identificadas en la práctica y que permiten saber qué ha ocurrido en ese espacio poco explorado. Es importante mencionar que la iniciativa de este trabajo se generó a partir de la detección de algunas características comunes a otros grupos estudiantiles, toda vez que la impartición de esta materia se ha realizado por experiencia propia desde hace 8 años, de ahí el interés por sistematizar lo que reportan las/los estudiantes.

Cabe señalar que los fragmentos recuperados en el apartado siguiente son representativos de aquellos que van en la misma dirección en la fuente de información. De este modo, aun cuando no es posible seleccionar más muestras de las características que definen a las experiencias de práctica docente, se pueden establecer similitudes. Asimismo, con la finalidad de proteger la identidad de las/los estudiantes se utiliza un pseudónimo en cada fragmento expuesto.

Resultados

En la primera dimensión, *las actividades académicas/escolares*, se observan aquellas actividades que las/los estudiantes realizaron directamente con relación a los contenidos de la materia que el/la profesora receptora imparte en la escuela. En los reportes es común encontrar que estos/as profesores/as de acogida, no suelen emplear una estrategia que permita, gradualmente, incorporar a los estudiantes practicantes en la comprensión de aquel contenido sobre el cual van a realizar actividades de práctica docente. Es decir, queda a criterio de cada uno de ellos cómo comprender y planear la enseñanza

...era un tema que yo no conocía, pero supe cómo resolverlo y así lo calificué, después los estudiantes debían exponer sobre tablas de frecuencia, por tanto, tenía que estar atenta a la exposición. Una vez que terminaron me tocó explicar las láminas del tema de jerarquía de operaciones que me pidió la maestra. Comencé a explicarlo e iba preguntando las dudas. Tres de los estudiantes me externaron que no entendían y me volvía a regresar para explicar de manera detallada hasta que lograron entenderlo. Después la maestra me pidió que les pusiera ejercicios para que los respondieran, pero por el tiempo que les dio la maestra sólo lograron terminarlos 2 estudiantes. (Lorena, escuela primaria estatal).

Cuando llegué la maestra titular no estaba, una alumna me dijo que yo les diera la clase y que les pusiera unos ejercicios de divisiones, ya que los lunes ven ejercicios de matemáticas para reforzar. Les puse algunas divisiones para que ellos practicasen. Llegó la maestra 30 minutos después y preguntó que estábamos haciendo, le expliqué y pasó a los alumnos a responder las divisiones. Me pude dar cuenta que los alumnos les da miedo participar y se ponen nerviosos, ya que al decirlo lo dicen mal y los regaña la maestra,

cuando yo pasé a revisarles a cada uno las divisiones noté que, sí las saben hacer solo que se ponen nerviosos, me puse a revisarles y corregirlos. Han tomado mucha confianza en mí, quieren que les resuelva dudas, les ayude en las actividades y les explique. (Claudia, escuela primaria estatal).

Ambos fragmentos son representativos de muchos otros que están en los reportes. La falta de una estrategia con respecto a las/los estudiantes practicantes, está acompañada de una carencia en la planeación. Las/los estudiantes inician su intervención con relación a los contenidos de acuerdo con situaciones de contexto, lo que vuelve a la práctica docente una actividad que se desarrolla en un espacio social en cierta forma azaroso.

Hay, además, una relación entre las/los profesores de recepción y los alumnos de la escuela que refleja la tradición normativa de las instituciones de este orden. El comportamiento inseguro acerca de plantear dudas hace que las/los estudiantes practicantes sean vistos como una alternativa para la solución de éstas. A juicio propio, aquí las/lo estudiantes practicantes inician la experimentación de un proceso formativo en la docencia, por un lado, mediante la aproximación a los contenidos desde la iniciativa y con los recursos propios; por otro lado, desde las situaciones que se presentan, sobre las cuales no hay comúnmente una orientación desde la carrera.

En la segunda dimensión, *las actividades de organización escolar*, queda claro que las actividades de este orden están directamente relacionadas con los estilos de trabajo de las/los profesores receptores, pero también con una cultura escolar, por usar el término de Deal y Peterson (2009), en cuanto a valores asumidos y orientaciones específicas sobre el funcionamiento de la escuela y sus actores.

Si las actividades académicas que experimentan las/los estudiantes tienen un sentido azaroso, las de organización van en una dirección muy similar. Nuevamente se echa de menos una estrategia escolar o propia de las/los profesores receptores para incorporar a su dinámica de trabajo, en un proceso formativo orientado, a los estudiantes practicantes, como se observa en los fragmentos seleccionados.

Revisar tareas, revisión del examen de historia y género, quién había traído la tarea y quién no. Revisión de un crucigrama. (Lina, escuela primaria estatal)

Revisión de tareas, revisión de trabajos, comunicación remota con la maestra titular (incapacitada), pero ya hay un maestro que la está sustituyendo, aunque no tiene mucha relevancia, pues este maestro es su hijo, por lo cual la comunicación pasó a ser formalmente con el maestro a lo largo de estas semanas. (Alejandro, escuela de Telebachillerato).

Proponer estrategias y herramientas a la maestra para que deje de hacer uso de materiales de internet. Le ayudé a la maestra con el registro de las actividades, la lista de asistencia, los temas de la clase, las horas de clases tanto prácticas y teóricas, el registro de calificaciones tanto de cuarto semestre como sexto. Es importante mencionar el tema de las listas, ya que como la clase es de capacitación las listas son diferentes y se presentaron varios problemas con el acceso a las mismas. Fue tardado, son 7 grupos y eran varias hojas, por lo que esa semana me dediqué a realizar el llenado de las listas (Karol, escuela telesecundaria).

Las actividades de organización muestran varias cuestiones interesantes, pero se identifican aquellas que más que complementar el trabajo de las/los profesores en cuanto a contenidos escolares, sustituyen las actividades operativas de estos últimos. Es decir, las/los estudiantes practicantes suelen llevar a cabo las actividades que a las/los profesores les implica cierta carga de trabajo escolar.

También se identificó que dentro de los argumentos expuestos por las/los estudiantes hay un cierto predominio de la normatividad escolar como fin de la práctica docente, seguido de ciertas condiciones de precariedad organizativa de las escuelas. Las/los estudiantes parecen formarse en un contexto donde sustituyen las actividades de las/los profesores, o bien, estos descansan en ellas/os lo que resulta más oneroso. En este contexto, las actividades de organización se articulan más con las cuestiones normativas que con la enseñanza de los contenidos propios de cada nivel educativo.

Con respecto a la tercera dimensión, *Aportes a la práctica del/a profesor/a*, la mayoría de las/los estudiantes piensa que los apoyos son de tipo tecnológico, hay una brecha importante entre el uso de los recursos tecnológicos de las/los profesores y los alumnos, de manera que las/los estudiantes practicantes identifican ahí uno de los principales vacíos en el contexto de la enseñanza.

Siento que su práctica es un poco tradicional, aunque no sé si sea porque no hay los recursos tecnológicos para trabajar, traté de que las láminas de apoyo fueran más que sólo letras o texto, apliqué algunas dinámicas de inicio para activar a los alumnos. Busqué fuentes de información para sacar algunos ejercicios y se los proporcioné en mi planeación a la maestra para que tenga un apoyo extra y pueda obtener información de ahí. Me tocó mantener el orden los estudiantes porque se les hace fácil pararse, gritar, platicar, aunque tengan actividad así que me toca levantar la voz y dar órdenes para evitar que la situación se salga de control. (Mariana, escuela secundaria federal).

Este fragmento resume la perspectiva de la gran mayoría de las/los estudiantes practicantes, quienes interpretan que el apoyo debe darse en cuanto a mejorar recursos tecnológicos, ampliar las fuentes de información y establecer su práctica con base en asumir el rol de autoridad, normativo e institucional. Tiene más peso para ellas/ellos dominar las situaciones de orden escolar, mientras el desarrollo de habilidades de docencia, de trabajo frente a un grupo y de los modos de proponer la exposición de un tipo específico de contenido, basado en su dominio, pasa a un plano secundario.

En la última dimensión, *Los procesos de mejora y la autocrítica con relación al desempeño en las prácticas*, la mayoría de las descripciones están centradas en un nivel que puede definirse como escolar más que como formativo en términos de contenido. Si bien autores como Dubet (2008) señalan que la experiencia escolar es el resultado de una socialización con pares y con un espacio social específico, también es cierto que el sistema educativo se caracteriza por prestar mucha atención a cuestiones que dejan de lado el conocimiento.

Las/los estudiantes practicantes reflexionan sobre sí mismos/as en función de aquellas cualidades que no tienen, tales como hablar mejor, “controlar” a los grupos, ser vistos/as como figuras de autoridad, entre otros aspectos de ese orden; sin embargo, prácticamente nadie hizo alusión a situaciones relativas al contenido mismo, a las formas en que se puede transmitir, a la articulación entre el proceso de enseñanza y el conocimiento de fondo.

...no quedarme estática mientras explico, ya que, al permanecer parada en un solo lugar, transmito sin querer mis nervios. Estoy trabajando en mantenerme en movimiento de

forma natural por el aula, lo cual no solo me ayuda a sentirme más segura, sino que también permite que los estudiantes se mantengan atentos y comprometidos con la clase. También me enfrenté al reto de mantener el control del grupo, particularmente con un alumno que solía burlarse de las participaciones de sus compañeros. Esto generaba cierta tensión y desmotivación en el resto del grupo (Xóchitl, escuela primaria federal).

Uno de los aspectos que debo de mejorar es con el hecho de utilizar mucho algunas palabras o mejor dicho algunas muletillas a la hora de explicar dicho tema. Entonces es un tema en el que debo de trabajar en mi práctica; así como probablemente mayor dominio del tema, pero fue algo relacionado con los nervios de la clase. (Sergio, escuela telesecundaria).

Pienso algunas recomendaciones para mencionar al grupo y al final no las menciono por pena, considero que mi práctica es un poco limitada, considero que mi observación hacia los alumnos ha mejorado un poco, pero considero que también podría esforzarme en hacer comentarios retroalimentadores a los alumnos y haber participado en las exposiciones de manera más activa (Samia, Universidad Veracruzana).

Tal y como se advirtió, la autocrítica pasa más por el estilo, el formato utilizado, las formas de intervención ante el grupo, pero también “mantener el control”. Se tiene como principal objetivo de la práctica establecer un rol de autoridad, construirlo, ensayarlo como una preparación para enfrentar los retos de la profesión docente en unos cuantos años más.

Discusión y conclusiones

Las dimensiones revisadas en los registros de la práctica docente llevada a cabo por las/los estudiantes ofrecen una aproximación a las formas en cómo se asume dicha práctica y como se conciben las intervenciones, los apoyos a las/los profesores de acogida, así como a la organización de las actividades escolares y académicas.

Las prácticas de las/los estudiantes ocurren en contextos muy diversos, pero que mantienen aspectos comunes: la carencia de una estrategia de incorporación a estudiantes practicantes al medio escolar, la manera en que se asume cómo debe estar orientada la enseñanza, así como el predominio de estilos de enseñanza basados en una normatividad donde tiene más sentido la tarea y el cumplimiento de actividades escolares que lo relativo a los aprendizajes y al uso de técnicas articuladas con la estructura de un contenido específico.

Sobre la primera característica, estamos ante un sistema de educación que dedica muy poco al seguimiento y análisis de los procesos de incorporación de profesores, lo cual se puede observar desde la experiencia práctica de las/los estudiantes cuando aún son parte de la población escolar. Es decir, la incorporación está caracterizada por ser azarosa, sometida a las características específicas del contexto escolar, estén relacionadas o no con los objetivos de formación que cada nivel educativo supone.

De esta forma, son las/los estudiantes los encargados de sistematizar estas experiencias; sin embargo, esto tiene como consecuencia que construyan una perspectiva donde tiene más sentido en la escuela aquello que no se relaciona estrictamente con la formación en determinados contenidos, lo cual conlleva a que la enseñanza se conciba de un modo específico.

En cuanto a la segunda y tercera característica, la mayoría de los reportes analizados señala, con sintaxis distintas, que la práctica es hacer que se cumplan las disposiciones que las/los profesores determinan para un grupo en particular. Es decir, prevalece sobre la enseñanza la construcción de un rol de autoridad como un objetivo principal de la formación que implican las experiencias con un contexto empírico escolar.

Los argumentos más críticos de las/los estudiantes no se formulan en un sentido que indique que han sido identificados aquellos aspectos relativos a la organización escolar, a la forma en cómo ésta resuelve sus problemas como institución, así como a la manera en que las/los profesores receptores se posicionan con respecto a las/los practicantes. Aun cuando no se colocó como uno de los fragmentos más sobresalientes, llama la atención la forma en que las/los estudiantes son vistos, en muchas ocasiones, como quienes pueden sustituir temporalmente las actividades de las/los profesores de acogida, más que como quienes se pueden articular a una forma particular de ejercer la enseñanza.

Por su parte, los argumentos relativos a la autocrítica al desempeño en la práctica durante el periodo que la comprende, muestran que los aspectos que se consideran relevantes para la formación docente descansan en mejorar habilidades para hablar en grupo, para tener un discurso más fluido, para encontrar la mejor manera de “controlar a un grupo”, así como proveer información con base en recursos propios de la tecnología y sus derivados.

La autocrítica de las/los estudiantes no puede verse, no obstante, como algo aislado de sus procesos de formación dentro de la institución escolar donde cursan su carrera. Es necesario vincular esa autocrítica con una propia del profesorado y de la forma en que se concibe la práctica desde los primeros semestres escolares.

Ahí donde estamos nosotros, ahí donde desplegamos nuestra tarea de enseñanza, de “formación de formadores”, es donde debe iniciar la discusión acerca de cómo, en tanto parte de un sistema escolar, y de la forma en que concebimos la actividad formativa, estamos, probablemente, marcando las pautas de lo que las/los estudiantes comprenden como dimensión educativa, misma que, desde el espacio escolar, se extiende y es responsable de cómo funciona, en nuestros días, una sociedad cada vez más compleja.

Referencias

- Deal, T. & Peterson, K. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, and Promises*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dubet, F. & Martuccelli, D. (2008). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Medina Cobo, O. (2022). *Campo educativo, práctica docente y políticas educativas en Colombia*. Praxis, 19(2), 274-286.
- Montes, L., Caballero, T., & Miranda, M. (2017). *Análisis de las prácticas docentes: estado del conocimiento*. En DOAJ y EBSCO (2006-2016). CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (25), 197-229. Recuperado el 05 de junio de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082017000200197&lng=es&tlng=es.
- Pérez Dávila, F. L. (2023). *Políticas educativas, investigación y práctica docente, una relación urgente en América Latina*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(1), 4648-4663.
- Perera, V. H., Melero, N., & Moriña, A. (2022). Prácticas docentes para una educación inclusiva en la universidad con estudiantes con discapacidad: Percepciones del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(93), 433-454. Recuperado el 20 de mayo de 2025 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000200433&lng=es&tlng=es.
- Wittrock, M. (1997) *Investigación sobre la enseñanza III*. Paidós Educador. España.

Perspectivas docentes acerca de la Inteligencia Artificial en la enseñanza de lenguas extranjeras

DOI: 10.58299/UTP.253.C889



Autores

Karla Lizeth Mata Martínez
kmata@uv.mx
<https://orcid.org/0000-0003-1354-3250>

Centro de Idiomas Poza Rica
Universidad Veracruzana
Poza Rica, Veracruz, México

Verónica Rodríguez Luna
verorodriguez@uv.mx
<https://orcid.org/0000-0003-2599-3697>

Centro de Idiomas Xalapa
Universidad Veracruzana
Xalapa, Veracruz, México

Isaí Ali Guevara Bazán
iguevara@uv.mx
<https://orcid.org/0000-0002-1500-291X>

Centro de Idiomas Xalapa
Universidad Veracruzana
Xalapa, Veracruz, México

Jorge Martínez Cortes
jomartinez@uv.mx
<https://orcid.org/0000-0002-8696-2088>

Centro de Idiomas Xalapa
Universidad Veracruzana
Xalapa, Veracruz, México

Jennifer Anne Crawford
jenifeac@usc.edu
<https://orcid.org/0000-0002-6824-5579>

Universidad del Sur de California
Los Angeles, California, Estados Unidos de América



Perspectivas docentes acerca de la Inteligencia Artificial en la enseñanza de lenguas extranjeras

Teaching perspectives on Artificial Intelligence in foreign language teaching

Resumen

El aprendizaje de lenguas extranjeras es un proceso complejo que requiere la adquisición de habilidades lingüísticas, culturales y comunicativas. En la era digital, la inteligencia artificial (IA) ha emergido como una herramienta innovadora para apoyar el aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, a pesar del gran abanico de posibilidades que la IA representa para apoyar la adquisición de habilidades lingüísticas en un idioma extranjero, algunos docentes prohíben su uso a sus estudiantes, algunos otros los incentivan a usarla y otro grupo aun explora las posibilidades de su incorporación a su práctica docente. El presente es un estudio exploratorio híbrido cuyo objetivo es recolectar y analizar las perspectivas de docentes de lenguas respecto al uso de Inteligencia Artificial en su enseñanza y como herramienta de apoyo para el aprendizaje de lenguas extranjeras en alumnos universitarios y alumnos inscritos a los cursos de idiomas de la Universidad Veracruzana.

Palabras Clave: inteligencia; artificial; tecnología; educación; autonomía.

Abstract

Foreign language learning is a complex process that requires the acquisition of linguistic, cultural, and communicative skills. In the digital era, artificial intelligence (AI) has emerged as an innovative tool to support foreign language learning. However, despite the wide range of possibilities that AI represents for supporting the acquisition of foreign language skills, some teachers prohibit their students from using this tool, others encourage them to use it, and another group is still exploring the possibilities of incorporating this tool into their teaching practice. This study is a hybrid exploratory study whose objective is to collect and analyze the perspectives of language teachers regarding the use of Artificial Intelligence in their teaching and as a support tool for foreign language learning among university students and students enrolled in foreign language courses at the Universidad Veracruzana.

Keywords: artificial; intelligence; educational; technology; autonomy.

Introducción

La IA se refiere a la capacidad de las máquinas para realizar tareas que normalmente requieren la inteligencia humana, como el aprendizaje, la resolución de problemas y la toma de decisiones (Russell & Norvig, 2010). En el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras, la IA se utiliza para desarrollar herramientas y sistemas que apoyen la adquisición de habilidades lingüísticas.

Beneficios del Uso de la IA en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. La IA ofrece varios beneficios en el aprendizaje de lenguas extranjeras, incluyendo:

1. **Personalización:** La IA puede adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes, proporcionando un aprendizaje personalizado y efectivo (Antón, 2024).
2. **Acceso a recursos:** La IA puede proporcionar acceso a recursos lingüísticos y culturales que de otro modo podrían ser inaccesibles para los estudiantes (Hockly, 2024).
3. **Retroalimentación instantánea:** La IA puede proporcionar retroalimentación instantánea y objetiva sobre la producción lingüística de los estudiantes, lo que puede mejorar su aprendizaje.
4. **Análisis de datos:** La IA puede analizar grandes cantidades de datos sobre el aprendizaje de los estudiantes, lo que puede ayudar a identificar patrones y tendencias en su aprendizaje (Zhu & Wang, 2025).

Desafíos y Limitaciones del Uso de la IA en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras.

Aunque la IA ofrece varios beneficios en el aprendizaje de lenguas extranjeras, también hay desafíos y limitaciones que deben ser considerados:

1. **Limitaciones tecnológicas:** La IA todavía tiene limitaciones tecnológicas que pueden afectar su capacidad para proporcionar un aprendizaje efectivo (Bernal et al., 2025).
2. **Falta de contexto:** La IA puede carecer de contexto y comprensión de la cultura y la lengua que se está enseñando, lo que puede llevar a errores y malentendidos (Pham et al., 2025).
3. **Dependencia de la tecnología:** La IA puede crear una dependencia de la tecnología que puede ser perjudicial para el aprendizaje de los estudiantes si no se utiliza de manera efectiva (Pegrum, 2019).

4. Privacidad y seguridad: La IA puede plantear preocupaciones sobre la privacidad y seguridad de los datos de los estudiantes, lo que debe ser abordado de manera efectiva (González Vallejo et al., 2025).

Revisión de la literatura

Varias teorías del aprendizaje pueden ser aplicadas al uso de la IA en el aprendizaje de lenguas extranjeras, incluyendo:

- Teoría del Aprendizaje Constructivista: Esta teoría sugiere que los estudiantes construyen su propio conocimiento y comprensión a través de la experiencia y la interacción con el entorno (Vygotsky, 1978).
- Teoría del Aprendizaje Social: Esta teoría sugiere que el aprendizaje es un proceso social que se produce a través de la interacción con otros (Lave & Wenger, 1991).
- Teoría del Aprendizaje Cognitivo: Esta teoría sugiere que el aprendizaje es un proceso cognitivo que implica la adquisición y el procesamiento de información (Anderson, 1983). Estas teorías han sido incluidas en estudios que han explorado el uso de la IA en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Algunos de estos estudios son:

1. Estudios sobre la efectividad de la IA: Varios estudios han demostrado que la IA puede ser efectiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente en la adquisición de habilidades lingüísticas específicas (González Vallejo et al., 2025).

2. Estudios sobre la personalización: La IA puede proporcionar un aprendizaje personalizado y efectivo, lo que puede mejorar la motivación y el rendimiento de los estudiantes (Hockly, 2024).

3. Estudios sobre la retroalimentación: La IA puede proporcionar retroalimentación instantánea y objetiva sobre la producción lingüística de los estudiantes, lo que puede mejorar su aprendizaje (Zhu et al., 2020).

Como se puede observar, a pesar de que ya existen estudios relacionados a las teorías del aprendizaje y su efecto en diferentes aspectos lingüísticos que incorporan la Inteligencia Artificial, es necesario explorar diferentes aspectos humanísticos de la incorporación de la Inteligencia Artificial en la educación, aspectos como la aceptación o el rechazo de la Inteligencia Artificial por parte de los principales actores del proceso educativo.

En este sentido, este estudio tiene como objetivo aportar la visión del docente de idiomas respecto a la incorporación de la Inteligencia Artificial en sus procesos de enseñanza.

Metodología

El papel del docente es crucial en la incorporación paulatina de la inteligencia artificial al proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, por este motivo es relevante conocer la visión docente respecto a esta herramienta y de esta manera explorar el alcance actual de este proceso de incorporación a través de la opinión de quienes deben promover este cambio. Por consiguiente, se diseñó este estudio transversal de tipo exploratorio híbrido. Como instrumento de recolección de datos se diseñó un cuestionario electrónico de Google Forms en escala de Likert con 10 reactivos de opción múltiple y 3 preguntas abiertas. El objetivo de esta encuesta electrónica fue explorar principalmente:

- El uso de herramientas de Inteligencia Artificial en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras
- Actitudes y Percepciones respecto a la incorporación de la Inteligencia Artificial en la práctica docente.
- Los beneficios y desafíos de la Inteligencia Artificial en el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras.

El criterio de selección de los participantes fue una muestra aleatoria de conveniencia, no discriminatoria de edad o género. Este cuestionario electrónico se distribuyó entre docentes de Centros de Idiomas y del área de Inglés del Área de Formación Básica General de la Universidad Veracruzana de las regiones Poza Rica-Tuxpan, Xalapa, Veracruz, Coatzacoalcos y Minatitlán durante el semestre Febrero-Agosto 2025.

Resultados

49 docentes de la Universidad Veracruzana respondieron el cuestionario, de los cuales la mayoría fueron de las regiones de Poza Rica, Xalapa y Coatzacoalcos. La mayor parte de los encuestados reportó tener más de 20 años de antigüedad en la institución de los cuales la mayor parte están adscritos a los Centros de Idiomas estatales de la

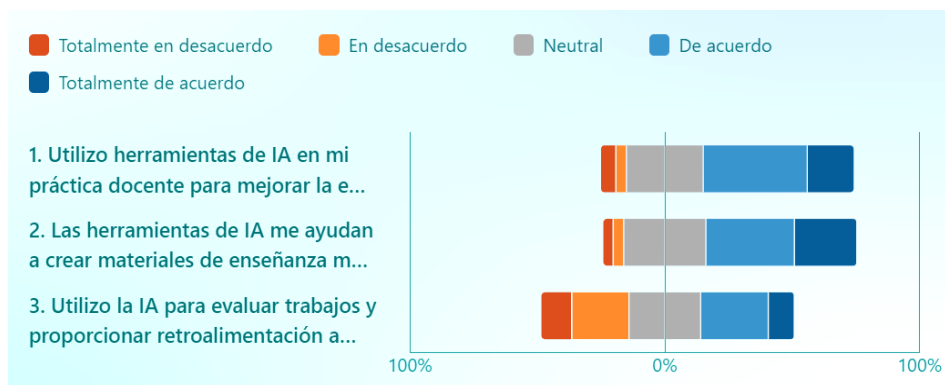
Universidad Veracruzana (51%) y algunos más trabajan con alumnos universitarios en diferentes Facultades de la Universidad Veracruzana (31%). El porcentaje restante fueron maestros con experiencia profesional en enseñanza media y primaria. Más de la mitad de los encuestados reportó haber tomado algún curso o cursos de Inteligencia Artificial, de la mitad restante, la mitad reporta no haber tomado cursos de IA aun y la otra mitad reporta no haber tomado clases, pero admiten haber usado herramientas de IA de modo empírico. Los participantes del estudio que han usado aplicaciones de IA reportaron que las herramientas de IA que más han utilizado son Chat GPT, Gemini y Meta. Los resultados de acuerdo a los objetivos de investigación son como sigue:

1. El uso de herramientas de Inteligencia Artificial en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Como se muestra en la Tabla 1, la mayor parte de los encuestados (60%) aceptaron estar usando actualmente herramientas de IA en su práctica docente, mientras que un pequeño porcentaje (10.2%) admitió no estar haciendo uso de herramientas de IA en sus procesos de enseñanza.

Se podría inferir que los maestros que eligieron la opción “Neutral” de la escala Likert están haciendo referencia a que están usando aplicaciones de IA pero no necesariamente para enriquecer su labor docente. De los participantes que señalan estar usando la IA en su práctica docente el 70% la está usando para crear materiales didácticos más efectivos, mientras que un 36 % la está usando para propósitos de evaluación y retroalimentación. De este resultado podemos inferir que la IA generativa, la que se especializa en la creación de texto, audio y video es la más popular entre los docentes de lenguas extranjeras.

Tabla 1. Uso de la IA en la enseñanza del inglés.

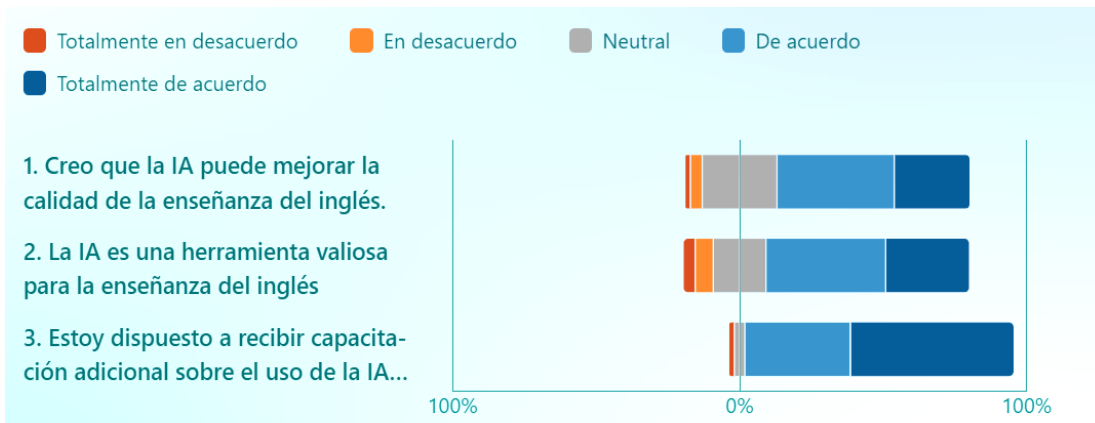


Fuente: Elaboración propia, 2025.

2. Actitudes y percepciones respecto a la incorporación de la inteligencia artificial en la práctica docente.

La tabla 2 nos muestra que los participantes coinciden mayoritariamente (67%), que la IA puede mejorar la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras. Un pequeño porcentaje de docentes (6%) muestra escepticismo respecto a esa aseveración y el resto permanece en la neutralidad, no pudiendo decidir aún la relevancia y el impacto de la IA en su práctica docente. Respecto a la IA como una herramienta valiosa para el proceso de enseñanza de lenguas los porcentajes mostraron una tendencia similar al ítem anterior con un leve incremento en los polos opuestos de la escala Likert, donde un 70 % de los encuestados reconoce el valor de la IA como elemento didáctico contra un 10.5 % de docentes que no reconocen este valor y el resto de los docentes permaneciendo en una posición de neutralidad. Una abrumadora mayoría de los participantes (93.8 %) reconoce la necesidad e importancia de recibir capacitación respecto al uso de la IA para coadyuvar su práctica docente.

Tabla 2. Actitudes y percepciones docentes respecto al uso de IA.



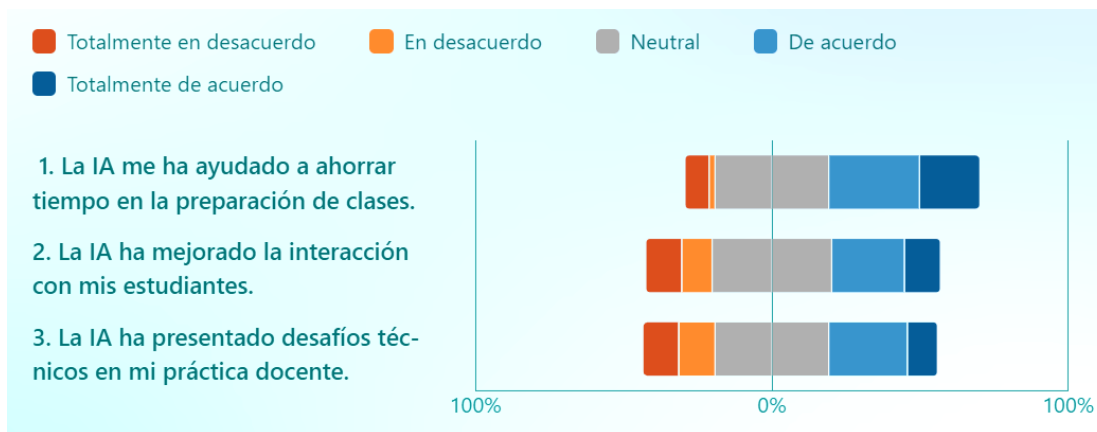
Fuente: Elaboración propia, 2025.

3. Los beneficios y desafíos de la Inteligencia Artificial en el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras.

Se puede visualizar en la Tabla 3, que de la totalidad de los docentes que admitieron estar usando IA en su práctica docente, aproximadamente la mitad (51%) admite el ahorro de tiempo en la preparación de sus clases, sin embargo respecto al apoyo de herramientas

de IA para mejorar la interacción con los estudiantes la mayor parte de los encuestados permanecieron en una posición neutral al respecto (41%) en comparación con los docentes que reportan una mejora (36.7%) o un desacuerdo parcial o total con esta aseveración (22.3%). Respecto a los desafíos técnicos que la IA ha representado para los participantes, nuevamente la mayoría de las opiniones recabadas permanecen en una posición de neutralidad (38.8) mientras que el 36.7 % de los encuestados reportan haber experimentado alguna dificultad técnica y un 24.4 % no reporta dificultades de este tipo.

Tabla 3. Beneficios y desafíos respecto al uso de IA.



Fuente: Elaboración propia, 2025.

Conclusión

El uso de la IA en el aprendizaje de lenguas extranjeras es un campo en constante evolución que ofrece varios beneficios y desafíos. La IA puede proporcionar un aprendizaje personalizado y efectivo, retroalimentación instantánea y objetiva, y acceso a recursos lingüísticos y culturales. Sin embargo, también hay desafíos y limitaciones que deben ser considerados, como las limitaciones tecnológicas, la falta de contexto y comprensión cultural, la dependencia de la tecnología y las preocupaciones sobre la privacidad y seguridad de los datos. El estudio muestra que los docentes están dispuestos a recibir una formación académica que les permita la incorporación gradual de herramientas de IA en su práctica docente y el porcentaje de maestros que no ha recibido esta capacitación y que de hecho no están usando elementos de IA en su práctica diaria es un porcentaje mucho menor en comparación con los docentes que ya están incorporando esta novedad tecnológica.

Nuestro estudio mostró también que la mayoría de los docentes reconocen la IA como un elemento valioso que les puede ayudar en la creación de material didáctico especializado, ahorrar tiempo en la preparación de clases y mejorar la interacción con sus estudiantes. Por lo anteriormente descrito es posible concluir que el uso de la IA en el aprendizaje de lenguas extranjeras tiene el potencial de mejorar la efectividad y la eficiencia del aprendizaje, pero es importante abordar los desafíos y limitaciones de manera efectiva. La investigación futura debe enfocarse en desarrollar herramientas y sistemas de IA que sean más efectivos y personalizados, y que aborden las necesidades de docentes y alumnos.

Referencias

- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Harvard University Press.
- Antón Pardo, G. (2024). *Manual de Inteligencia Artificial para profesores: Redacción de situaciones de aprendizaje. Creación de materiales educativos. Evaluación de estudiantes* (Edición en español). Independently Published. ISBN-13: 979-8335340410.
- Bernal Parraga , A. P., Coronel Ramírez, E. A., Aldas Macias , K. J., Carvajal Madrid, C. A., Valarezo Espinoza, B. D. C., Vera Alcivar, J. G., & Chávez Cedeño, J. U. (2025). *The Impact of Artificial Intelligence on Personalized Learning in English Language Education. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 5500-5518. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16234
- González Vallejo, R., Badillo Mendoza, M. E., Alfredo Bordignon, F. R., & Navarro Neri, I. (2025). *IA aplicada a la enseñanza y el aprendizaje*. Dykinson. ISBN: 978-84-1170-769-5.
- Hockly, N. (2024). *Nicky Hockly's 30 Essentials for Using Artificial Intelligence*. Cambridge University Press. ISBN 9781009804509 <https://doi.org/10.1017/9781009804509>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Pegrum, M. (2019). *Mobile language learning: A review of the research*. ReCALL, 31(2), 157-173.
- Pham, V. P. H., Lian, A., Lian, A., & White, J. (Eds.). (2025). *Empowering Educators: Integrating AI Tools for Personalized Language Instruction* (Series in Computational Intelligence). Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-032-01348-4>
- Russell, S. J., & Norvig, P. (2010). *Artificial intelligence: A modern approach*. Prentice Hall.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Interaction between learning and development*. Readings on the development of children, 22-27.
- Zhu, M. & Wang, C. (2025). A systematic review of AI in language education: Current status and future implications. *Language Learning & Technology*, 29(1), 1–29. <https://doi.org/10.64152/10125/73606>

EL T: Aprendizaje Cooperativo y Basado en Proyectos integrando las TIC

DOI: 10.58299/UTP.253.C890



Autores

Frank Ramírez Marín

Coordinación Regional del AFBG
Universidad Veracruzana
framirez@uv.mx
<https://orcid.org/0000-0003-3098-1586>

Dolly Hernández Alarcón

Enseñanza del Inglés, CETIS 15
dolly.hernandez.ce15@dgeti.sems.gob.mx
<https://orcid.org/0009-0004-8161-7009>

María Fernanda Hernández Solano

Enseñanza del inglés/Estudiante de la MEILE,
Universidad Veracruzana
fernandahernandez02@uv.mx
<https://orcid.org/0009-0009-1318-9619>

Veracruz - México



ELT: Aprendizaje Cooperativo y Basado en Proyectos integrando las TIC

The T: Cooperative and Project-Based Learning integrating ICT

Resumen

El presente estudio cualitativo exploratorio implementado a nivel bachillerato en México analiza los resultados de una propuesta basada en dos aproximaciones pedagógicas: aprendizaje cooperativo (AC) y aprendizaje basado en proyectos (ABP) para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL por sus siglas en inglés), además de la inclusión de las TIC. Con el uso de recursos que facilitan la interacción y el trabajo colaborativo entre alumnos a través de plataformas digitales, se evaluaron estrategias que integran el desarrollo de habilidades lingüísticas (escuchar, leer, escribir y hablar). Los hallazgos revelan que dichas competencias se fortalecen y las prácticas pedagógicas generan una percepción favorable en los estudiantes sobre su aprendizaje. No obstante, se identifican limitantes en los procedimientos de evaluación en los contextos colaborativos y en el desempeño del proyecto. Por lo tanto, como parte de mejorar las estrategias pedagógicas y de evaluación se describen conclusiones y propuestas de mejora.

Palabras clave: aprendizaje; cooperativo; aprendizaje; proyectos; competencias lingüísticas; enseñanza; inglés; evaluación.

Abstract

This qualitative exploratory study implemented at the high school level in Mexico analyzes the results of a pedagogical proposal based on two pedagogical approaches: cooperative learning (CL) and project-based learning (PBL) for teaching English as a foreign language (EFL), in addition to the inclusion of ICT. Using resources that facilitate interaction and collaborative work among students through digital platforms, pedagogical strategies that integrate the development of language skills (listening, reading, writing and speaking) were evaluated. The findings reveal that these competencies are strengthened, and the pedagogical practices generate a favorable perception of students' learning experience. However, limitations are identified in the evaluation procedures within collaborative contexts and the project's performance. Therefore, conclusions and proposals for improvement are described as part of improving pedagogical and assessment strategies.

Keywords: learning; project; language; english; teaching; assessment.

Introducción

Las condiciones y situaciones de aprendizaje y enseñanza de estudiantes y docentes son tan diversas y complejas que no existe un único método o enfoque que pueda tener éxito en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Kumaravadivelu, 1994; 2008). Bajo esta perspectiva se considera pertinente que las y los docentes utilicen enfoques o métodos según sus contextos situacionales y culturales específicos. Sin embargo, deben existir condiciones que sean conducentes a que las y los docentes conozcan, comprendan y reflexionen sobre la relación entre las teorías y las prácticas de los métodos y enfoques disponibles. Es decir, las y los profesores de inglés deben estar preparados y capacitados para ejercer su práctica docente. De esta manera y con base en perspectivas pedagógicas claras, podrán tomar decisiones pertinentes basadas en diversas perspectivas teóricas, empíricas y pedagógicas para lograr los resultados de aprendizaje esperados.

Por otro lado, la mayoría de los diseños curriculares en la educación pública en México representan modelos educativos basados en competencias. Es decir, los estudiantes no sólo deben desarrollar competencias cognitivas, sino también competencias procedimentales (saber hacer) y competencias actitudinales (saber vivir y convivir). En este sentido, las orientaciones educativas actuales buscan una educación integral que prepare a las personas tanto para el ámbito profesional como para el desarrollo personal a lo largo de la vida (Gonczi, 1994; Delors, 1996; Morin, 2002; Tobón, 2013).

En este entorno educativo, el aprendizaje del inglés es considerado como parte de una serie de competencias transversales que los estudiantes deben desarrollar. Las competencias transversales son habilidades y actitudes que no necesariamente están directamente asociadas a una disciplina específica, sino que se aplican de manera general a todas las áreas del conocimiento y son esenciales para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes (Sotés, González, & Wagenaar, 2003; Polo Escobar, Ramírez Carhautocto, Hinojosa Salazar, & Castañeda Sánchez, 2022).

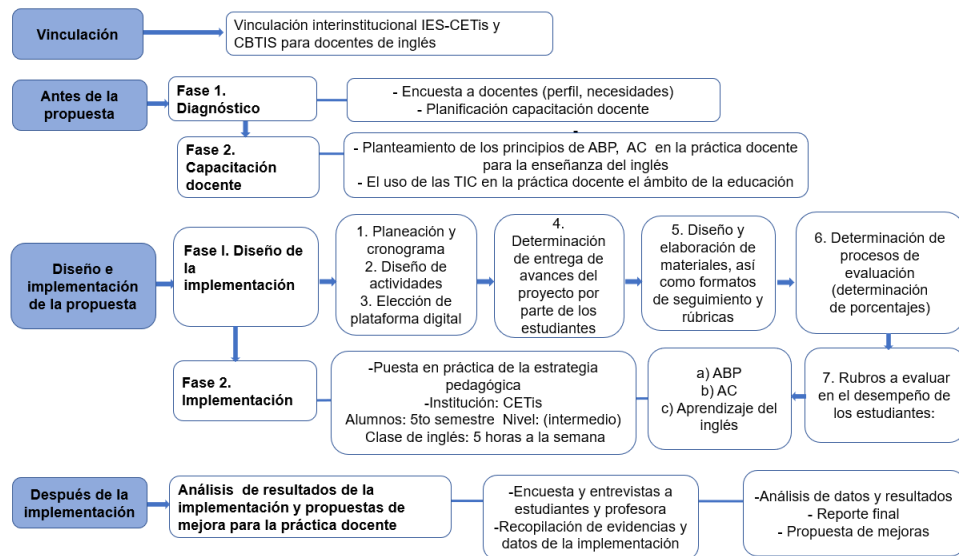
Planteamiento del problema

El escenario expuesto anteriormente es complejo y al mismo tiempo es conducente a reflexionar y actuar sobre los retos y oportunidades que enfrentan aquellos involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL por sus siglas en inglés). En ese sentido las y los docentes deben promover no solo el aprendizaje de los contenidos de sus programas y el desarrollo de las habilidades para la comunicación; además, deben promover el desarrollo de una serie de competencias transversales que se consideran esenciales en la formación académica y desarrollo personal de sus estudiantes. Por lo tanto, es muy importante atender las necesidades de quienes enfrentan estas problemáticas y complejidades educativas en las aulas de instituciones de educación pública en nuestro país.

Esta investigación forma parte de un proyecto de vinculación académica iniciado en el año 2024 entre una institución de educación superior (IES) estatal pública y dos bachilleratos públicos federales (CBTis y CETis), ambos adscritos a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) en la ciudad de Veracruz, Veracruz, México. Se estableció diálogo y colaboración académica entre 6 profesoras de inglés (3 del CBTis y 3 del CETis), un académico y una estudiante de posgrado y becaria SECIHITI, ambos del programa de posgrado de Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (MEILE). A partir de un diagnóstico de necesidades, se generó una propuesta pedagógica que tuvo como base la implementación de estrategias para el aprendizaje del inglés desde un enfoque comunicativo, centradas en el aprendizaje por proyectos y el aprendizaje cooperativo. Además, se promovió la integración de las TIC como medio para generar interacción entre los estudiantes participantes, quienes utilizaron una plataforma digital para comunicarse y publicar sus trabajos. El diseño de la propuesta pedagógica se muestra en la Figura 1.

Figura 1.

Diseño de la propuesta



Fuente: Elaboración propia, 2025.

Específicamente, este estudio reporta la implementación de la propuesta de una de las seis profesoras participantes en el proyecto de vinculación descrito anteriormente. El reporte se centra en uno de los temas recurrentes identificados como área de oportunidad en el análisis de los datos: la evaluación de los aprendizajes en contexto de estrategias del aprendizaje cooperativo, por proyectos y la integración de la tecnología.

El objetivo del estudio fue el conocer el impacto que tuvo la implementación de la propuesta pedagógica en la práctica docente de las profesoras participantes en el proyecto de vinculación académica. Las preguntas de investigación fueron: 1) ¿Cuál es el impacto de la implementación de prácticas pedagógicas basadas en el aprendizaje cooperativo y basado en proyectos orientadas al aprendizaje del inglés en el nivel educativo-medio superior? 2) ¿Qué implicaciones tiene la implementación de esas prácticas en los procesos de evaluación de los aprendizajes?

Revisión de la Literatura

El enfoque comunicativo para la enseñanza del inglés (Communicative Language Teaching-CLT por sus siglas en inglés) es un enfoque centrado en el uso funcional del lenguaje, cuyo objetivo principal es desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes en contextos reales ver (Halliday, 1980; Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980; Savignon, 2002; Richards & Rodgers, 2014; Ellis et al., 2019). CLT se enfoca en los procesos de comunicación basados en la interacción auténtica y significativa entre los alumnos más allá de sólo conocer los aspectos formales de una lengua (gramática, sintaxis, léxico, etc.), la memorización o la traducción literal.

ABP en la enseñanza de EFL, según Beckett y Miller (2006), es un enfoque orientado al contenido en el que los estudiantes exploran temas del mundo real mediante proyectos colaborativos, con el propósito de desarrollar tanto habilidades lingüísticas como académicas. Bajo esta óptica, el uso de la lengua que se está aprendiendo se concibe como herramienta de comunicación significativa, más allá del aula, con un énfasis en el uso real del lenguaje para resolver problemas o crear productos. El ABP promueve que los estudiantes trabajen colaborativamente, apliquen conocimientos a situaciones prácticas y desarrollen habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas a través de proyectos (Wijnia et al., 2019).

AC en la enseñanza de EFL es un enfoque instruccional en el cual los estudiantes trabajan en grupos y bajo diversos roles asignados para alcanzar objetivos de aprendizaje compartidos (Johnson & Johnson 1994; Johnson & Holubec, 1999). La aplicación de esta orientación pedagógica puede verse en el trabajo de Slavin (2018) quien desarrolló modelos específicos de aprendizaje cooperativo. En cuanto a la enseñanza de EFL, aplicaciones ejemplares pueden encontrarse en el trabajo de Kagan (1994), Jacobs and Hall (2002), Jacobs and Renandya (2019), entre otros.

Evaluación en la Enseñanza del Inglés integrado con el ABP y el AC

La evaluación se concibe como un proceso continuo e integral cuyo objetivo principal es determinar en qué medida los estudiantes son capaces de utilizar el inglés de manera efectiva y apropiada en situaciones reales de comunicación. No se centra únicamente en el conocimiento gramatical o léxico aislado, sino en la habilidad para comprender, interpretar, producir e interactuar en la lengua meta. El énfasis se sitúa en la performance comunicativa más que en el conocimiento declarativo de la lengua (Scrivener, 2017). Al integrarse en aproximaciones pedagógicas como el ABP y el AC, la evaluación se amplía para abarcar también las habilidades de colaboración, la gestión de proyectos, la autonomía del aprendizaje y la capacidad de reflexión. En enfoques que integran PBL y aprendizaje cooperativo, la evaluación se enriquece, pero al mismo tiempo se complejiza al considerar también las habilidades blandas y la gestión del aprendizaje. Algunas prácticas relacionadas a la evaluación que incluyen ABP y AC se pueden revisar en los trabajos de Beckett and Miller (2006); Fragoulis (2019); Jacobs and Renandya (2019), y Yavuz and Arslan (2018), entre otros.

El uso de las TIC en ELT

La importancia del uso de las TIC, en particular el uso de plataformas digitales en línea radica fundamentalmente en la capacidad para promover la interacción auténtica, significativa y continua entre los estudiantes, lo cual es considerado una condición sine qua non para que el aprendizaje de otra lengua. El uso de estas herramientas ha adquirido una creciente debido a su potencial para transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciéndolo más dinámico, interactivo y centrado en el estudiante (Blake, 2020; Golonka, Bowles, Frank, Richardson, & Freynik, 2012).

Metodología

Esta investigación utilizó el paradigma cualitativo-interpretativo (Erickson, 1986; Guba and Lincoln, 1994; Merriam, 2016), ya que el objetivo central del estudio fue entender de manera profunda aspectos específicos de la enseñanza-aprendizaje del inglés desde la perspectiva de los participantes. La implementación se llevó a cabo en un CETis con un grupo de quinto semestre, turno vespertino, de la especialidad de Recursos Humanos. El periodo de implementación abarcó de agosto a diciembre de 2024, en el marco de la asignatura de Inglés V, impartida durante cinco horas semanales. Los participantes se indican en la siguiente Tabla 1:

Tabla 1

Participantes en el estudio

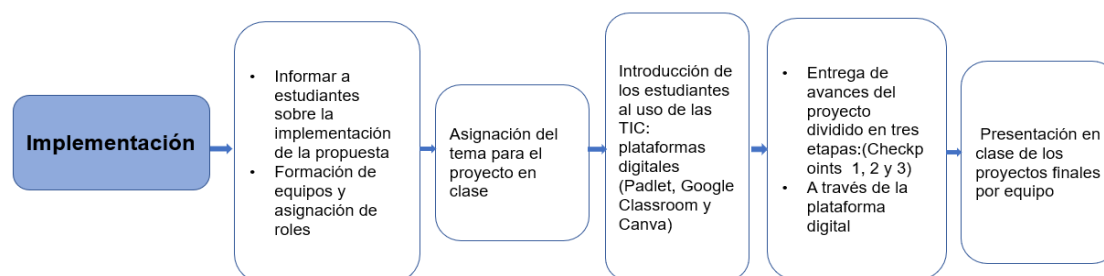
Participantes	Número	Sexo	Rango de edad	Nivel de Inglés	Experiencia docente
Docente	1	Femenino	30-40	B2	15 años
Estudiantes	42	29 femenino 13 masculino	16-19 años	A2	NA

Fuente: Elaboración propia, 2025.

La generación de datos en este estudio se dio de manera longitudinal, ya que se observó a los participantes a lo largo del periodo escolar (agosto-diciembre 2024), en múltiples momentos o etapas. En este sentido, se documentó la implementación de las diversas estrategias diseñadas en la propuesta pedagógica antes descrita como se muestra en la Figura 2.

Figura 2

Fases de la implementación de la estrategia pedagógica



Fuente: Elaboración propia, 2025.

La recopilación y el análisis de datos se resume en la tabla 2, como sigue:

Tabla 2
Recopilación y análisis de datos

Recopilación y análisis de datos	
Instrumentos	• Encuesta • Diario de campo • Diario de reflexión • Registros de observación • Rúbrica de evaluación • Presentaciones grabadas de los estudiantes • Entrevista cualitativa
Tipo de análisis de datos:	Procedimiento
Análisis temático basado en Miles, Huberman, y Saldaña (2014)	• Identificar patrones, temas y categorías relevantes • Interpretar y dar significado a la relación entre los temas • Construir aseveraciones o hallazgos • Someter las aseveraciones a un proceso de validación según las evidencias y los datos • Reportar los hallazgos validados

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Resultados

Los resultados de la implementación de la propuesta pedagógica se presentan en dos temas que emergen del análisis de los datos y orientados a responder las preguntas de investigación: (1) el impacto de la implementación de prácticas pedagógicas basadas en el aprendizaje cooperativo y basado en proyectos orientadas al aprendizaje del inglés, las cuales integran el uso de las TIC; y (2) la evaluación de los aprendizajes en contexto de estrategias implementadas. Las aseveraciones que emergieron de los datos se presentan a continuación:

Aseveración 1: En general, la percepción de los estudiantes sobre las estrategias instruccionales utilizadas en el estudio para promover el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos y el uso de las TIC (plataformas digitales) fue positiva, como se observa a través de la encuesta y entrevistas cualitativas. La evidencia documentada a través de los proyectos de clase, presentaciones orales¹, evaluación²,

¹

¹ Ver en carpeta digital:

https://uvmx-my.sharepoint.com/:b:/g/personal/fernandahernandez02_uv_mx/Eb5Q0a7GMtNKn-Hlsypu6EEBmmMIFWgnQw5HldmkuUSffg?e=zQA9HT

² Ver carpeta digital:

<https://uvmx->

observación de clases indica que las estrategias implementadas a través del trabajo en grupos y con base proyectos abona al sentido positivo de las percepciones expresadas en esta sección. A este respecto, la evidencia indica que las estrategias fueron conducentes a la interacción entre los estudiantes y al uso del inglés de manera significativa debido a que los participantes utilizaron el inglés durante la construcción de sus proyectos en equipo para leer, escuchar, escribir y hablar. Las Tablas 3 y 4 muestran evidencia obtenida de la encuesta y entrevistas cualitativas utilizadas en el estudio.

Tabla 4

Percepciones positivas de los estudiantes y la profesora sobre la propuesta pedagógica

Categoría	Participantes	Percepciones positivas	Percepciones negativas
Percepción general del ABP	Profesora	Los estudiantes estaban más comprometidos debido a la aplicabilidad de los temas en la vida real. "Creo que el hecho de que se centrara en situaciones reales permitió que los estudiantes tomaran en serio su investigación."	Evaluación que consume mucho tiempo; participación desigual en algunos grupos. "Revisar el progreso de cada estudiante en Padlet y calificar individualmente tomó una cantidad significativa de tiempo."
	Estudiantes	Los temas fueron útiles para la vida adulta; el proyecto ayudó a superar el miedo a hablar. "Los temas que tratamos son importantes en nuestras vidas mientras transitamos hacia la adultez."	La distribución del trabajo fue injusta; los temas complejos fueron difíciles de entender. "Algunos de mis compañeros no contribuyeron tanto porque no sabían cómo usar la tecnología o no tenían computadora."
Trabajo en equipo y cooperativo	Profesora	El trabajo en equipo fomentó el aprendizaje entre compañeros; la asignación de roles funcionó bien. "Incluso los estudiantes con menor dominio del inglés recibieron ayuda de sus compañeros con la pronunciación y el vocabulario."	Algunos estudiantes tuvieron dificultades con el trabajo en equipo; difícil de rastrear la participación. "Algunos estudiantes tuvieron dificultades para trabajar en grupos, pero eran reacios a pedir un cambio de equipo."
	Estudiantes	Disfrutaron dividir las tareas; el trabajo en equipo ayudó a gestionar la carga de trabajo. "Al principio fue estresante, pero con la orientación de la profesora, se hizo más fácil de gestionar."	No todos los compañeros contribuyeron por igual; los compañeros ausentes fueron un reto. "Uno de nuestros compañeros estuvo ausente mucho y tuvimos que completar su parte del proyecto."
Aprendizaje del inglés	Profesora	Los estudiantes demostraron progreso en la pronunciación, la comprensión y el habla, además de entender los temas clave en inglés. "Creo que el hecho de que estuviera enfocado en situaciones de la vida real permitió que los estudiantes tomaran su investigación en serio, y su progreso en hablar y comprensión mejoró."	"Algunos estudiantes tuvieron dificultades con la complejidad del vocabulario y la gramática, especialmente al abordar los temas del proyecto, los cuales requerían habilidades lingüísticas más avanzadas."
	Estudiantes	Expresan confianza al hablar en inglés y que aprendieron vocabulario útil para situaciones reales. "Sentí que el proyecto me ayudó a hablar mejor en inglés y me dio nuevo vocabulario que pude usar en situaciones reales."	"Traducir algunos de los más complejos temas al inglés fue difícil, y no tuvimos suficiente tiempo para practicar." Esto demuestra la dificultad que los estudiantes experimentaron al intentar trasladar conceptos complejos al inglés, combinada con la falta de tiempo suficiente para reforzar sus habilidades lingüísticas.
Uso de las TIC	Profesora	Padlet fue útil; las herramientas digitales facilitaron la colaboración. "Si hubiéramos tenido internet confiable, podríamos haber integrado más herramientas digitales."	Problemas técnicos con Padlet; las publicaciones anónimas complicaron la evaluación. "A veces los estudiantes subían documentos que excedían el límite de tamaño de archivo, y no eran visibles para los demás."
	Estudiantes	Canva y las herramientas digitales ayudaron con la organización y el intercambio. "Disfruté diseñando las diapositivas y haciéndolas visualmente atractivas."	Acceso limitado a computadoras; el acceso a internet fue un problema importante. "Mis compañeros no pudieron editar las diapositivas porque solo tenían sus teléfonos, así que tuve que hacerlo yo."

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Nota: Las categorías incluidas en esta tabla representan temas recurrentes que emergieron del análisis de datos cualitativos.

my.sharepoint.com/:w/g/personal/fernandahernandez02_uv_mx/EebLpsU79IdCpiZJhQ5ACbsB0jYA_PJ4XVZB8JAe0NZufQ?e=2jRMyD

Aserción 2: La evaluación de los aprendizajes es el tema recurrente que representa evidencia negativa con relación a la propuesta pedagógica. A pesar de los resultados positivos observados, se identificaron limitaciones significativas en los procedimientos de evaluación de los aprendizajes. En cuanto a la evaluación del trabajo colaborativo, si bien los estudiantes manifestaron una percepción general de participación equitativa dentro de los equipos (promedio de 4.31/5), los datos cualitativos revelaron desequilibrios en la distribución de tareas. Las entrevistas señalaron que algunos integrantes asumieron una mayor carga de trabajo debido a las limitaciones tecnológicas de sus compañeros. Aunque se empleó una rúbrica para evaluar el desempeño grupal, se evidenció la necesidad de incorporar mecanismos que permitan valorar el aporte individual de cada estudiante, a fin de garantizar una evaluación más justa y representativa del trabajo en equipo.

Respecto a la evaluación del proyecto, se utilizó una única rúbrica centrada en el producto final. Para los puntos de revisión a lo largo del semestre, la docente empleó un registro de avance por criterio. No obstante, se considera pertinente implementar rúbricas específicas para cada fase del proceso, y no únicamente para la presentación final. Esto permitiría evaluar con mayor precisión los resultados parciales en cada momento de revisión, lo cual fortalecería la retroalimentación oportuna, favoreciendo el ajuste y la mejora continua tanto del trabajo colaborativo como del aprendizaje individual.

Discusión y conclusiones

Con relación al proceso de aprendizaje del inglés, si bien la implementación de la propuesta pedagógica fue percibida como pertinente y positiva, además de que promovió el desarrollo de habilidades lingüísticas, se detectó una ausencia de herramientas específicas para evaluar el desarrollo de estas competencias de forma individual. La evaluación grupal predominante dificultó la identificación del progreso particular de cada estudiante, lo que restringió la posibilidad de realizar una valoración precisa del aprendizaje. La ausencia de esta práctica limitó las oportunidades para que los estudiantes reflexionaran metacognitivamente sobre su desempeño, avances y áreas de mejora. La inclusión de

mecanismos de evaluación individualizada y autoevaluación contribuiría a fortalecer la conciencia del proceso de aprendizaje y la responsabilidad individual dentro del trabajo colaborativo.

En conclusión, esta investigación muestra que a través del diálogo y colaboración académica entre los actores involucrados en la enseñanza del EFL pueden generarse oportunidades de aprendizaje para estudiantes y docentes. Como se muestra en este estudio, compartir experiencias de esta naturaleza, al igual que conocer y comprender las tendencias actuales en el campo de la lingüística aplicada y otras áreas relacionadas con la educación, permite que dichos actores puedan hacer uso de diversos recursos pedagógicos de manera sistemática, con bases teóricas y metodológicas para la mejora de la práctica docente orientada a la atención de necesidades en contextos específicos

Referencias

- Ballard, W & Halliday, M (1980). *El lenguaje como semiótica social: La interpretación social del lenguaje y el significado*. Londres: Edward Arnold, 1978. Pág. 256. *El lenguaje en la sociedad*, 9 (1), 84–89. <https://doi.org/10.1017/S004740450000782X>
- Beckett, G. H., & Miller, P. C. (Eds.). (2006). *Project-based second and foreign language education: Past, present, and future*. Information Age Publishing.
- Blake, R. & Guillén, G. (2020). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning* (Third Edition). Georgetown University Press.
- Canale, M. and Swain, M. (1980). *Theoretical bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Applied Linguistics. 1.
- Delors, J., Almuina, A., Castro, C., & otros. (1996). La educación encierra un tesoro. Santillana / Ediciones UNESCO.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2019). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fragoulis, I. (2019). Project-based learning in the teaching of English as a foreign language in Greek primary schools: From theory to practice. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 8(3), 20–29.
- Goncz, A. (1994). Competency Based Assessment in the Professions in Australia. *Assessment in Education*, 1(1), 27–44. 10.1080/0969594940010103.
- Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. (2012). Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70–105. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315>.
- Jacobs, G. M., & Hall, S. (2002). *Implementing cooperative learning*. In J. C.
- Jacobs, G. M., & Renandya, W. A. (2019). *Student centered cooperative learning: an introduction*. In *Student centered cooperative learning: Linking concepts in education to promote student learning* (pp. 1-17). Singapore: Springer Singapore.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *Cooperation in the Classroom*. Interaction Book Company.

- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. Kagan Publishing.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1). 10.2307/3587197.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural Globalization and Language Education*. Yale University Press.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Polo, B. R., Ramírez, G., Hinojosa, C. A., & Castañeda, W. A. (2022). Competencias transversales en el contexto educativo universitario: Un pensamiento crítico desde los principios de gamificación. *Revista Prisma Social*, (38), 158–178. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4786>.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2021). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Savignon, S. J. (2002). *Interpreting Communicative Language Teaching*. New Haven & London: Yale University Press.
- Scrivener, J. (2017). *Learning Teaching* (3rd ed.). Macmillan Education.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Allyn and Bacon.
- Sotés, M. Á. (2003). Julia González y Robert Wagenaar (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto, 339 pp. *Estudios Sobre Educación*, 5, 239. <https://doi.org/10.15581/004.5.26536>.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias*. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE.
- Yavuz, F., & Arslan, A. (2018). The effectiveness of cooperative learning on the oral proficiency of EFL learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 202–218. Recuperado el 13 de abril de 2025, de <https://www.abacademies.org/articles/the-effectiveness-of-cooperative-learning-to-enhance-oral-english-proficiency-a-review--synthesis.pdf>
- Wijnia, Lisette & Loyens, Sofie & Rikers, Remy. (2019). The Problem-Based Learning Process: An Overview of Different Models. 10.1002/9781119173243.ch12.

Estrategias metodológicas comunicativas y el desarrollo de competencias lingüísticas en estudiantes de inglés

DOI: 10.58299/UTP.253.C891



Autora

Dulce Brenda Méndez Rojas

zussikeit9060@gmail.com

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

Centro de Idiomas
Universidad Veracruzana
Orizaba, Veracruz, México



Estrategias metodológicas comunicativas y el desarrollo de competencias lingüísticas en estudiantes de inglés

Communicative methodological strategies and the development of linguistic competences in English students

Resumen

Esta investigación-acción evaluó el impacto de estrategias metodológicas comunicativas (presentaciones, conversaciones, role-plays y simulaciones) en el desarrollo de competencias lingüísticas de estudiantes de nivel A2+ que experimentaron rezago educativo durante la pandemia. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en las cuatro habilidades lingüísticas, destacando el incremento en la comunicación efectiva oral y escrita. La autopercepción de su propia competencia aumentó mientras que la percepción de la dificultad con el idioma disminuyó considerablemente. Los hallazgos confirman que la interacción significativa en contextos presenciales favorece la adquisición lingüística y compensa el rezago educativo, validando las teorías de Krashen (2019) sobre la importancia de la exposición contextualizada para el aprendizaje efectivo de idiomas.

Palabras clave: desempeño lingüístico; producción oral; producción escrita; rezago educativo post-pandemia.

Abstract

This action research evaluated the impact of communicative methodological strategies (presentations, conversations, role-plays and simulations) on the development of linguistic competences in A2+ level students who experienced educational lag during the pandemic. The results showed significant improvements in all four language skills, highlighting the increase in effective oral and written communication. Students' self-perception of their own competence increased while their perception of language difficulty decreased considerably. The findings confirm that meaningful interaction in face-to-face contexts promotes language acquisition and compensates for educational lag, validating Krashen's theories about the importance of contextualized exposure for effective language learning.

Keywords: language performance; oral production; written production; post-pandemic educational lag.

Introducción

El rezago educativo dejado por la pandemia, ha causado que los estudiantes de inglés tengan dificultades al utilizar el idioma; por lo tanto, la investigadora empleó estrategias metodológicas como las presentaciones, conversaciones, role-plays y simulaciones para mejorar el desempeño de los estudiantes durante un semestre en un grupo de estudiantes de nivel A2+.

Revisión de la literatura

Aprender un idioma extranjero implica que se desarrollen las cuatro habilidades de la lengua como lo son la expresión oral, comprensión auditiva, lectura y escritura (Harmer, 2020). Sin embargo, el dominio de estas habilidades se ha visto afectado por los periodos de instrucción a distancia, donde se evidenció una disminución significativa en el desempeño de los estudiantes, particularmente en las habilidades de producción. Las estrategias empleadas en la virtualidad no contaban con la interacción necesaria para el desarrollo de esas habilidades y donde la presencialidad es importante para tener una práctica significativa (Brown, 2022); lo anterior concuerda con los hallazgos de Liu y González (2021), quienes determinaron que, al regreso a las aulas, los estudiantes presentaban dificultades en la producción oral. De igual modo, las actividades controladas y semicontroladas ayudan al desarrollo de la competencia oral, a la interacción y comunicación (Rojas, 2023).

La constante interacción en contextos significativos con el idioma meta permite que se logre la comunicación efectiva y el aprendizaje (Richards, 2022; Krashen, 2019); por un lado, esto se puede lograr por medio de presentaciones orales para la adquisición de vocabulario (Alkaff, 2023) o por medio de actividades restrictivas para practicar las estructuras gramaticales como “encuentra a alguien que” (Hummel, 2021). Por otro lado, el aprendizaje basado en tareas (Task-Based Learning) ha demostrado ser efectivo para el desarrollo de la expresión oral; por lo tanto, Ellis y Shintani (2020) sostienen que el enfoque por tareas proporciona oportunidades de práctica significativa para la fluidez; asimismo, Bygate (2020) postula que la fluidez se adquiere con la práctica en contextos significativos.

Burns y Richards (2023) argumentan que los role-plays y simulaciones dan la oportunidad de practicar contextos seguros. Hummel (2021) destaca la importancia de realizar actividades contextualizadas para la adquisición de elementos lingüísticos; asimismo, Richards (2022) proponen que la adquisición de la lengua se beneficia con la implementación de actividades en situaciones contextualizadas.

La retroalimentación entre pares ha demostrado particular efectividad para mejorar la calidad de la producción escrita; Liu & González (2021) explican que la retroalimentación beneficia a quien recibe comentarios, así como a quien los proporciona. Storch (2019) demostró que la escritura colaborativa promueve la negociación de los aspectos lingüísticos. Manchón y Matsuda (2023) plantean que las actividades que promueven el desarrollo de ambas habilidades tienen mejores resultados que las actividades que se enfocan solo a una habilidad. Además de lo anteriormente expuesto, la motivación, la autopercepción de la eficacia y la ansiedad son factores determinantes en el aprendizaje del inglés (Dörnyei y Ushioda, 2021) que pueden ser reducidos con el aprendizaje cooperativo (Chang, 2023).

Metodología

La investigación-acción basada en el aula empleó actividades libres (simulaciones, role-plays y presentaciones) y semicontroladas (“encuentra a alguien que”) para la mejora del desempeño de estudiantes de inglés en el grupo intermedio del Centro de Idiomas Orizaba cuyo nivel era A2+. La población era de 8 estudiantes, todas mujeres entre los 20 y 38 años de edad que tomaban el curso intensivo de 5 horas semanales. Todas ellas iniciaron sus estudios durante la pandemia; por lo tanto, cursaron sus niveles básicos en modalidad virtual o a distancia.

Se aplicaron tres cuestionarios, dos administrados al inicio del curso para conocer las necesidades de los estudiantes y determinar las áreas donde los participantes creían que debían mejorar. El tercer cuestionario se aplicó al final del curso para saber el desempeño de los participantes al finalizar la intervención y los cuestionarios contaban con preguntas abiertas y cerradas. El análisis de la información de las preguntas abiertas se hizo por análisis de contenido cuya categorización de información se dio en base a las respuestas

que tenían similitud o que podían ser parte de la misma clase; en ocasiones se categorizó la información y la cantidad de respuestas similares se agruparon por porcentaje o frecuencia.

En cuanto a las actividades implementadas, las presentaciones permitían que las participantes buscaran información relacionada con el tema, escribieran y corrigieran las oraciones que debían mencionar, buscaran vocabulario desconocido al igual que la pronunciación; lo cual permitía la práctica antes de la presentación y el aprendizaje de lo que no sabían con antelación. Las conversaciones brindaron la oportunidad de trabajar en equipos y durante la clase, escribieron sus diálogos que fueron revisados por la docente, se corrigió gramática, pronunciación y vocabulario; posteriormente, fueron presentadas las conversaciones en clase.

Resultados y discusión

Después de un exhaustivo análisis de la información proporcionada por los participantes, se obtuvo una categoría llamada “lo más importante en la comunicación” presentada en la tabla 1, donde antes de la intervención la lectura al igual que el vocabulario tienen una frecuencia de 1 (12.5%), respectivamente; mientras que “escuchar” tiene una frecuencia de 2 (25.0%) y la habilidad de hablar tiene la frecuencia más alta con 4 (50.0%). Del mismo modo, se analizaron al final de la intervención los aspectos más importantes quedando “hablar” con una frecuencia de 6 (75.0%) seguido de “escuchar” con 2 (25.0%); lo que indica que se siguió conservando la misma frecuencia en el caso de “escuchar”, pero “hablar” subió considerablemente. Esto indica que “hablar” es la habilidad que es utilizada para comunicarse con las demás personas; esto se puede deber a que es el medio que todos, en su mayoría, utilizan diariamente para transmitir ideas o pensamientos en su vida diaria.

Tabla 1*Lo más importante de la comunicación*

Aspectos	PREINT		POSINT	
	fr	%	fr	%
Escuchar	2	25.0	2	25.0
Hablar	4	50.0	6	75.0
Leer	1	12.5	0	0
Vocabulario	1	12.5	0	0
Total	8	100	8	100

Nota: Fuente: Directa. fr: Frecuencia; %: Porcentaje; PREINT: Antes de la intervención; POSINT: Después de la intervención.

Como se destaca en la tabla 2, por un lado, se enfoca en la comprensión auditiva que es una de las cuatro habilidades de la lengua. Los datos nos presentan información proporcionada por las participantes donde antes de la intervención la frecuencia más alta corresponde a “casi siempre” con un valor de 4 (50%), seguido de “a veces” con frecuencia de 2 (25%) y de “casi nunca” con la misma frecuencia. Esto indica que a pesar de estar en un nivel intermedio existen estudiantes que no entienden lo que se les dice durante la clase de inglés y evidencia que las actividades aplicadas durante el periodo de pandemia no fueron eficaces para esas dos estudiantes. Con referencia al análisis de la misma habilidad después de la intervención se tiene que la frecuencia más alta fue en el rubro de “casi siempre” con un valor de 4 (50%), seguido de “siempre” con frecuencia de 2 (25%) y de “a veces” con frecuencia de 2 (25%). Esto propone que las actividades utilizadas durante las clases presenciales favorecieron el desarrollo de la habilidad auditiva donde las clases utilizaban la lengua meta para que el aprendizaje de los sonidos y palabras fuera contextualizado.

Tabla 2*Comprensión auditiva y lectora*

Frecuencia	Comprensión Auditiva				Comprensión Lectora			
	PREINT		POSINT		PREINT		POSINT	
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
Casi nunca	2	25.0	0	0	2	25.0	0	0
A veces	2	25.0	2	25.0	2	25.0	2	25.0
Casi siempre	4	50.0	4	50.0	4	50.0	6	75.0
Siempre	0	0	2	25.5	0	0	0	0
Total	8	100	8	100	8	100	8	100

Nota: Fuente: Directa. fr: Frecuencia; %: Porcentaje; PREINT: Habilidad antes de la intervención; POSINT: Habilidad después de la intervención.

Los resultados de la comprensión lectora se presentan en la misma tabla 2 antes y después del estudio y muestran que previo a la intervención, la mayor frecuencia fue “casi siempre” con 4 (50.0%) y la menor frecuencia fue “casi nunca” y “a veces” con 2 (25.0%), respectivamente; estos datos difieren a los posteriores al estudio porque la frecuencia mayor fue “casi siempre” con 6 (75.0%) y la menor fue “a veces” con 2 (25.0%). Se concluye que las actividades implementadas influyeron positivamente en el desarrollo de la habilidad lectora porque al leer en el salón y tener que investigar de manera previa, hace que aprendan vocabulario y estructuras nuevas que posteriormente se utilizan al leer textos.

La información acerca de la percepción que tiene los estudiantes acerca de su habilidad para pronunciar de manera entendible en inglés; se destaca que antes de la intervención la máxima frecuencia fue “a veces” con 6 (75.5%), seguido de “casi nunca” con 2 (25.0%). Posterior a la intervención se aplicó un cuestionario que indica que la mayor frecuencia sigue siendo “a veces” con una frecuencia de 4 (50.0%), seguido de “casi siempre” con 3 (37.5%) y al final “casi nunca” con 1 (12.5%); esto indica que en el rubro de “casi siempre”, pronunciar de manera entendible en inglés incrementó de 0 a 3 lo que significa que el desempeño de los estudiantes mejoró al final de la implementación.

A partir de la tabla 3 que abarca la comunicación efectiva al hablar y al escribir, se puede establecer que previo a la intervención la frecuencia mayor fue 5 (62.5%), seguida de 3 (37.5%). En el caso de los resultados posteriores a la intervención, se tiene que la frecuencia mayor es “a veces” con un valor de 4 (50.0%), seguido de “casi siempre” con 3 (37.5%) y “casi nunca” con 1 (12.5%). Esto propone que la intervención fue favorable para el rendimiento de las estudiantes de este estudio ya que se pudieron comunicar efectivamente al finalizar la intervención.

Tabla 3
Comunicación efectiva al hablar y al escribir

Frecuencia	Comunicación efectiva al hablar				Comunicación efectiva al escribir			
	PREINT		POSINT		PREINT		POSINT	
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
Casi nunca	3	37.5	1	12.5	3	37.5	1	12.5
A veces	5	62.5	4	50.0	3	37.5	3	37.5
Casi siempre	0	0	3	37.5	2	25.0	4	50.0
Siempre	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	8	100	8	100	8	100	8	100

Nota: Fuente: Directa. fr: Frecuencia; %: Porcentaje; PREINT: Comunicación efectiva antes de la intervención; POSINT: Comunicación efectiva después de la intervención.

Con referencia a la comunicación efectiva al escribir antes y después de la intervención, la frecuencia mayor fue “a veces” con 3 (37.5%) y “casi nunca” con 3 (37.5%), seguido de “casi siempre” con 2 (25.5%); posterior a la intervención, los valores cambiaron porque la mayor frecuencia fue en “casi siempre” con 4 (50.0%), seguido de “a veces” con 3 (37.5%) y “casi nunca” con 1 (12.5%). Lo interesante de estos datos es que, aunque son los mismos rubros, la tendencia es mayor al finalizar la intervención; esto se puede deber a las actividades de escritura implícitas en las conversaciones, juego de roles, presentaciones y actividades de “encuentra a alguien que” y, además a los ejercicios realizados en clase y de tarea.

Tabla 4
Vocabulario correcto al escribir y al hablar

Frecuencia	VOESC				VOHAB			
	PREINT		POSINT		PREINT		POSINT	
	f	%	fr	%	fr	%	fr	%
Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
Casi nunca	2	25.0	1	12.5	2	25.0	0	0
A veces	4	50.0	4	50.0	5	62.5	5	62.5
Casi siempre	2	25.0	2	25.5	1	12.5	3	37.5
Siempre	0	0	1	12.5	0	0	0	0
Total	8	100	8	100	8	100	8	100

Nota: Fuente directa. fr: Frecuencia; %: Porcentaje; VOESC: Vocabulario correcto al escribir; VOHAB: Vocabulario correcto al hablar; PREINT: Antes de la intervención; POSINT: Después de la intervención. Datos del vocabulario correcto cuando se escribe y cuando se habla antes y después de la aplicación de las actividades en el aula.

La tabla 4 muestra que, al inicio del curso, el vocabulario correcto cuando se escribe tiene la frecuencia mayor de “a veces” con 4 (50.0%), “casi siempre” con 2 (50.0%) y “casi nunca” con 2 (50.0%). Los datos posteriores al estudio indican que la mayor frecuencia fue 4 (50.0%), seguido de “casi siempre” con 2 (25.0%) y al final se tiene con frecuencia de 1 (12.5%) a “casi nunca” y “siempre”, respectivamente.

En seguida, se analizaron los resultados previos al estudio con referencia al uso del vocabulario correcto al hablar, la mayor frecuencia es “a veces” con 5 (62.5%), “casi nunca” con 2 (25.5%) y “casi siempre” con 1 (12.5%); posterior al estudio se visualiza que la mayor frecuencia la tiene “a veces” con 5 (62.5%) y “casi siempre” con 3 (37.5%).

Por un lado, estos resultados muestran que la práctica dentro del salón de clases con presentaciones, conversaciones, juego de roles y “encuentra a alguien que” apoya al estudiante en la utilización de vocabulario al momento de escribir y hablar. Por otro lado, los comentarios hechos previamente a la investigación indican que el vocabulario con el que contaban al regreso a clases presenciales era básico pero que, al finalizar el curso, éste había incrementado derivado de la práctica en las presentaciones (Alkaff, 2023) donde no solo se practica la habilidad oral sino la escrita también, lo cual implica que se haga uso de vocabulario; así mismo, la información se corrobora y coincide con los datos mostrados en la tabla 4.

A partir de los datos de la tabla 5 se concluye que la mayor frecuencia para la gramática correcta en la escritura previo a la intervención fue para “a veces” con 4 (50.0%) y la menor fue “casi siempre” y “casi nunca” con 2 (25.0%) ambas de ellas; posterior a la intervención se tiene que la mayor frecuencia fue “a veces” con 6 (75.0%) y la menor fue “casi siempre” y “siempre”, ambas con 1 (12.5%).

El análisis del uso de la gramática correcta al hablar con otras personas se tiene que, previo a la intervención, la mayor frecuencia fue “casi nunca” con 4 (50.0%) y la menor fue “a veces” y “casi siempre” con 2 (25.0%), cada una; posterior a la intervención la mayor frecuencia fue “a veces” con 4 (50.0%) y con la menor “casi nunca” y “siempre” con 1 (12.5%) ambos de ellos.

Tabla 5*Gramática correcta al escribir y al hablar*

Frecuencia	GRAESC				GRAHAB			
	PREINT		POSINT		PREINT		POSINT	
	fr	%	fr	%	fr	%	fr	%
Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
Casi nunca	2	25.0	0	0	4	50.0	1	12.5
A veces	4	50.0	6	75.0	2	25.0	4	50.0
Casi siempre	2	25.0	1	12.5	2	25.0	2	25.0
Siempre	0	0	1	12.5	0	0	1	12.5
Total	8	100	8	100	8	100	8	100

Nota: Fuente directa. fr: Frecuencia; %: Porcentaje; GRAESC: Gramática correcta al escribir; GRAHAB: Gramática correcta al hablar; PREINT: Antes de la intervención; POSINT: Después de la intervención.

El análisis de la gramática para ambas habilidades de producción de la lengua, indican que la diferencia sugiere que se tiene un aumento en el uso de la gramática debido al uso de la actividad “encuentra a alguien que” dentro del aula cuyo enfoque está en el uso de la gramática (Hummel, 2021); además, se tiene un constante contacto con la lengua meta tanto de manera oral como escrita.

En los comentarios referentes a la gramática utilizada en inglés, las participantes consideraban tener un nivel bajo o básico, en su mayoría; mientras que, al finalizar el curso, el nivel era bueno para un gran número de ellas, aunque algunas referían que su nivel era regular. Esto indica la mejoría que se tuvo con las actividades implementadas durante el curso presencial y que se corroboran con la información relacionada con tener dificultades en el idioma.

A partir de los datos obtenidos con referencia a tener dificultades en el idioma se deduce que previo a la intervención, la mayor frecuencia fue “casi siempre” con 6 (75%), la menor frecuencia fue “a veces” y “siempre” con 1 (12.5%); posterior al estudio este porcentaje cambia presentando la mayor frecuencia “a veces” con 4 (50.0%) y la menor “casi siempre” y “casi nunca” con 2 (25.0%). Esto indica que la intervención apoyó a los estudiantes a tener menores dificultades cuando utilizan la lengua y esto sugiere que la selección e implementación de actividades adecuadas en el aula tienen impacto en el desempeño.

Las participantes plasmaron comentarios en los diferentes cuestionarios que indican la manera en que percibían su sentir con referencia al regreso de clases presenciales. Con respecto a los comentarios previos a la intervención, en su mayoría mencionaron que es mejor estudiar de manera presencial, aunque se sentían nerviosas y preocupadas por tener un nivel inferior de inglés al que deberían tener. Ahora bien, los comentarios al final de la intervención fueron en su mayoría acerca de estar satisfechas con lo aprendido y emocionadas por tener un mejor desempeño; en este estudio se encontró una fuerte evidencia de que para este grupo de estudiantes, las clases presenciales favorecen su aprendizaje en conjunto con las actividades realizadas en clase para el desarrollo de las diferentes habilidades de la lengua y que se verifica con los datos proporcionados acerca de las dificultades del idioma donde se corroboran estos comentarios.

Los resultados mencionan que, al finalizar el curso, las participantes se sintieron a gusto con las actividades y técnicas utilizadas en clase ya que les ayudó a incrementar su vocabulario, fluidez y a practicar la gramática. Además, 6 de ellas alcanzaron las expectativas que tenían del curso mientras que las otras dos reconocen que les falta mejorar debido al rezago que tienen de cursos anteriores debido a la falta de práctica. Por otro lado, mencionaron que en la última presentación se sintieron seguras y confiadas porque habían practicado, conocían el vocabulario y la gramática; así mismo pudieron comunicar la idea que tenían a las demás personas.

Se les preguntó si ellas pudieran calificar su desempeño al finalizar el curso y dijeron que le pondrían calificación de 8 a diferencia de que cuando ingresaron se pondrían un 6; esta información se puede comparar con los datos de las calificaciones parciales y finales tanto de los exámenes orales como exámenes escritos y que coinciden con una mejoría de las calificaciones y por ende el desempeño de las participantes del estudio.

Este estudio tiene algunas limitaciones como lo es el tamaño de la muestra; al tener solamente 8 participantes puede ser que en grupos más grandes los resultados sean diferentes; además, la selección de actividades puede ser diferente si la muestra utilizada tiene gustos y necesidades diferentes a los presentados por estas estudiantes. Asimismo, la muestra fue de solamente mujeres lo que puede tener una tendencia diferente de gustos a que si fuera un grupo con hombres y mujeres. De la misma forma, el tiempo invertido en

la retroalimentación y práctica con este tamaño de muestra determinó una mayor atención por parte del docente a cada una de ellas lo que pudo ser determinante para el incremento de su rendimiento.

Conclusiones

El análisis de los resultados de esta investigación permite concluir que las estrategias metodológicas empleadas en la modalidad presencial tuvieron un impacto positivo en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes. Las actividades comunicativas utilizadas como presentaciones, conversaciones, juego de roles y “encuentra a alguien que” resultaron eficaces para la mejora del desempeño oral y escrito que se evidenció con el incremento porcentual de las categorías presentadas; sobre todo en la autopercepción de la eficiencia y la disminución de las dificultades reportadas por los participantes.

La comprensión auditiva mostró avances significativos coincidiendo con lo propuesto por Richards (2022) sobre la importancia de la contextualización en el aula. Los datos muestran un incremento de la categoría “siempre” del 0% al 25.5% al final de la intervención, lo que sugiere que las actividades implementadas favorecen la habilidad receptiva. Lo anterior concuerda con Brown (2022) que establece que el entorno presencial es necesario para el desarrollo de la habilidad auditiva. Por un lado, la comprensión lectora se incrementó en la frecuencia “casi siempre” del 50% al 75%; por otro lado, la eliminación de respuestas en la categoría “casi nunca” tras la intervención sugiere que las estrategias implementadas fueron efectivas para los estudiantes con mayores dificultades.

El aspecto más revelador del estudio concierne a las habilidades productivas. La pronunciación mostró mejoras sustanciales, con un incremento en la categoría “casi siempre” del 0% al 37.5%. De manera similar, la comunicación efectiva al hablar registró un aumento de la categoría del 0% al 37.5%, mientras que en la escritura este incremento fue del 25% al 50%, confirmando la eficacia de las actividades implementadas para el desarrollo integrado de habilidades productivas. De manera similar, la comunicación efectiva al hablar registró un aumento en la categoría “casi siempre” del 0% al 37.5%, mientras que en la escritura este incremento fue del 25% al 50%, confirmando la eficacia de las actividades

implementadas para el desarrollo integrado de habilidades productivas, como señalan Manchón y Matsuda (2023).

El uso correcto de vocabulario y estructuras gramaticales también evidenció mejoras consistentes, con la aparición de respuestas en la categoría “siempre” que no existían al inicio del estudio. Este proceso concuerda con los planteamientos de Hummel (2021) acerca de la efectividad de actividades contextualizadas para el aprendizaje de elementos lingüísticos. De la misma manera, la disminución de la percepción de dificultades con el idioma (de 75% en “casi siempre” a 25%) refleja un incremento en la confianza de los participantes, factor que Dörnyei y Uschioda (2021) identifican como crucial para el aprendizaje exitoso de idiomas.

A pesar de estas limitaciones como el tamaño de la muestra y la composición exclusivamente femenina, el estudio proporciona evidencia empírica sobre la efectividad de estrategias metodológicas comunicativas en entornos presenciales para compensar el rezago educativo. Los resultados sugieren, que la adquisición efectiva de una lengua requiere interacción significativa y exposición contextualizada, tal como lo afirma Krashen (2019). Además, la mejora en la autopercepción de la competencia de los participantes refleja un incremento de su autoevaluación de 6 a 8 puntos, lo que se confirma que existe una relación entre confianza y desempeño en el aprendizaje de idiomas.

La selección de actividades para esta investigación tuvo como resultado una mejoría en la comprensión auditiva y lectora; así como en la pronunciación, vocabulario, gramática y la producción oral y escrita, tal como lo sostienen Hummel (2021), Alkaff (2023). En concordancia con lo expuesto previamente, los maestros de idiomas deben enfocarse en seleccionar las actividades que favorezcan el avance de sus estudiantes en base a las necesidades y preferencias que tengan, pero sin dejar de lado el cumplimiento de metas propuestas por cada institución.

Referencias

- Burns, A., & Richards, J. C. (2023). *Second language speaking: Research-based insights for the classroom*. Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2022). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (5th ed.). Pearson Education.
- Bygate, M. (2020). *Teaching the spoken language: An approach based on the analysis of spoken English*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation* (3rd ed.). Routledge.
- Ellis, R., & Shintani, N. (2020). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research* (2nd ed.). Routledge.
- Harmer, J. (2020). *The practice of English language teaching* (6th ed.). Pearson Education.
- Hummel, K. M. (2021). *Introducing second language acquisition: Perspectives and practices*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Krashen, S. D. (2019). *Principles and practice in second language acquisition* (Revised ed.). University of Southern California.
- Liu, G., & González, V. (2021). Post-pandemic challenges in language learning: A comparative study. *Applied Linguistics*, 42(3), 178-195
- Manchón, R. M., & Matsuda, P. K. (2023). *Writing and speaking integration in language development*. John Benjamins.
- Richards, J. C. (2022). *Approaches and methods in language teaching* (4th ed.). Cambridge University Press.
- Méndez, D. (2023). Eficacia de actividades orales para el desarrollo de una lengua extranjera. En *Experiencias y retos en la enseñanza y el aprendizaje del siglo XXI* (pp. 81-96). Comunicación Científica. <https://doi.org/10.52501/cc.149>
- Riadil, I. (2020). Does oral presentation affect the development of the student's ability to speak in EFL classroom? *Social Sciences, Humanities and Education Journals (SHE Journal)*, 1(2), 13-21.
<https://pdfs.semanticscholar.org/3fa4/f1a836889f65ede46b39ba0674db5dce9194.pdf>
- Richards, J. C. (2022). *Approaches and methods in language teaching* (4th ed.). Cambridge University Press.

Storch, N. (2012). Collaborative writing as a site for L2 learning in face-to-face and online modes. *Technology across writing contexts and tasks*, 113-129. CALICO Monograph Series, 10.

Estrategias lúdicas para fortalecer la comunicación oral en el aprendizaje del inglés

DOI: 10.58299/UTP.253.C892



Autores

Paloma Ortigón Pérez
Centro de Idiomas
portegon@uv.mx
<https://orcid.org/0009-0001-8301-3936>

Lourdes Litaí Pintado González
Centro de Idiomas,
lpintado@uv.mx
<https://orcid.org/0009-0000-6949-1838>

Bertha Guadalupe Rosas Echeverría
Centro de Idiomas
brasas@uv.mx
<https://orcid.org/0009-0004-6903-0440>

Eder Alfonso Blen García
Dirección de Actividades Deportivas
eblen@uv.mx
<https://orcid.org/0009-0001-3475-5685>

Universidad Veracruzana
Veracruz, México



Estrategias lúdicas para fortalecer la comunicación oral en el aprendizaje del inglés

Playful strategies to strengthen oral communication in learning English

Resumen

El proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, en muchos casos, ha sido empañado por temores, falta de conocimiento, malas experiencias y estrategias poco efectivas. A veces, el profesor se aferra a métodos tradicionales o estrategias que funcionaron hace una década, pero que ya no responden a las necesidades de las nuevas generaciones de estudiantes. Por esta razón, este trabajo tiene como objetivo presentar fundamentos teóricos que respalden el uso de juegos en clase, así como compartir ejemplos prácticos de actividades lúdicas que beneficien al alumno y al profesor. El enfoque primordial de este trabajo es analizar el impacto de los juegos de vocabulario en la mejora de la comunicación oral, aplicado específicamente en estudiantes de inglés como lengua extranjera.

Palabras clave: actividades lúdicas; inglés; juegos; vocabulario.

Abstract

The teaching and learning process of English as a foreign language has often been hindered by fear, lack of knowledge, negative experiences, and the use of ineffective strategies. In some cases, teachers rely on traditional methods or on strategies that were successful a decade ago but no longer meet the needs of today's students. For this reason, the aim of this work is to present theoretical foundations that support the use of games in the classroom, as well as to share practical examples of playful activities that benefit both learners and teachers. The focus of this work is to analyze the impact of vocabulary games on improving oral communication specifically in learners of English as a foreign language.

Keywords: recreational activities; games; vocabulary; english.

Introducción

Adquirir una segunda lengua es un proceso gratificante, pero también representa un reto complejo. Un reto que implica el desarrollo de diversas habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales, entre ellas la comprensión oral, la expresión verbal y la adquisición de vocabulario. Este proceso requiere tiempo, esfuerzo, práctica y, sobre todo, estrategias que motiven al estudiante y le permitan aplicar el nuevo idioma de forma funcional y significativa.

No obstante, este desafío viene acompañado de múltiples beneficios. Aprender un segundo idioma mejora la memoria, incrementa la capacidad de concentración, desarrolla una visión mas global del mundo y abre puertas a la comunicación intercultural.

Hay quienes afirman incluso que hablar un segundo idioma impacta en la personalidad, como lo plantea Viorica (2023) en su obra *The power of language*, el idioma que usamos tienen el poder de moldear nuestros pensamientos, emociones y comportamientos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje de una segunda lengua va más allá de la memorización de estructuras: es una experiencia que impacta profundamente la identidad y la forma de relacionarse con el mundo.

En el caso de los adolescentes de entre 12 y 15 años, estos beneficios se potencian, ya que se encuentran en una etapa crucial para el desarrollo de la identidad y la autoconfianza. Aprender un idioma extranjero a esta edad fortalece la capacidad de concentración, mejora la resolución de problemas y amplía las formas de interacción con su entorno. Sin embargo, este aprendizaje puede volverse desafiante si no se acompaña de estrategias didácticas motivadoras y dinámicas. Es aquí donde el juego cobra un papel fundamental: al integrar lo lúdico en el aula, se despierta el interés, se reduce la ansiedad y se fomenta el uso del idioma en situaciones reales y significativas.

Revisión de la Literatura

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en adolescentes exige atención, cuidado y dedicación, ya que implica formar a las generaciones futuras con herramientas clave para su desarrollo personal, académico y profesional. En la actualidad, el dominio del idioma inglés se ha convertido en una prioridad para las escuelas, los padres de familia, las

políticas gubernamentales y el sector empresarial. Por ello, es necesario reflexionar sobre los métodos de enseñanza utilizados, con el fin de obtener mejores resultados en la formación lingüística de los estudiantes.

En esta ocasión, el enfoque se centra en el vocabulario, elemento esencial en la construcción de la competencia comunicativa. La riqueza léxica que un alumno logre adquirir influirá directamente en su seguridad, efectividad y fluidez al comunicarse. Nation (2001) sostiene que el aprendizaje del vocabulario no es un fin en sí mismo, sino un medio para desarrollar las habilidades de comprensión y producción oral y escrita en una lengua extranjera. Si los estudiantes no cuentan con un repertorio léxico suficiente, se ven limitados en su capacidad de comprender y responder con asertividad, lo que afecta directamente su interacción.

El vocabulario, por tanto, juega un papel central en la enseñanza del inglés y su adquisición puede potenciarse mediante el uso de estrategias activas, motivadoras y significativas. En este contexto, el enfoque lúdico ha cobrado relevancia como una herramienta eficaz para promover el aprendizaje del idioma. Diversos estudios respaldan la inclusión de juegos y dinámicas participativas como medios para enriquecer el aprendizaje del vocabulario en el aula.

Según González & Álvarez (2020), el aprendizaje basado en juegos no solo favorece la motivación del alumnado, sino que también permite una interacción más significativa con los contenidos lingüísticos. Las autoras argumentan que los juegos fomentan el aprendizaje colaborativo, generan un ambiente relajado y estimulan el uso espontáneo del idioma meta. En esta línea, la dimensión afectiva se vuelve central, ya que reduce la ansiedad y fortalece la confianza comunicativa del estudiante.

La dimensión afectiva del aprendizaje ha sido ampliamente abordada por Krashen (1982) en su hipótesis del filtro afectivo, la cual sostiene que factores como la ansiedad, la motivación y la autoestima influyen directamente en la adquisición del lenguaje. Un entorno tenso o poco estimulante eleva el filtro afectivo e impide que el input lingüístico llegue al sistema de adquisición, mientras que un ambiente relajado y motivador facilita la comprensión y producción del idioma. Esta perspectiva respalda la incorporación de

actividades lúdicas que reduzcan la tensión emocional y promuevan una actitud positiva hacia el aprendizaje.

En este mismo sentido, Moya (2024) destaca que las estrategias lúdicas no solo dinamizan el ambiente escolar, sino que permiten una construcción activa del aprendizaje. El juego ofrece a los estudiantes la posibilidad de explorar, equivocarse y corregir sin temor al juicio, lo que favorece una comprensión más profunda. Además, al conectar los contenidos escolares con experiencias significativas, los juegos didácticos fortalecen la memoria, la participación y la expresión oral.

Asimismo, Guastalegnanne (2019), subraya que las actividades lúdicas deben diseñarse considerando la edad, el nivel lingüístico y los objetivos de aprendizaje. Juegos como el bingo de vocabulario, la lotería temática o las dinámicas de roles no solo consolidan el léxico aprendido, sino que también promueven su uso en contextos reales y comunicativos. Estas prácticas facilitan la internalización de estructuras gramaticales y expresiones cotidianas de manera contextualizada.

Por otro lado, investigaciones recientes han resaltado el potencial de los recursos digitales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Reinders y Wattana (2015) señalan que los videojuegos diseñados para el aprendizaje de idiomas ofrecen entornos inmersivos, con retroalimentación inmediata, donde los estudiantes pueden practicar vocabulario de forma reiterada y tomar decisiones lingüísticas en tiempo real. Este tipo de actividades refuerza la fluidez verbal y la autonomía del aprendiz.

En conjunto, las evidencias revisadas muestran que los enfoques lúdicos — tradicionales o digitales— en la enseñanza del inglés como lengua extranjera pueden mejorar significativamente la retención del vocabulario y la disposición a comunicarse oralmente. Integrar estrategias de gamificación, juegos didácticos y plataformas interactivas constituye una vía efectiva para enriquecer la experiencia de aprendizaje y fortalecer la competencia comunicativa de los estudiantes.

Metodología

Enfoque

Este estudio se enmarca en un enfoque cualitativo con elementos de tipo acción participativa, ya que mas que indagar números o resultados estadístico, el proposito es observar, aplicar y reflexionar sobre el impacto del uso de estrategias lúdicas en la enseñanza del vocabulario en el aula de inglés . El objetivo no es únicamente describir una situación, sino intervenir activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorarlo.

Tipo de investigación

Se trata de una investigación aplicada y de corte educativo, orientada a proponer y evaluar estrategias didácticas concretas. Se considera una investigación-acción, ya que la docente interviene directamente con el grupo con el propósito de transformar su práctica educativa.

Participantes

La muestra estuvo conformada por un grupo de estudiantes inscritos en un curso de inglés como lengua extranjera, con un rango de edad de entre los 12 y 15 años. El grupo se seleccionó por conveniencia, ya que se trató del grupo asignado a la docente investigadora.

Contexto

La intervención se llevó a cabo en el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana, en la ciudad de Poza Rica en el estado de Veracruz, México, en un contexto urbano. La institución sigue un modelo educativo que promueve el uso comunicativo del inglés como lengua extranjera.

Instrumentos de recolección de datos

Para recopilar información sobre la eficacia de las estrategias lúdicas, se emplearon los siguientes instrumentos:

- Diario de campo de la docente, donde se registraron observaciones durante y después de las sesiones.
- Rúbricas de evaluación oral, aplicadas antes y después de la intervención para valorar avances en el uso del vocabulario.
- Cuestionarios de percepción para los estudiantes, diseñados para explorar su motivación, interés y autoevaluación.
- Registros fotográficos y anecdóticos, que sirvieron como evidencia del desarrollo de las actividades lúdicas en el aula.

Estrategia de intervención

La intervención consistió en una serie de sesiones didácticas planificadas con actividades lúdicas centradas en el aprendizaje del vocabulario temático y su aplicación en situaciones orales. Se incluyeron dinámicas como:

- Juegos de mesa adaptados (bingo),
- Juegos de roles, (práctica controlada, seguida de práctica semi libre)
- Competencias de palabras (word races),
- Actividades digitales (Kahoot).

Las actividades fueron aplicadas a lo largo de ocho semanas, con una frecuencia de una sesión de cinco horas por semana, integradas a la planeación curricular.

Análisis de datos

El análisis se realizó mediante una triangulación cualitativa, considerando los registros del diario de campo, las evaluaciones orales y su desempeño en las actividades. Se identificaron patrones en el uso del vocabulario y en el nivel de participación oral, así como indicadores de motivación o resistencia ante las estrategias implementadas.

Resultados

Durante la intervención centrada en el presente perfecto, se aplicaron diferentes actividades lúdicas que permitieron observar avances significativos en la comprensión y el uso de esta estructura gramatical por parte de los estudiantes. En las primeras sesiones, muchos alumnos mostraban confusión al diferenciar entre los tiempos verbales, especialmente al formar el participio pasado de los verbos irregulares. Sin embargo, conforme avanzaron las dinámicas, hubo mejoras notables en la identificación, formación y uso del presente perfecto en contextos orales y escritos.

Una de las actividades aplicadas fue el bingo de verbos, en el que los alumnos debían marcar la forma correcta del participio pasado cuando la escuchaban o leían en oraciones con presente perfecto. Esta dinámica permitió que, de forma repetida y en un ambiente relajado, los estudiantes reforzaran la relación entre el verbo base y su forma en participio. En las observaciones anotadas en el diario de campo, se registró que los alumnos mostraban entusiasmo por participar y que, al repetir el juego en sesiones distintas, mejoraban la rapidez con la que reconocían la forma correcta del verbo.

Otra dinámica muy efectiva fue la competencia por equipos frente al pizarrón, donde se proyectaban tablas con verbos en distintas formas (base, pasado simple y participio). Los equipos tenían 10 segundos para turnarse y completar los espacios en blanco, según la forma verbal requerida. Esta actividad promovió el trabajo colaborativo, pero también exigía rapidez y concentración. Se notó que, después de varias rondas, los estudiantes reconocían con más facilidad la forma correcta del participio y comenzaban a usarla de manera automática en frases con "has" o "have". Además, se observó una mejora en la autocorrección: el equipo podía identificar los errores y corregir al final.

Por último, se aplicó un juego tipo Kahoot con preguntas sobre presente perfecto. En esta actividad digital, los estudiantes debían seleccionar la opción correcta al completar oraciones o identificar errores. Los resultados mostraron que, al final del juego, la mayoría logró responder correctamente más del 70% de las preguntas, lo cual contrastó con los primeros ejercicios de diagnóstico en los que el porcentaje de aciertos era mucho menor. Los estudiantes manifestaron en sus cuestionarios que este tipo de juego les ayudó a

repasar sin sentir presión y que les gustó competir entre ellos “porque aprendían mientras jugaban”.

En general, los resultados indican que el uso del presente perfecto mejoró de manera progresiva a lo largo de la intervención. Las rúbricas de evaluación mostraron que, mientras al inicio solo un grupo reducido podía formar correctamente oraciones con este tiempo verbal, al final de las sesiones más del 60% del grupo lograba construir oraciones completas y con buena pronunciación, usando correctamente los participios y los auxiliares. Además, la participación oral aumentó, y varios alumnos se animaron a crear pequeñas respuestas o descripciones usando el presente perfecto en ejercicios comunicativos.

Estos avances reflejan que las estrategias lúdicas aplicadas en el aula no solo reforzaron el contenido gramatical, sino que también mejoraron la motivación, la seguridad y la participación activa de los estudiantes, elementos clave en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Conclusión

A lo largo de esta experiencia, fue posible confirmar que el uso de juegos en el aula no solo hace más dinámico el aprendizaje, sino que también facilita la comprensión de temas gramaticales complejos, como el presente perfecto. Al inicio, los estudiantes mostraban dificultades para reconocer y usar los verbos en participio; sin embargo, conforme participaron en actividades lúdicas como el bingo de verbos, las competencias por equipos y los juegos en Kahoot, fueron ganando seguridad, cometiendo menos errores y, sobre todo, a usar el inglés con más naturalidad.

Uno de los aspectos más relevantes de este proceso fue observar cómo el miedo a equivocarse fue disminuyendo. Los estudiantes se reían, se corregían entre ellos y se animaban a participar sin temor al juicio. Esto refuerza la idea de que un ambiente relajado y motivador tiene un impacto positivo en el aprendizaje del idioma, especialmente en la producción oral.

También resultó significativo comprobar que el vocabulario y las estructuras gramaticales comenzaron a integrarse de forma más automática, gracias a la repetición

natural que se da en el juego. Ya no se trataba solo de memorizar listas aisladas de verbos irregulares, sino de usarlos con sentido en frases reales, en movimiento y en interacción.

Esta intervención permitió confirmar que la enseñanza del inglés puede enriquecerse saliendo de los métodos tradicionales. Las estrategias lúdicas, además de ser accesibles y creativas, se mostraron eficaces para lograr que los estudiantes se apropien del idioma. El juego, más allá del entretenimiento, se convirtió en una herramienta valiosa para construir aprendizajes duraderos y desarrollar la confianza al comunicarse.

En conclusión, trabajar el presente perfecto a través de dinámicas lúdicas no solo facilitó el aprendizaje de esta estructura, sino que también potenció la participación, el trabajo colaborativo y una actitud positiva hacia el idioma. Para la docente, esta experiencia también representó una oportunidad de crecimiento profesional, al confirmar que observar, adaptar y conectar las estrategias con las necesidades del grupo puede transformar la práctica educativa y convertir tanto el aprendizaje del inglés como la enseñanza en un proceso más disfrutable.

Referencias

- González, A., & Álvarez, A. (2020). Aprendizaje basado en juegos para aprender una segunda lengua en educación superior. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 75–90. DOI: [10.24310/innoeduca.2022.v8i2.13858](https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i2.13858)
- Guastalegnanne, H. (2019). Actividades lúdicas para las clases de segundas lenguas y lenguas extranjeras. *Letras*, 79. ISSN electrónico: 2683-7897.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Moya, B. (2024). El juego como estrategia lúdica en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista Neuronum*, 10(2), 275-294. Consultado en abril de 2025 en <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/533>
- Nation, I. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Reinders, H., & Wattana, S. (2015). Affect and willingness to communicate in digital game-based learning. *ReCALL*, 27(1), 38–57. <https://doi.org/10.1017/S0958344014000226>
- Viorica, M. (2023). *The power of language: How the codes we use to think, speak and live transform our minds*. Dutton. New York.

La Inteligencia Emocional en el Fútbol Universitario en la Universidad Veracruzana

DOI: 10.58299/UTP.253.C893



Autores

Eder Alfonso Bilen García
Dirección de Actividades Deportivas
ebilen@uv.mx
<https://orcid.org/0009-0001-3475-5685>

Selma Hernández Hernández
Dirección de Actividades Deportivas
selmahernandez@uv.mx
<https://orcid.org/0009-0007-1394-590X>

Paloma Ortegon Pérez
Centro de Idiomas
porregon@uv.mx
<https://orcid.org/0009-0001-8301-3936>

Lourdes Litaí Pintado González
Centro de Idiomas
lpintado@uv.mx
<https://orcid.org/0009-0000-6949-1838>

Lesly Itzel Herrera del Ángel
Centro de Idiomas
lesherrera@uv.mx
<https://orcid.org/0009-0008-5193-2402>

Universidad Veracruzana
Veracruz, México



La Inteligencia Emocional en el Fútbol Universitario en la Universidad Veracruzana

Emotional Intelligence in University Football at the Veracruzana University

Resumen

En el contexto de educación superior, el desarrollo académico y profesional de los estudiantes ha sido tradicionalmente vinculado a sus habilidades cognitivas y conocimientos técnicos. Sin embargo, en los últimos años, se ha considerado un componente igualmente fundamental: la inteligencia emocional, definido como la capacidad para reconocer, comprender y gestionar las propias emociones, así como las de los demás, y es factor clave para el éxito personal, académico y social. En un entorno universitario caracterizado por altos niveles de exigencia, cambios constantes y relaciones interpersonales complejas, la inteligencia emocional influye en el bienestar psicológico y en la capacidad para enfrentar desafíos, resolver conflictos y trabajar en equipo de los estudiantes. Por ello, la inteligencia emocional en la educación superior, enfocado a la actividad física, no solo es pertinente, sino necesario para formar profesionales integrales, capaces de adaptarse en un mundo cada vez más interconectado y emocionalmente exigente.

Palabras clave: actividad física; educación superior; inteligencia emocional,.

Abstract

In the context of higher education, students' academic and professional development has traditionally been linked to their cognitive abilities and technical knowledge. However, in recent years, an equally fundamental component has gained increasing relevance: emotional intelligence. This concept, defined as the ability to recognize, understand, and manage one's own emotions, as well as those of others, has become a key factor for personal, academic, and social success. In a university environment characterized by high levels of demand, constant change, and complex interpersonal relationships, emotional intelligence not only influences students' psychological well-being but also their ability to face challenges, resolve conflicts, and work as part of a team. Therefore, addressing emotional intelligence in higher education is not only relevant but necessary to train well-rounded professionals capable of adapting and thriving in an increasingly interconnected and emotionally demanding world.

Keywords: physical activity; higher education; emotional intelligence.

Introducción

El fútbol universitario, más allá de ser una disciplina deportiva, representa un entorno complejo donde el rendimiento no solo depende de las habilidades físicas y técnicas, sino también de factores psicológicos que influyen directamente en la toma de decisiones, la cohesión grupal y la capacidad de afrontar la presión. En este contexto, la inteligencia emocional emerge como una variable crucial, cuya contribución al desempeño deportivo y al bienestar integral de los atletas universitarios merece una exploración profunda.

La inteligencia emocional, definida como la capacidad de reconocer, comprender, manejar y utilizar las emociones propias y ajenas (Goleman, 1995), ha demostrado ser un predictor significativo de éxito en diversos ámbitos, incluyendo el deportivo. En el fútbol, donde la dinámica del juego es impredecible y las exigencias emocionales son constantes, la habilidad para regular el estrés, mantener la motivación, empatizar con los compañeros y comunicarse eficazmente puede marcar la diferencia entre la victoria y la derrota.

El presente estudio de caso se adentra en el análisis de la contribución de la inteligencia emocional en el fútbol universitario, centrándose específicamente en los alumnos deportistas de la Región Poza Rica de la Universidad Veracruzana. A través de esta investigación, se busca comprender cómo las diferentes dimensiones de la inteligencia emocional se manifiestan en el rendimiento deportivo, la gestión de la presión académica y deportiva, y el desarrollo personal de estos jóvenes atletas. Al examinar este fenómeno en un contexto geográfico y académico particular, esperamos ofrecer una perspectiva valiosa sobre la relevancia de las habilidades emocionales en el ámbito del deporte universitario y su potencial para optimizar tanto el desempeño en el campo como el bienestar general de los estudiantes.

Revisión de Literatura

La Inteligencia Emocional (IE) es un término reciente que refleja la fusión de la razón y el corazón. No obstante, históricamente ambos conceptos se han desarrollado de forma separada, y es este constructo de IE el que permite integrar estos dos aspectos fundamentales de la persona, la inteligencia y la emoción (Fernández et al., 2001).

La investigación sobre la inteligencia se inicia con los estudios de Broca (1824-1880), que estuvo interesado en medir el cráneo humano y sus características, y por otra parte descubrió la localización del área del lenguaje en el cerebro. Al mismo tiempo, Galton (1822-1911) bajo la influencia de Darwin, realizaba sus investigaciones sobre los genios donde aplicaba la campana de Gauss. También en esta época Wundt (1832-1920) estudiaba los procesos mentales mediante la introspección. Pero es a partir de Binet cuando se habla de la medición de la inteligencia, cuyos efectos sobre la educación son imponderables. Es en 1905 cuando Binet (1857-1911) elabora el primer test de inteligencia a partir de una demanda del Ministerio de Educación francés, con objeto de identificar a los sujetos que podían seguir una escolaridad ordinaria y distinguirlos de los que requerían educación especial (Bisquerra, 2000).

En 1938 Thurstone rechaza la teoría de una inteligencia general y analiza siete habilidades esenciales estableciendo la teoría factorial de la inteligencia, como son la comprensión y la fluidez verbal, habilidad numérica, percepción espacial, memoria, razonamiento y rapidez de percepción. Cattell distingue en 1967 entre Inteligencia Fluida e Inteligencia Cristalizada. Spearman, establece el factor-g como índice general de la inteligencia. Pero todos ellos hacen referencia en sus teorías a capacidades verbales, numéricas, espaciales, perceptivas, de memoria o psicomotrices. Es decir, se elaboran conceptos de inteligencia siempre relacionados con la predicción del éxito académico, dejando los aspectos afectivos emocionales como elementos facilitadores o distorsionadores de ese rendimiento, pero no como elementos centrales del desarrollo intelectual y predictores del éxito personal y social (González, 2010).

Entre las teorías actuales se encuentra la aportada por Sternberg, quien ha contribuido a esta nueva concepción adoptando una visión multidimensional de la inteligencia, en la que diferencia varios tipos de talentos o inteligencias relativamente distintas e independientes: la analítica, la práctica y la creativa (Sternberg et al., 2001), integrando en su concepto la creatividad, los aspectos personales y sociales. Considera que es más importante saber cuándo y cómo usar esos aspectos de la que llama inteligencia exitosa, que simplemente tenerlos. Las personas con inteligencia exitosa no sólo tienen esas habilidades, sino que reflexionan sobre cuándo y cómo usarlas de manera eficaz. Su

visión de los test de inteligencia tradicionales es crítica puesto que considera que éstos sólo miden el aspecto analítico, y ni siquiera por completo, considerando que habría que ir más allá del cociente intelectual, es decir, más allá de la inteligencia analítica para identificar a personas inteligentes con pronóstico de resultados favorables en la vida, ya que la inteligencia analítica, únicamente, no garantiza el éxito en el mundo real (Sternberg et al., 2001).

De todas estas inteligencias, la inteligencia interpersonal y la intrapersonal son las que nos interesan particularmente, puesto que se asocian al concepto de Inteligencia Emocional. En cierta forma, la IE está formada por estas dos inteligencias. En otro orden de cosas, la inteligencia interpersonal tiene que ver con la inteligencia social y por lo tanto la inteligencia intrapersonal se asocia más con la inteligencia personal (Sternberg et al., 2001).

La inteligencia es la capacidad de relacionar conocimientos que poseemos para resolver una determinada situación. Si indagamos un poco en la etimología de la propia palabra encontramos en su origen latino *inteligere*, compuesta de *intus* (entre) y *legere* (escoger). Por lo que podemos deducir que ser inteligente es saber elegir la mejor opción entre las que se nos brinda para resolver un problema (Sternberg et al., 2001).

Una emoción se produce de la siguiente forma:

- 1.- Informaciones sensoriales llegan a los centros emocionales del cerebro.
- 2.- Se produce una respuesta neurofisiológica.
- 3.- El neocortex interpreta la información.

De acuerdo con este mecanismo, en general hay bastante acuerdo en considerar que la emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno" (Bisquerra, 2007).

Es importante resaltar que una aptitud emocional es una capacidad aprendida, basada en la inteligencia emocional, que origina un desempeño laboral, profesional, familiar, sobresaliente. Daniel Goleman (1998) consideró cinco aptitudes, clasificadas en dos grandes grupos:

Aptitud Personal, es la que determina el dominio de uno mismo, comprende las siguientes aptitudes: auto conciencia, auto regulación y motivación.

Aptitud Social: es la que determina el manejo de las relaciones, comprende las siguientes aptitudes: empatía y habilidades sociales.

Por otra parte, hablamos de Actividad Física como un factor determinante para proporcionar una buena calidad de vida. A este respecto, Warburton y Bredin (2017) señalan que realizar actividad física reduce el riesgo de mortalidad prematura, también señalan que los beneficios sólo pueden darse en un tiempo prolongado como realizar unos 150 minutos de menos a más intensidad y sobre todo promover estilos de vida saludable reduciendo el tiempo de sedentarismo, aumentando la actividad física diaria, mejorando la nutrición, dejando de tomar sustancias nocivas como alcohol o tabaco y manejando las situaciones de estrés (Galdón-López et al, 2021).

La actividad física también está relacionada con la actividad mental y bienestar social, ya que aquellas personas que la realizan demuestran mejores destrezas psicológicas y disminuyen la ansiedad y el estrés (Acebes et al., 2019). Así pues, ésta puede definirse como una habilidad que tiene el ser humano para captar emociones, comprenderlas, expresarlas y tomar las medidas convenientes (Bueno, 2018). Asimismo, Acebes et al. (2019), la definen como una capacidad que tiene el ser humano para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, una capacidad capaz de generar pensamientos, conocer, comprender y regular las emociones (Galdón- López et al, 2021).

Metodología

En el estudio de un fenómeno determinado, es necesario incluir una serie de técnicas que en su conjunto nos lleven a crear una investigación. Para Gómez (2012:9), la investigación se refiere al “proceso que tiene como fin alcanzar un conocimiento objetivo, para guiar o ayudar a mejorar la existencia de los seres humanos en cualquier campo del conocimiento”.

La presente investigación adopta un enfoque mixto, que combina elementos cuantitativos y cualitativos. El enfoque cuantitativo permite obtener datos medibles y

objetivos sobre la percepción de la inteligencia emocional y su relación con el rendimiento deportivo. La investigación cuantitativa es un enfoque sistemático para investigar fenómenos observables a través de la recopilación y análisis de datos numéricos. Su objetivo principal es probar teorías, establecer hechos, determinar relaciones entre variables, predecir resultados y generalizar hallazgos a poblaciones más grandes. Se caracteriza por su énfasis en la objetividad, la medición precisa y el uso de métodos estadísticos para el análisis de datos.

Características:

1. Enfoque Deductivo: Parte de una teoría o hipótesis preexistente que se busca verificar o refutar a través de la recolección de datos (Hernández et al., 2014).
2. Medición Numérica: Los datos se recogen en forma de números, lo que permite su procesamiento estadístico. Esto implica el uso de instrumentos estandarizados como encuestas con escalas de Likert, cuestionarios cerrados, experimentos controlados y recopilación de datos demográficos (Creswell, 2014).
3. Objetividad y Neutralidad: Busca minimizar la influencia del investigador en los resultados, manteniendo una postura imparcial. Se utilizan procedimientos estructurados y predefinidos para la recolección y análisis de datos (Flick, 2014).
4. Generalización: Uno de sus propósitos fundamentales es la capacidad de generalizar los hallazgos de una muestra a una población más grande, lo que se logra mediante el uso de técnicas de muestreo probabilístico (Hernández-Sampieri et al., 2014).
5. Análisis Estadístico: Los datos numéricos se analizan utilizando diversas técnicas estadísticas (descriptivas e inferenciales) para identificar patrones, correlaciones, diferencias significativas y causalidades (Creswell, 2014).
6. Diseño Estructurado: El diseño de la investigación es planificado y rígido desde el inicio, con una secuencia lógica de pasos que incluye la formulación de hipótesis, la definición de variables, la selección de la muestra, la recolección de datos y el análisis (Flick, 2014).

Propósitos Principales:

- Descripción: Cuantificar y describir las características de una población o fenómeno.
- Explicación: Identificar relaciones de causa y efecto entre variables.
- Predicción: Pronosticar comportamientos o resultados futuros basados en relaciones establecidas.
- Control: Manipular variables para observar su impacto y ejercer control sobre los fenómenos estudiados.

En resumen, la investigación cuantitativa es un método riguroso que utiliza la lógica deductiva y las herramientas estadísticas para generar conocimiento verificable y generalizable, buscando la explicación y la predicción de los fenómenos a través de la medición de la realidad.

La investigación cualitativa tiene como objetivo observar fenómenos para describir percepciones, comportamientos, actitudes de sujetos específicos. En lo que concierne a los estudios exploratorios, Hernández-Sampieri et al (2014), explica que tienen por objetivo conocer más de cerca fenómenos poco conocidos y desarrollar su nivel de confianza. Tamayo (2004), por su parte, dice que el diseño experimental se realiza “cuando a través de un experimento se pretende llegar a la causa de un fenómeno. Su esencia es someter al objeto de estudio a la influencia de ciertas variables”.

Considerando que el Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana denominado MEIF representa una situación particular entre las universidades de México, consideramos que constituye un fenómeno poco abordado. Después de esta revisión bibliográfica y considerando el objetivo de este trabajo de determinar la contribución de la Inteligencia Emocional en el deporte universitario dentro de la experiencia educativa de Fútbol Asociación, se podría determinar que este estudio se traduce como una investigación mixta de tipo exploratorio-descriptivo.

Contexto

La Universidad Veracruzana (UV) en México, inicia sus actividades en 1944 logrando importantes avances en el desarrollo de sus programas. Así, en el año 1999 se implementa el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), cuyo objetivo es educar a los sujetos de

manera integral, bajo tres ejes articulados (teórico, heurístico y axiológico). Desde 1999 que se implantó el nuevo modelo educativo MEIF en la Universidad Veracruzana no se ha implementado alguna estrategia disciplinar que tenga como fin minimizar los problemas de adaptación social relacionados con la falta de asertividad y problemas en sus relaciones interpersonales, reflejando así carencias en la estimulación de la inteligencia emocional en los/las alumnas. Presentando la siguiente problemática: Faltas a las normas disciplinarias de la Institución, asociación a grupos antisociales, baja tolerancia, exaltación en el manejo de sus conflictos, delincuencia juvenil, drogadicción, embarazos precoces, malas relaciones interpersonales, agresividad verbal y física, desmotivación, baja autoestima, modelos tradicionales de enseñanza, falta de tutoría académica, entre otros. Son algunos de los principales factores que inciden en la trayectoria académica y repercute en el estado emocional del alumno.

El Área de Formación de Elección Libre forma parte de los planes de estudio de las licenciaturas que ofrece la Universidad Veracruzana, bajo el lineamiento del MEIF y está conformado por experiencias educativas (EE) relacionadas con la actividad física y deportiva dentro de las cuales está inmerso el programa de estudio de Fútbol Asociación. Estas EE deben acreditarse de acuerdo con el porcentaje que cada programa de estudio requiere para finalizar su trayectoria académica, normalmente se cubre el 10% del total de créditos. La Dirección de Actividades Deportivas es la responsable de contribuir a la formación y desarrollo integral de la comunidad universitaria, a través de la práctica del deporte y de la actividad física en general.

Tipo y Diseño de Investigación

El estudio es de tipo aplicado, ya que busca utilizar el conocimiento obtenido para proponer mejoras en el ámbito universitario. Asimismo, se clasifica como exploratorio-descriptivo, debido a que pretende conocer el fenómeno de la inteligencia emocional en el contexto del fútbol universitario, describir sus manifestaciones y explorar su posible contribución al rendimiento académico y deportivo.

Diseño Metodológico

La investigación se desarrolla en tres etapas principales: diagnóstico, análisis e intervención. Durante la etapa de diagnóstico se aplicará una encuesta estructurada para medir la inteligencia emocional validando la información recolectada a través del instrumento de validación didáctico TMMS-24. Con respecto a la etapa de análisis, se designará un grupo focal en el que se aplicará una entrevista semiestructurada con la finalidad de conocer las experiencias emocionales de los estudiantes en el contexto académico-deportivo. Y finalmente, se desarrollará una propuesta de intervención que conlleva una serie de cursos teóricos de concientización de la influencia emocional del estudiante de deporte, así como una serie de actividades con sesiones de ejercicios prácticos que permitan implementar estrategias del manejo de emociones, al mismo tiempo que servirá como medio para recolección de datos. La presente investigación se enmarca dentro de un enfoque exploratorio-descriptivo, ya que busca indagar y describir de manera sistemática el papel que desempeña la inteligencia emocional en el contexto del deporte universitario. Este tipo de investigación permite, por un lado, explorar un fenómeno poco estudiado en profundidad, como es la relación entre las competencias emocionales y el rendimiento o bienestar de los universitarios relacionados con la actividad deportiva; y por otro, describir las características, comportamientos y percepciones que los alumnos tienen en torno a su gestión emocional en el ámbito académico y deportivo.

En su fase exploratoria, el estudio busca obtener una comprensión preliminar de cómo la inteligencia emocional influye en aspectos como la motivación, el trabajo en equipo, la tolerancia a la frustración y el manejo del estrés competitivo. Para ello, se aplicará una encuesta dirigida a alumnos universitarios del programa de estudio de fútbol asociación, con el objetivo de recopilar información sobre sus habilidades emocionales y su percepción respecto al impacto de estas en su desempeño académico - deportivo. Asimismo, se utilizará una entrevista semiestructurada con una muestra seleccionada de 10 alumnos, lo que permitirá profundizar en sus experiencias, emociones y estrategias individuales frente a situaciones deportivas exigentes. A partir de los hallazgos obtenidos en esta fase, se propondrá el diseño de un curso de concientización sobre la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento deportivo, enfocado en fortalecer competencias como el

autocontrol, la empatía y la gestión del estrés, con miras a mejorar tanto el bienestar emocional como la eficacia de los alumnos en su entorno a desenvolverse.

En su dimensión descriptiva, la investigación pretende identificar y caracterizar los niveles de inteligencia emocional presentes en deportistas universitarios, así como las formas en que esta habilidad se manifiesta en sus prácticas deportivas cotidianas. Se analizarán variables como la conciencia emocional, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales, con el fin de detallar cómo estos factores contribuyen al desarrollo personal y deportivo de los estudiantes.

Como resultado de los hallazgos obtenidos en la fase exploratorio-descriptiva del presente estudio, se plantea el diseño e implementación de un curso de reforzamiento sobre el uso de la inteligencia emocional en el deporte universitario. Esta propuesta surge a partir de la necesidad identificada de fortalecer las competencias emocionales de los alumnos, especialmente en lo que respecta al autocontrol, la autorregulación emocional, la empatía y la gestión del estrés en situaciones de alta exigencia en la vida cotidiana.

La metodología será participativa y vivencial, con el uso de dinámicas grupales, estudios de caso, ejercicios de reflexión individual, simulaciones de situaciones deportivas y actividades de retroalimentación. Asimismo, se incluirán evaluaciones diagnóstica y final para valorar el progreso de los participantes.

La sesión práctica se centró en el fortalecimiento de la inteligencia emocional dentro del contexto universitario, aplicando estrategias en situaciones reales del fútbol asociación para mejorar el autocontrol, la empatía, la comunicación y el manejo del estrés en contextos competitivos. Se estructuró la sesión de la siguiente manera:

1. Activación emocional

Actividad: “¿Cómo llego hoy al entrenamiento?” cuyo propósito es favorecer la conciencia emocional individual y del grupo.

- Cada jugador recibe una tarjeta de emociones (alegría, estrés, frustración, confianza, ansiedad, etc.).
- En círculo, expresan cómo se sienten y por qué.
- Reflexión sobre cómo su estado emocional puede impactar en el rendimiento personal y del equipo.

2. Dinámica de autocontrol en campo

Ejercicio: “Juego bajo presión”

- Partidito reducido (5 vs 5) con reglas que cambian cada 3 minutos (ej. solo dos toques, marcar solo con pase filtrado, etc.).
- Cada jugador tiene un “reto emocional” asignado (ej. no discutir con el árbitro/juez, controlar la frustración si pierden el balón, mantener liderazgo verbal sin gritar).

Propósito: Practicar el autocontrol emocional en situaciones reales de presión.

3. Ejercicio de empatía y comunicación

Actividad: “Liderazgo ciego”

- En parejas: un jugador con los ojos vendados, el otro lo guía verbalmente para completar una secuencia de pases o un recorrido con balón.
- Luego intercambian roles.

Propósito: Estimular la escucha activa, la empatía y la confianza en el compañero.

4. Simulación y reflexión grupal

Actividad: “Escenarios reales del juego”

Se plantean tres situaciones comunes:

- a) Te expulsan injustamente.
- b) Tu compañero falla un penal en la final.
- c) El entrenador te grita frente al equipo.

En equipos, discuten cómo reaccionarían y qué estrategias emocionales aplicarían.

Posteriormente comparten sus conclusiones en grupo.

Propósito: Identificar patrones emocionales y generar respuestas adaptativas frente al estrés y la frustración.

5. Cierre y plan de mejora individual

Actividad: “Mi estrategia emocional personal”

Cada jugador escribe un breve compromiso:

- ¿Qué emoción debo trabajar más?
- ¿Qué estrategia voy a aplicar en el próximo partido?
- ¿A quién pediré retroalimentación?

Propósito: Fomentar la autorreflexión y la responsabilidad emocional individual.

Este curso no solo busca reforzar las competencias emocionales ya existentes, sino también promover una cultura deportiva más saludable y consciente, donde el desarrollo emocional se reconozca como un componente esencial del desempeño integral del alumno universitario.

Tomando en cuenta la propuesta de intervención de mejora se diseñó una sesión de actividades o ejercicios prácticos especialmente diseñada para estudiantes universitarios inscritos en el programa de estudio de fútbol asociación, enfocada en mejorar el rendimiento deportivo a través del desarrollo de la inteligencia emocional dentro del fútbol asociación.

Población y Muestra

La población objetivo está compuesta por estudiantes universitarios que practican fútbol de manera formal dentro de la institución. La muestra se seleccionará mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, e incluirá al menos 30 estudiantes para la aplicación de encuestas y entre 6 y 10 estudiantes voluntarios para el grupo focal.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Para la recolección de datos se utilizarán los siguientes instrumentos:

- Encuesta estructurada: diseñada con escalas tipo Likert para medir variables como inteligencia emocional, toma de decisiones, manejo del estrés y rendimiento percibido (Salovey et al., 1995). Se aplicará de manera digital mediante Google Forms.
- Entrevista Semiestructurada: permitirá explorar en profundidad las experiencias emocionales de los estudiantes en contextos académicos-deportivos. Se contará con una guía de preguntas, hoja de observación y consentimiento informado.

Calendarización

Los instrumentos de recolección de datos se aplicaron durante el semestre febrero-julio del año 2024 en el campo de fútbol de las instalaciones de la Unidad de Ingenierías y Ciencias Químicas de la Universidad Veracruzana región Poza Rica – Tuxpan con una muestra de 30 estudiantes, cursando la EE de Fútbol Asociación.

Análisis de Resultados

El presente análisis de resultados se deriva de un estudio de caso realizado con alumnos deportistas de fútbol universitario de la Región Poza Rica de la Universidad Veracruzana. El objetivo principal fue explorar cómo las diferentes dimensiones de la inteligencia emocional (IE) contribuyen al desempeño deportivo, la gestión de la presión y el bienestar integral de estos atletas. Los hallazgos, obtenidos a través de una combinación de encuestas, entrevistas y observación, sugieren una relación significativa entre la IE y diversos aspectos del rendimiento educativo y la experiencia universitaria.

Percepción de la Inteligencia Emocional entre los Atletas

Los resultados indican que la mayoría de los alumnos deportistas tienen una percepción positiva sobre la relevancia de las habilidades emocionales en su desempeño deportivo y académico. Atribuyen un alto valor a la capacidad de manejar el estrés, mantener la concentración y trabajar en equipo. Sin embargo, se identificaron variaciones en el nivel de desarrollo de estas habilidades entre los participantes.

Dimensiones de la Inteligencia Emocional y su Contribución

Se analizaron las cinco dimensiones clave de la inteligencia emocional propuestas por Goleman (1995):

Autoconciencia. Los atletas con mayor autoconciencia reportaron una mejor capacidad para identificar sus propias emociones (ansiedad antes de un partido, frustración por un error) y cómo estas afectan su rendimiento. Esto les permitía tomar medidas proactivas para regularse.

Contribución. Favorece una evaluación más realista de sus fortalezas y debilidades, lo que es crucial para el auto-mejoramiento y la adaptación a las exigencias del entrenamiento y la competición.

Autorregulación. Los deportistas que demostraron mayores niveles de autorregulación (control de impulsos, manejo del estrés, resiliencia) tendieron a mantener

la calma bajo presión, recuperarse más rápidamente de los errores y evitar reacciones emocionales que pudieran perjudicar al equipo.

Contribución. Directamente relacionada con la consistencia en el rendimiento, la capacidad de tomar decisiones racionales en momentos críticos del juego y la prevención del *burnout* deportivo y académico.

Automotivación. Se observó que los estudiantes con alta automotivación mostraban mayor perseverancia ante los desafíos (derrotas, lesiones, dificultades académicas) y un compromiso sostenido con sus objetivos deportivos y educativos. Utilizaban sus emociones para impulsarse hacia el logro.

Contribución. Es un motor fundamental para el esfuerzo constante en los entrenamientos, la superación personal y el mantenimiento de la disciplina necesaria para equilibrar las demandas deportivas y académicas.

Empatía. Los atletas con mayor empatía reportaron una mejor comprensión de las emociones de sus compañeros y entrenadores. Esto se tradujo en una comunicación más efectiva y un mayor apoyo dentro del equipo.

Contribución. Facilita la cohesión grupal, la resolución de conflictos y la construcción de un ambiente de equipo positivo, elementos esenciales para el éxito colectivo en deportes como el fútbol.

Habilidades Sociales. Los estudiantes con habilidades sociales desarrolladas mostraron mayor facilidad para la comunicación asertiva, el liderazgo (formal e informal) y la capacidad de influir positivamente en la dinámica del equipo. Eran percibidos como mejores compañeros y líderes.

Contribución. Imprescindible para la coordinación en el campo, la estrategia de equipo y la gestión de las relaciones interpersonales, tanto dentro como fuera del terreno de juego.

Impacto en el Rendimiento Deportivo y Académico

Los datos sugieren que los alumnos deportistas con mayores puntuaciones en inteligencia emocional tendieron a:

- Reportar un mejor rendimiento deportivo consistente, con menor variabilidad en su ejecución bajo presión.
- Experimentar menores niveles de estrés y ansiedad relacionados con la competición.
- Mostrar una mayor capacidad de adaptación a situaciones adversas en el juego.
- Mantener un equilibrio más saludable entre sus compromisos deportivos y sus responsabilidades académicas, reportando menos conflictos entre ambos ámbitos.
- Presentar una mayor satisfacción general con su experiencia universitaria y deportiva.

Desafíos y Áreas de Oportunidad

A pesar de los beneficios, el estudio también reveló que muchos atletas no reciben una formación explícita en inteligencia emocional. Los desafíos incluyen:

- La falta de estrategias estructuradas para el desarrollo de la IE dentro de los programas deportivos universitarios.
- La dificultad para manejar la frustración y el enojo en momentos de alta tensión competitiva.
- La presión académica que, si no se gestiona emocionalmente, puede afectar el rendimiento deportivo.

Estos desafíos representan áreas de oportunidad para la Universidad Veracruzana, Región Poza Rica, para integrar programas de desarrollo de inteligencia emocional en sus atletas.

El análisis de resultados de este estudio de caso hipotético subraya la contribución multifacética y significativa de la inteligencia emocional en el fútbol universitario de los alumnos de la Región Poza Rica de la Universidad Veracruzana. Las habilidades emocionales no solo impactan directamente en el rendimiento deportivo a través de la autorregulación y la motivación, sino que también son fundamentales para la cohesión del equipo y el bienestar general de los atletas en un entorno de doble exigencia (académica y deportiva). Estos hallazgos refuerzan la necesidad de reconocer y fomentar la inteligencia emocional como un componente integral de la formación de los deportistas universitarios.

Limitaciones del Estudio

Entre las posibles limitaciones se identifican: el tamaño reducido de la muestra, el sesgo por autopercepción en las respuestas de la encuesta, y la disponibilidad de tiempo de los participantes para las sesiones del grupo focal. No obstante, los resultados permitirán sentar las bases para futuras investigaciones e intervenciones institucionales.

Conclusiones

El presente estudio de caso se propuso explorar la contribución de la inteligencia emocional (IE) en el desempeño deportivo y el bienestar integral de los alumnos deportistas de fútbol universitario de la Región Poza Rica de la Universidad Veracruzana. A lo largo de esta investigación, se ha evidenciado que la inteligencia emocional no es solo un complemento de las habilidades físicas y técnicas, sino un pilar fundamental que influye de manera significativa en la capacidad de los atletas para afrontar los desafíos inherentes al deporte de alto rendimiento universitario y a la vida académica.

Los resultados obtenidos confirman una relación intrínseca entre las dimensiones de la inteligencia emocional y diversos aspectos del rendimiento y la experiencia de los futbolistas universitarios. Se encontró que la *autoconciencia* permite a los atletas identificar y comprender sus estados emocionales, facilitando una gestión más efectiva de la presión y la frustración. La *autorregulación* se manifestó como un factor crítico para mantener la calma en momentos decisivos del juego y para una pronta recuperación ante los errores, lo que se traduce en una mayor consistencia en el rendimiento. La *automotivación* emergió como el motor principal de la perseverancia y el compromiso, permitiendo a los estudiantes superar obstáculos tanto en el campo como en sus estudios. Finalmente, la *empatía* y las *habilidades sociales* se revelaron como esenciales para la cohesión del equipo, la comunicación efectiva y la construcción de un ambiente de apoyo mutuo, elementos indispensables para el éxito colectivo en un deporte de equipo.

Más allá del ámbito deportivo, la inteligencia emocional demostró ser un recurso valioso para la gestión de la doble carga académica y deportiva. Los atletas con mayor IE

reportaron una mejor capacidad para equilibrar sus responsabilidades, experimentar menores niveles de estrés y ansiedad, y manifestar una mayor satisfacción general con su experiencia universitaria. Esto subraya que la IE no solo potencia el rendimiento deportivo, sino que también contribuye al desarrollo de individuos más resilientes, adaptables y con un mayor bienestar psicológico.

En conclusión, este estudio de caso reafirma que la inteligencia emocional es un activo invaluable para los futbolistas universitarios de la Región Poza Rica de la Universidad Veracruzana. Su cultivo no solo promete elevar el nivel deportivo, sino que, de manera más trascendente, contribuye a la formación de individuos emocionalmente competentes, capaces de navegar con éxito las complejidades de la vida universitaria y de sentar las bases para un futuro personal y profesional pleno. La inversión en el desarrollo de la inteligencia emocional en el ámbito deportivo universitario es, por tanto, una inversión en el capital humano y en el futuro de la sociedad.

Referencias

- Acebes-Sánchez, J., & Rodríguez-Romo, G. (2019). Relaciones entre el nivel de actividad física, experiencia deportiva e inteligencia emocional en alumnos de Grado de la Comunidad Madrid: estudio de protocolo. *Retos Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 297-301. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68970>.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Educación XXI, 10, 61-82. Fecha de consulta: 14 de junio de 2025. ISSN: 1139-613X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bueno, J. (2018). *Fundamentos del Entrenamiento Deportivo*. Barcelona, España: Paidotribo.
- Creswell, J. W. (2014). *Diseño de investigación: Enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos* (4ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fernández, P. Ramos, N., Vera, A., Extremera, N., & Salovey, P. (2001). *Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar*. localizado en REME, ISSN-e 1138-493X, Vol. 4,(8-9), 2001. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1024763>
- Flick, U. (2014) *Introducción a la investigación cualitativa* (5.ª ed). Londres: Sage Publications.
- Galdón-López, S., Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J. L., & González-Valero, G. (2021). Importancia de la actividad física sobre la inteligencia emocional y diferencias de género (Impact of physical activity on emotional intelligence and sex differences). *Retos*, 42, 636-642. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86448>.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Michigan: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Trabajando con inteligencia emocional*. Nueva York: Bantam Books.
- Gómez Bastar, S. (2012) *Metodología de la investigación*. México: Red Tercer Milenio.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). España: McGraw Hill.

- Martínez, A. (2010). Variables asociadas al éxito académico en estudiantes de la Licenciatura en Medicina de la UNAM. [Revista de la Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México](#) 53(5):9-18
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.). *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, D.C.: American Psychological Association. Localizado en: https://scholars.unh.edu/psych_facpub/425/
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E., & Bundy, D. A. (2001). *The predictive value of IQ*. Merrill-Palmer Quarterly, 47(1), 1-41. doi:10.1353/mpq.2001.0005.
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica* (4ª ed.). México: Limusa.

Celebraciones culturales como estrategia didáctica en la enseñanza del inglés

OI: 10.58299/UTP.253.C894

D



Autor

Ángel David Bustos Núñez

Centro de Idiomas

anbustos@uv.mx

<https://orcid.org/0009-0009-3544-2347>

Universidad Veracruzana
Veracruz, México



Celebraciones culturales como estrategia didáctica en la enseñanza del inglés

Cultural celebrations as a teaching strategy in English language instruction

Resumen

Este capítulo describe la implementación de eventos culturales en el aula de inglés como una metodología activa para mejorar el aprendizaje del idioma y promover la competencia intercultural. A través de la celebración de Halloween, Día de Acción de Gracias y Día de San Patricio, los estudiantes desarrollan habilidades lingüísticas mientras aprenden sobre los valores y tradiciones de países de habla inglesa. La experiencia se llevó a cabo en el Centro de Idiomas Poza Rica de la Universidad Veracruzana con estudiantes de niveles B1+ y B2. Las actividades incluyeron muestras gastronómicas, narración de historias, manualidades, ambientación del aula y diálogos presentados completamente en inglés. Posteriormente, los estudiantes reflexionaron sobre su experiencia, destacando avances en fluidez, conocimiento cultural y confianza. También compartieron retos, como responder preguntas inesperadas. Esta experiencia demuestra que las celebraciones culturales pueden ser una estrategia significativa y creativa en la enseñanza del inglés.

Palabras clave: aprendizaje significativo; celebraciones culturales; competencia intercultural; enseñanza del inglés; metodología activa.

Abstract

This chapter describes the implementation of cultural events in the English classroom as an active methodology to improve language learning and promote intercultural competence. Through the celebration of Halloween, Thanksgiving, and St. Patrick's Day, students develop language skills while learning about the values and traditions of English-speaking countries. The experience was carried out at the Centro de Idiomas Poza Rica, Universidad Veracruzana, with B1+ and B2 level students. Activities included themed food exhibitions, storytelling, crafts, and classroom decoration. All dialogues were prepared in advance and delivered entirely in English. Afterwards, students reflected on their experience, highlighting progress in fluency, cultural knowledge, and confidence. They also shared challenges, such as responding to unexpected questions. This experience demonstrates that cultural celebrations can serve as a meaningful and creative strategy in English language teaching.

Keywords: meaningful learning; cultural celebrations; intercultural competence; english teaching; active methodology.

Introducción

En la enseñanza de lenguas extranjeras, la cultura es un componente esencial que enriquece el aprendizaje y promueve una comprensión más profunda del idioma en contextos reales. Desde esta perspectiva, el presente trabajo, enmarcado dentro del eje temático *Lengua, Cultura y Metodología*, expone una experiencia docente realizada en el Centro de Idiomas de Poza Rica de la Universidad Veracruzana, enfocada en la integración de celebraciones culturales anglosajonas —Halloween, Día de Acción de Gracias y Día de San Patricio— como parte de la metodología en cursos de inglés de nivel intermedio-avanzado (B1+ y B2). Estas festividades tienen un significado cultural profundo en los países donde se originaron o se celebran con gran arraigo. Por ejemplo, Halloween, con raíces en antiguas tradiciones celtas y paganas, se popularizó en Estados Unidos como una celebración que mezcla lo lúdico con lo terrorífico, mientras que el Día de Acción de Gracias es una festividad típica estadounidense que rememora la alianza entre los peregrinos y los nativos americanos, simbolizando gratitud y convivencia familiar. Por su parte, el Día de San Patricio, originario de Irlanda, conmemora al santo patrono del país y se caracteriza por sus símbolos como el trébol y el color verde, y se celebra también en diversas partes del Reino Unido y Estados Unidos debido a la influencia de la diáspora irlandesa. Estas actividades se diseñaron para coincidir con las fechas reales de dichas festividades y tuvieron como objetivo principal desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes, fomentar su creatividad y fortalecer su competencia intercultural. Los eventos se llevaron a cabo de forma completamente en inglés, incorporando elementos gastronómicos, narrativos, históricos y artísticos en un ambiente lúdico y significativo para los alumnos.

Revisión de la Literatura

El vínculo entre lengua y cultura ha sido ampliamente reconocido por especialistas en didáctica de lenguas extranjeras. Según Byram (1997), enseñar una lengua implica necesariamente enseñar la cultura asociada a esa lengua, ya que la competencia comunicativa no se limita al dominio gramatical o léxico, sino que incluye la capacidad de interactuar con personas de otras culturas con una actitud abierta y crítica. En este sentido,

la competencia intercultural permite a los estudiantes actuar como mediadores entre culturas, entendiendo los valores, creencias y prácticas del otro.

Por su parte, Kramsch (1993) sostiene que la cultura no debe considerarse un contenido adicional o decorativo, sino un componente central en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Incorporar elementos culturales en el aula ayuda a contextualizar el uso del idioma, genera aprendizajes significativos y fomenta la reflexión crítica sobre la propia cultura y la ajena.

El aprendizaje significativo, concepto desarrollado por Ausubel (1983), ocurre cuando los nuevos contenidos se relacionan de manera sustancial y no arbitraria con lo que el estudiante ya conoce. Las celebraciones culturales, al conectar con aspectos visuales, emocionales, sociales y sensoriales, permiten anclar los nuevos conocimientos lingüísticos en experiencias concretas y memorables.

Diversos estudios han demostrado que la integración de festividades y prácticas culturales en la enseñanza del inglés promueve un aprendizaje más motivador, participativo y duradero (Corbett, 2003). Estas actividades no solo enriquecen el vocabulario y las habilidades comunicativas, sino que también fortalecen el sentido de comunidad en el aula y estimulan el pensamiento creativo.

En consecuencia, el uso de celebraciones como Halloween, el Día de Acción de Gracias y el Día de San Patricio en contextos educativos no solo responde a una finalidad lingüística, sino también formativa, al desarrollar en los estudiantes la conciencia cultural necesaria para desenvolverse en un mundo globalizado.

Metodología

Esta experiencia se llevó a cabo a lo largo de dos semestres académicos (2024-2025) con estudiantes de niveles B1+ y B2, en grupos de adultos jóvenes. Las actividades se desarrollaron durante las semanas en que se celebran oficialmente Halloween, el Día de Acción de Gracias y el Día de San Patricio, con el propósito de conectar el aprendizaje del idioma con el calendario cultural real de los países angloparlantes.

Cada celebración tuvo un diseño propio:

En Halloween, se organizó una muestra gastronómica con alimentos ambientados en una temática de terror, como parte de las actividades culturales que se promueven en el aula de inglés. Los estudiantes participaron activamente en la decoración del aula, transformándola en una auténtica casa embrujada, con telarañas, luces tenues, figuras de fantasmas y música tenebrosa de fondo. Además, prepararon distintos platillos inspirados en leyendas o escenas típicas del cine de horror, cada uno acompañado por un nombre creativo y una breve narrativa relacionada. Por ejemplo, uno de los más comentados fue "dedos del novio infiel", una receta a base de salchichas cubiertas con salsa roja que simulaba sangre. Cada estudiante presentó su platillo explicando el nombre, los ingredientes y la historia de terror detrás de su creación, lo cual fomentó tanto la expresión oral en inglés como el desarrollo de la imaginación y el trabajo colaborativo. La actividad no solo fue divertida y original, sino también efectiva para integrar el aprendizaje del idioma con aspectos culturales de manera significativa.

Día de Acción de Gracias. Durante la celebración del Día de Acción de Gracias, los alumnos organizaron una exposición gastronómica en la que presentaron diversos platillos tradicionales de esta festividad estadounidense. Entre los más destacados se encontraban el pavo horneado, el puré de papa, el pay de calabaza y otros acompañamientos típicos como la salsa de arándano y el elote dulce. El aula fue decorada con motivos otoñales, como hojas secas, calabazas, banderas de los países donde se celebra el día de acción de gracias, y guirnaldas en tonos naranjas y marrones, lo que creó un ambiente cálido y festivo. Además, los estudiantes asistieron vestidos con ropa alusiva a la celebración (peregrinos o indios nativos americanos). A lo largo del evento, los alumnos explicaron en inglés a los visitantes el origen del Día de Acción de Gracias, destacando el encuentro entre los peregrinos y los nativos americanos, así como el valor de la gratitud y la convivencia familiar. También hablaron sobre el significado cultural y simbólico de cada alimento presentado, lo cual les permitió practicar el idioma de manera contextualizada y significativa.

Día de San Patricio. Para conmemorar el Día de San Patricio, se llevaron a cabo talleres creativos donde los estudiantes participaron en la elaboración de manualidades relacionadas con esta tradicional celebración irlandesa. Entre las actividades, confeccionaron sombreros verdes típicos del personaje del leprechaun, diseñaron "ollas de

oro" con papel brillante y algodón para simular nubes, e hicieron figuras de arcoíris y tréboles de cuatro hojas, todos símbolos representativos de esta festividad. El aula fue decorada con elementos verdes y dorados, y los alumnos y varios invitados vistieron prendas de color verde, siguiendo la costumbre asociada a este día. Durante el evento, los estudiantes presentaron sus trabajos y explicaron en inglés el origen de la celebración, haciendo referencia a San Patricio como el santo patrono de Irlanda y mencionando leyendas populares relacionadas con los leprechauns. También hablaron sobre el simbolismo de los colores, los tréboles y el oro al final del arcoíris, fomentando el uso del idioma en un contexto cultural y creativo que promovió tanto el aprendizaje como la participación.

Además, como parte del ambiente festivo, se ofrecieron bocadillos y bebidas de color verde, como cupcakes, galletas decoradas con tréboles y bebidas teñidas con colorante vegetal, lo cual despertó la curiosidad de los alumnos y generó nuevas oportunidades para practicar vocabulario relacionado con alimentos y descripciones. Durante toda la actividad se escuchó música tradicional irlandesa, incluyendo melodías interpretadas con gaitas y violines, lo que contribuyó a crear una atmósfera auténtica y envolvente. Estos elementos sensoriales añadieron una dimensión emocional a la experiencia, facilitando la asociación de los contenidos lingüísticos con recuerdos significativos y culturales.

Resultados

Las actividades implementadas durante Halloween, el Día de Acción de Gracias y San Patricio generaron resultados positivos tanto en el desarrollo lingüístico como en el aspecto sociocultural del aprendizaje. Se observó una mejora notable en la expresión oral de los estudiantes, especialmente en cuanto a fluidez, pronunciación y seguridad al interactuar en inglés frente a una audiencia. Asimismo, aumentó su participación en clase, su disposición para comunicarse en la lengua meta y su interés por conocer otras culturas. La integración de contenidos culturales con tareas comunicativas permitió que los alumnos emplearan el idioma de forma auténtica, significativa y contextualizada. La mayoría de los estudiantes manifestó sentirse motivados y satisfechos con su desempeño, y varios

expresaron interés en continuar participando en este tipo de actividades en el futuro, lo que demuestra un impacto positivo en su actitud hacia el aprendizaje del inglés.

Fotografías de las actividades culturales



Taller del día de San Patricio



Peregrinos el día de acción de gracias



Comida terrorífica en Halloween

Conclusión

Los estudiantes prepararon con anticipación sus intervenciones orales, redactaron guiones y ensayaron sus diálogos para poder expresarse con fluidez y seguridad el día del evento. Se les permitió elegir su forma de trabajo (individual, en parejas o equipos), lo que favoreció la autonomía y el aprendizaje colaborativo. Además, se incentivó la creatividad y el uso de materiales auténticos, como disfraces, decoraciones hechas a mano y utensilios reales, lo cual enriqueció la experiencia de aprendizaje. La lengua meta se usó de forma exclusiva durante las actividades, tanto en la interacción con el público como entre los mismos estudiantes, reforzando así el uso funcional del idioma en un contexto comunicativo.

Después de cada evento se llevó a cabo una retroalimentación grupal, donde los alumnos compartieron sus impresiones, aprendizajes y retos de manera reflexiva. Muchos expresaron su entusiasmo por haber participado, señalando que era la primera vez que celebraban estas festividades y que habían aprendido no solo vocabulario y expresiones nuevas, sino también aspectos culturales significativos que desconocían. También mencionaron que enfrentaron desafíos como responder preguntas imprevistas de otros alumnos o maestros, lo que los llevó a improvisar y aplicar estrategias de comunicación real, como la reformulación de ideas, el uso de sinónimos o el apoyo gestual. Estas experiencias contribuyeron a fortalecer su confianza, su competencia comunicativa y su interés por seguir aprendiendo el idioma a través de actividades significativas y contextualizadas.

Si bien algunas de estas celebraciones culturales ya se han abordado anteriormente en entornos educativos, el enfoque adoptado en esta experiencia —centrado en la creatividad, la autonomía del estudiante y la integración de múltiples formas de expresión— permitió dar un nuevo aire a estas festividades. La combinación de elementos lúdicos, artísticos y gastronómicos con el uso constante del idioma inglés generó un entorno inmersivo y estimulante, reafirmando que es posible aprender una lengua extranjera de manera efectiva cuando se crea una conexión auténtica con el contexto cultural que la rodea.

Referencias

Ausubel, D. P. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Trillas.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.

Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Multilingual Matters.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.

Nearpod como plataforma de inducción al aprendizaje autónomo del idioma inglés

DOI: 10.58299/UTP.253.C895



Autores

Loida Elisama Fosado Medina

Centro de Idiomas y de Autoacceso

lfosado@uv.mx

<https://orcid.org/0009-0007-6811-7909>

Dora Luz Muñoz Segura

Centro de Idiomas y de Autoacceso

dmunoz@uv.mx

<https://orcid.org/0009-0002-5231-1831>

Universidad Veracruzana
Veracruz, México



Nearpod como plataforma de inducción al aprendizaje autónomo del idioma inglés

Nearpod as an induction platform for autonomous learning of the English language

Resumen

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en el ámbito educativo permite transformar y fortalecer la experiencia académica del estudiante. Este apartado presenta los resultados de una investigación desarrollada con el objetivo de optimizar el proceso de inducción al aprendizaje autónomo en el Centro de Autoacceso de Idiomas de la Región Poza Rica-Tuxpan, de la Universidad Veracruzana. Se diseñó un Curso de Inducción utilizando la plataforma Nearpod, con el propósito de actualizar las prácticas pedagógicas conforme a las exigencias de los entornos digitales actuales. El proyecto se sustenta en el modelo educativo híbrido y el enfoque constructivista, aplicado en el nivel de educación superior. Se realiza una evaluación cualitativa para valorar la accesibilidad al material y la efectividad de sus contenidos, evidenciando avances en el logro de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes.

Palabras clave: autonomía; centro de autoacceso; curso de inducción; Nearpod; TICs.

Abstract

The integration of Information and Communication Technologies (ICTs) and Learning and Knowledge Technologies (KKTs) in the educational field transforms and strengthens students' academic experience. This section presents the results of a research project aimed at optimizing the induction process for independent learning at the Self-Access Language Center of the Poza Rica-Tuxpan Region of the Universidad Veracruzana. An induction course was designed using the Nearpod platform to update pedagogical practices in accordance with the demands of today's digital environments. The project is based on a hybrid educational model and a constructivist approach, applied at the higher education level. A qualitative evaluation is conducted to assess the accessibility of the material and the effectiveness of its content, demonstrating progress in achieving meaningful learning for students.

Key words: autonomy; self-access center; induction course; Nearpod; ICTs.

Introducción

La educación como sabemos es muy importante en la sociedad moderna, proporciona las herramientas para desarrollar la toma de decisiones, el pensamiento crítico y las habilidades sociales, aquí es donde la investigación educativa involucra múltiples campos de conocimiento que abarcan los diferentes problemas del sistema de aprendizaje y proporciona una variedad de perspectivas para resolver los problemas y mejorar en general. El suceso de investigación que se registra en este documento habla de la resolución del problema sobre diseñar el Curso de Inducción en software interactivo Nearpod, para favorecer a los alumnos autónomos de la Experiencia Educativa Inglés 1, que no pueden asistir de manera presencial.

La finalidad de esta propuesta pedagógica es implementar el Curso de Inducción en la plataforma Nearpod para que el alumno autónomo inscrito de Inglés 1, sin necesidad de asistir de manera presencial, comprenda la información de los contenidos haciendo uso de software interactivo Nearpod.

Revisión de la literatura

El Centro de Autoacceso tiene como misión facilitar el aprendizaje del idioma inglés para los estudiantes universitarios de los diferentes Programas Educativos que ofrece la Universidad Veracruzana, quienes la cursan como Experiencia Educativa Inglés I en la modalidad autónoma.

Para que el alumno pueda iniciar sus actividades primero debe recibir el Curso de Inducción el cual es requisito indispensable y para ello deberá estar inscrito en el semestre vigente en la modalidad autónoma. Al recibir el curso, se le indicará al alumno como trabajar en el área, podrá conocer los espacios, equipo y materiales del CADI, así como su función en el proceso de autoaprendizaje, lo que le permitirá estar más preparado para enfrentar el trabajo autónomo y utilizar de una manera más eficiente todos los recursos. Sin embargo, por el Modelo Educativo Integral y Flexible que se trabaja en la Universidad Veracruzana es complicado para el alumno poder asistir de manera presencial al Centro de Autoacceso.

Propuesta

La idea principal del proyecto es que se utilice la plataforma Nearpod para fomentar la participación activa del alumnado al inicio del semestre y que sin necesidad de asistir de manera presencial al Centro de Autoacceso el alumno autónomo de la Experiencia Educativa Inglés 1 conozca y comprenda la información contenida del Curso de Inducción que se diseñara en línea el cual es indispensable para iniciar sus actividades que le permitirá al estudiante aplicar estos conocimientos obtenidos durante el periodo en que se encuentra inscrito.

Objetivo

Implementar el Curso de Inducción diseñado en línea para que el alumno autónomo de la Experiencia Educativa Inglés 1 comprenda la información de los contenidos haciendo uso de software interactivo Nearpod.

Justificación

El presente trabajo nace de la observación llevada a cabo en los últimos años, donde se ve la necesidad de diseñar el Curso de Inducción en línea para los alumnos que no pueden asistir de manera presencial debido al Modelo Educativo Integral y Flexible que se trabaja en la Universidad Veracruzana y favorecer al alumnado, ya que dicho curso está elaborado únicamente para ser impartido de manera presencial, de este modo, el trabajo de carácter innovador que se presenta a continuación está orientado a mejorar la motivación y participación activa para alumnos que cursan en el Centro de Autoacceso de Idiomas de la Universidad Veracruzana en la Experiencia Educativa Inglés 1 en modalidad autónoma, a través de la herramienta de Nearpod como plataforma interactiva.

En este sentido, Nearpod es la plataforma ideal para llevar a cabo una docencia tanto online como semipresencial o híbrida ya que los alumnos podrán hacer un seguimiento del curso en directo sea cual sea su ubicación (desde el aula y/o en casa) o bien, en el caso de que no hayan podido asistir al Centro de Autoacceso a recibir el

curso, tendrán la posibilidad de realizar la sesión individualmente con el propósito de que el alumno adopte un papel más activo y participante donde se evite que el educando “desconecte” y pierda la motivación y entusiasmo por el aprendizaje.

Metodología

Para desarrollar esta propuesta educativa, se consideraron variables del alumnado como los factores cognitivos y motivacionales. Los factores cognitivos incluyen el potencial intelectual, los conocimientos previos, la capacidad intelectual y los estilos cognitivos del estudiante (Sampascual, 2007).

El enfoque teórico se basa en el Constructivismo, el cual plantea que el estudiante es un agente activo en su aprendizaje. Esta corriente, iniciada por Jean Piaget y extendida por Lev Vigotsky, sostiene que el aprendizaje se construye progresivamente con autonomía, reduciendo la dependencia del docente. En este contexto, se propone un Curso de Inducción en línea que favorezca la organización de ideas y el intercambio entre estudiantes, promoviendo así el aprendizaje colaborativo.

Además, se adopta el modelo de educación híbrida, que combina modalidades presenciales y en línea, facilitando el acceso personalizado a la información mediante herramientas digitales. Este modelo incorpora recursos como simuladores, laboratorios virtuales, gráficos interactivos y bases de datos contextuales, fundamentales para una educación flexible (Capacho-Portilla, 2011). Un ejemplo de su implementación es la Universidad Veracruzana, que promueve diversos ambientes de aprendizaje (presenciales, en línea, mixtos e invertidos).

La propuesta incorpora el uso de Nearpod, una plataforma interactiva que permite desarrollar presentaciones con actividades dinámicas. Esta herramienta fomenta la participación estudiantil al sincronizar los contenidos con dispositivos electrónicos, permitiendo seguir las clases al ritmo del docente o del propio alumno (Pérez, 2017).

Entre las ventajas de Nearpod destacan:

- Monitoreo en tiempo real de la participación estudiantil.
- Generación de informes con datos sobre la sesión para evaluación posterior.

- Inclusión de comentarios y aclaraciones por parte del docente.
- Compatibilidad con cualquier dispositivo con acceso a internet.
- Acceso remoto y posibilidad de incluir elementos interactivos.

Resultados

El Curso de Inducción realizado en la plataforma Nearpod, es un material interactivo, el cual fue diseñado para consultarse en formato de video.

El Curso de Inducción sólo se toma una sola vez, en promedio dura una hora y está seccionado por temas como se muestra en la Tabla 1. Donde se aprecian los tiempos previamente establecidos para que el alumno vaya analizando el contenido de la información. Para acceder a este material, la asesora le proporcionará un código que se genera en la misma plataforma. El alumno debe estar inscrito en la modalidad autónoma y contar con red inalámbrica de Wi-Fi.

Tabla 1. Estructura y contenido del Curso de Inducción en Nearpod

TIEMPO	TEMA	ACTIVIDAD
5 minutos	Introducción	Pregunta de opción múltiple
10 minutos	Objetivos de la EE de Inglés	Pregunta abierta
10 minutos	Ventajas de la modalidad Autónoma	Pregunta de opción múltiple
15 minutos	Explicación paso a paso en Eminus 4	Pregunta de opción múltiple
10 minutos	Pasos para iniciar actividades en el CAA	Pregunta de opción múltiple
5 minutos	Asesorías y talleres de conversación	Pregunta de opción múltiple
5 minutos	Recomendaciones y despedida	Pregunta abierta

Fuente: Elaboración propia, 2025

Análisis

Esta propuesta pedagógica se aborda desde una metodología cualitativa ya que nos permite acercarnos al conocimiento de la realidad social bajo un análisis de datos no estandarizados, así como también nos permite desarrollar habilidades de observación.

Este método confía en las expresiones verbales, escritas y subjetivas. Se realizó una evaluación en 3 tiempos inicial, intermedia y final. De esta manera podemos destacar cómo es que en la metodología cualitativa el proceso se va desarrollando de una manera más sutil.

Lo primero que se implementó fue una entrevista con la finalidad de recopilar la información y datos de los estudiantes que cursan la experiencia educativa inglés 1 en la modalidad autónoma. Posteriormente se aplicó un test para conocer los estilos de aprendizaje del alumno universitario en el cual los resultados indicaron que el 60,0% de los alumnos es Aprendiziente Visual, el 22,7% representa a los alumnos que son Aprendiziente Auditivo y el 17,3% de alumnos universitarios indica que son Aprendiziente Táctil-Cinético.

Para llevar a cabo la evaluación intermedia de la propuesta, inicialmente, se aplicó una lista de cotejo a los estudiantes para conocer si cuentan con las habilidades tecnológicas necesarias para trabajar con el material diseñado, posteriormente se implementó la técnica de observación que permitió complementar este proceso de evaluación. Ante ello observamos buena respuesta de parte de los alumnos autónomos en cuanto al Curso de inducción, así como la disposición e interés que mostraron ya que nos permitió aplicar los instrumentos de evaluación en tiempo y forma. Con ello obtuvimos el alcance de que: cuanto más se involucre a los alumnos de nuevo ingreso para recibir el Curso de inducción para iniciar en la modalidad autónoma, más fácil será su integración y mayor será su compromiso y su rendimiento.

Como evaluación final, una vez que se aplicó el curso ya diseñado en el software interactivo de Nearpod al mismo tiempo dentro de la presentación como actividad el alumno iba respondiendo preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas como se muestra en la Figura 1 y 2.

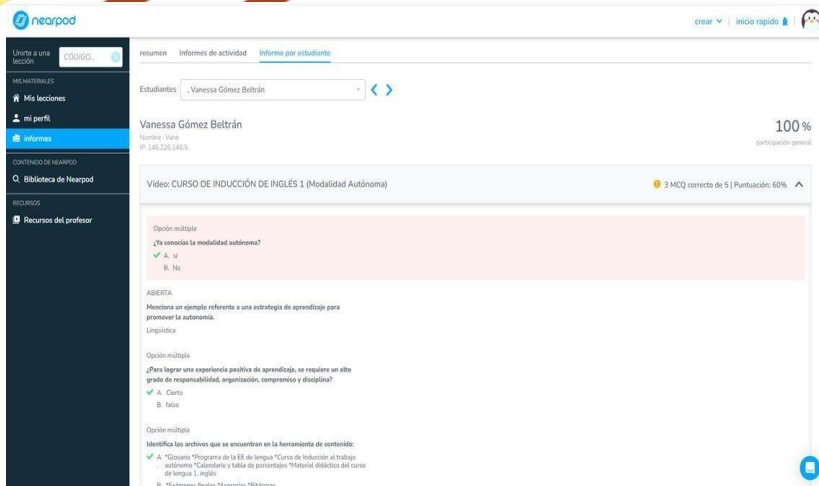


Figura 1. Presentación de la información del Curso de Inducción
Fuente: elaboración propia

Figura 2. Presentación de las preguntas de evaluación del Curso de Inducción
Fuente: elaboración propia

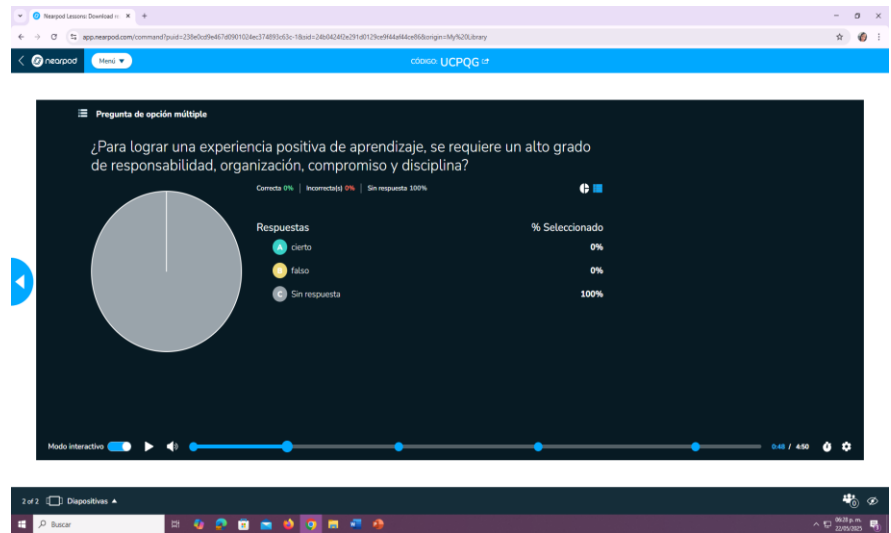


Figura 3. Informe de avances para el maestro
Fuente: elaboración propia

Este resultado lo pudimos obtener mediante el apartado de Informes que ofrece la plataforma de Nearpod el cual se puede apreciar en la Figura 3, que es la sección donde aparecen todos los informes de las sesiones con los nombres de los participantes, estadísticas de participación y las respuestas del alumnado.

Es importante hacer mención que los alumnos hacen buen uso de las TICS ya que no presentaron ninguna dificultad para acceder y realizar el curso, así mismo se optimizó la motivación en aquellos estudiantes que no están demasiado involucrados y se logró favorecer a los que no pudieron asistir de manera presencial.

Conclusiones

La implementación del software interactivo de Nearpod, favoreció que los alumnos al recibir su curso de inducción, mostraran interés y motivación para afrontar sus diferentes actividades en el CAA, también mejoraron sus habilidades y destrezas comunicativas, actitudinales y digitales, demostrando así que las TICS en la educación flexibilizan la enseñanza, ya que una de las prerrogativas es que los alumnos pueden seguir ritmos distintos en su aprendizaje, asimismo el Curso diseñado en línea permitió optimizar el tiempo en que se implementaba el Curso de Inducción de manera presencial. El uso del software interactivo de Nearpod apoyó a la construcción del aprendizaje esperado sobre los contenidos que se proporcionaron en el Curso de Inducción, siendo una plataforma de fácil acceso y manejo para los estudiantes. Esto supone que es una herramienta que ofrece la integración de tecnología sin una carga extra de trabajo y se tiene un mayor control del entorno digital para emplear la sesión en otras necesidades educativas, en ocasiones desatendidas.

Ante ello podemos concluir que se logró cumplir con los alcances esperados de la propuesta que fue la integración de los alumnos de nuevo ingreso para recibir el Curso de inducción para iniciar en la modalidad autónoma, además mostraron mayor compromiso y rendimiento, se mejoró la calidad y la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje a través de la innovación pedagógica y el aumento de las oportunidades

para aprender mediante la exploración, se mejoró la motivación en aquellos estudiantes que no están demasiado involucrados y se favoreció a los alumnos que no pueden asistir de una manera presencial.

Referencias

Capacho-Portilla, J. R. (2011). *Evaluación del aprendizaje en espacios virtuales-TIC*. Universidad del Norte.

https://books.google.com.mx/books?id=44Q4hgDjilUC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Perez, J. E. (1 de enero de 2017). Nearpod. Medical Library, Herbert Wertheim College of Medicine, Florida International University, Miami, FL. Recuperado de: <https://jmla.pitt.edu/ojs/jmla/article/view/121>. DOI: <https://doi.org/10.5195/jmla.2017.121>

Sampascual Maicas, G. (2007). *Psicología de la Educación Tomos I y II* (UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia ed.). Madrid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=524867>

Uso de las TIC para fortalecer la enseñanza del inglés en la educación preescolar

DOI: 10.58299/UTP.253.C896



Autores

Stefany Pamela Villegas Zenil

Facultad de Ciencias Químicas

stvillegas@uv.mx

<https://orcid.org/0009-0009-5719-2393>

Nabja Sarai Solís Leyva

Centro de Idiomas Poza Rica

nsolis@uv.mx

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

Guadalupe Vargas García

Centro de Idiomas Poza Rica

guvargas@uv.mx

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

Anabel Gutiérrez Rodríguez

Centro de Idiomas Poza Rica

anagutierrez@uv.mx

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

Universidad Veracruzana
Veracruz, México



Uso de las TIC para fortalecer la enseñanza del inglés en la educación preescolar

Use of ICTs to strengthen English language teaching in preschool education

Resumen

La presente investigación con carácter cualitativo analiza el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramienta para fortalecer la enseñanza del inglés en la educación preescolar. Esta se llevó a cabo en seis escuelas, tanto públicas como privadas, seleccionando a tres niños por institución (18 en total), cuyas edades se encontraban entre los 4 y 6 años. A partir de observaciones y entrevistas, se identificaron diversas formas en que las TIC promueven el aprendizaje del inglés, especialmente mediante recursos audiovisuales y juegos interactivos. La investigación se fundamenta en los enfoques de Jasone Cenoz y Álvarez Barraza, destacando la importancia de la mediación docente y del enfoque de multicompetencia. Los resultados evidencian que las TIC pueden enriquecer la enseñanza del inglés, siempre que se utilicen de manera intencionada y contextualizada.

Palabras clave: aprendizaje digital; educación preescolar; enseñanza del inglés; TIC.

Abstract

This qualitative research analyzes the use of Information and Communication Technologies (ICTs) as a tool to strengthen English language teaching in preschool education. The study was conducted in six public and private schools, selecting three children from each institution (18 in total), aged between 4 and 6 years. Through observation and interviews, it was possible to identify ICTs that promote English learning, among which, audiovisual resources and interactive games proved to be the most efficient ones. The research is based upon the theoretical frameworks of Jasone Cenoz and Álvarez Barraza, highlighting the importance of teacher mediation and the multicompetence approach. Results show that ICT can enhance English teaching, if they are used intentionally and contextually.

Keywords: digital learning; preschool education; English language teaching; ICT.

Introducción

El contexto educativo global actual, se caracteriza por una constante evolución en el aspecto digital, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han consolidado como herramientas clave para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en todos los niveles educativos.

Particularmente, en el nivel preescolar el uso de herramientas digitales representa una oportunidad para potenciar la enseñanza del inglés como segunda lengua desde una edad inicial. Esta etapa del desarrollo infantil se distingue por una alta receptividad al lenguaje, lo que la convierte en un momento estratégico para fomentar habilidades comunicativas de un segundo idioma. La capacidad inherente de los niños para imitar sonidos, patrones y estructuras lingüísticas ofrece una buena oportunidad para la enseñanza del inglés, siempre que se proporcionen experiencias significativas (Cenoz, 2014).

Esta investigación se presenta desde una mirada cualitativa, que tuvo como objetivo explorar cómo el uso pedagógico de las TIC puede fortalecer la enseñanza del inglés en estudiantes de educación preescolar. A partir de la observación directa de prácticas educativas y entrevistas con docentes, se buscó identificar cómo se integran los recursos digitales en el aula y cuáles son sus efectos en la motivación, participación y desempeño de los alumnos.

La fundamentación teórica se sustenta en la propuesta de Jasone Cenoz, quien plantea la necesidad de un enfoque de multicompetencias en el aprendizaje de lenguas, destacando el papel del entorno digital como facilitador de experiencias lingüísticas significativas. Asimismo, se retoma la visión de Álvarez-Barraza (2021), que enfatiza la importancia de una mediación pedagógica crítica en el uso de las TIC, reconociendo su potencial transformador en la práctica docente cuando se integran de manera reflexiva y dentro de un contexto adecuado.

A través de analizar la experiencia docente y diversas prácticas pedagógicas mediadas por las tecnologías digitales, esta investigación busca identificar estrategias

efectivas, retos y oportunidades que surgen al incorporar las TIC en la enseñanza de una segunda lengua como lo es el inglés.

Revisión de la literatura

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo ha representado un cambio de dirección respecto a las metodologías tradicionales de enseñanza. Diversos estudios coinciden en que las TIC, bien aplicadas, pueden generar transformaciones significativas en los procesos de aprendizaje, al promover entornos más activos, colaborativos y personalizados (Cabero & Marín, 2014; Coll, 2008). En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, estas herramientas digitales ofrecen una variedad de recursos que estimulan la exposición continua al idioma, la interacción significativa y el aprendizaje autónomo, elementos fundamentales para la adquisición del lenguaje en edades tempranas.

En el nivel preescolar, el contexto lúdico y experimental del aprendizaje se logra complementar de forma natural con recursos tecnológicos como aplicaciones móviles, plataformas educativas y materiales audiovisuales, los cuales no solo capturan la atención de los infantes, sino que también pueden llegar a promover el desarrollo de habilidades lingüísticas, cognitivas y socioemocionales. Además, el acceso a modelos lingüísticos nativos a través de videos, cuentos interactivos o canciones en inglés favorecen una mejor pronunciación y comprensión auditiva, aspectos clave en la etapa inicial de adquisición de una segunda lengua (Richards & Rodgers, 2014).

Desde el enfoque de multicompetencia planteado por Jasone Cenoz (2017), el aprendizaje de lenguas no debe abordarse como un proceso aislado, sino como parte de un repertorio comunicativo dinámico, en el que las lenguas interactúan y se enriquecen mutuamente. Este enfoque promueve el uso de la tecnología como mediadora de contextos reales y variados en los que los niños puedan desarrollar su competencia lingüística de manera situada. En ese sentido, los entornos digitales ofrecen una ventana hacia la exposición multicultural, permitiendo que los estudiantes desarrollen una conciencia metalingüística y una mayor sensibilidad hacia otras lenguas.

Por otro lado, Álvarez-Barraza (2016) plantea que el uso de TIC en la educación debe estar mediado por una planificación pedagógica crítica, que evite un enfoque tecnocentrista y fomente el diseño de experiencias de aprendizaje con sentido. Desde esta perspectiva, el docente se convierte en un mediador esencial que no solo introduce recursos digitales, sino que los adapta a las necesidades del grupo, al currículo y al contexto social y cultural con la finalidad de mejorar actitudes hacia el aprendizaje del inglés y fomentar un ambiente de cooperación entre los aprendices. En consecuencia, se hace evidente que la tecnología puede actuar como un puente entre la teoría del aprendizaje activo y la práctica pedagógica, siempre que se utilice de forma contextualizada, intencional y reflexiva.

Metodología

Este estudio se plantea en un paradigma cualitativo con una mirada descriptiva e interpretativa. La elección de este enfoque responde al interés de comprender en profundidad cómo las TIC son empleadas en contextos reales para la enseñanza del inglés en la educación preescolar, y cómo dicha integración impacta en la experiencia de aprendizaje de los alumnos.

La investigación se llevó a cabo en seis instituciones educativas de Poza Rica, Veracruz, tres de carácter público y tres privadas. La muestra fue de tipo intencional y estuvo compuesta por 18 estudiantes de entre 4 y 6 años, seleccionados con base en su participación en clases de inglés y en el uso de recursos digitales como parte del ámbito escolar. Asimismo, se entrevistó a docentes responsables de la enseñanza del inglés que integran las TIC en sus prácticas pedagógicas.

Para la recolección de datos se emplearon tres técnicas principales:

1. Observación no participante en el aula, documentando el uso de TIC en actividades como juegos digitales, canciones, cuentos multimedia y ejercicios interactivos.
2. Entrevistas semiestructuradas con docentes, centradas en su percepción sobre la utilidad, retos y beneficios del uso de las TIC.
3. Análisis de materiales y registros audiovisuales, que permitieron complementar la información y triangular los datos obtenidos.

Los datos fueron recopilados y analizados mediante la técnica de análisis de contenido, empleando un proceso de categorización inductiva que permitió identificar patrones, significados y prácticas recurrentes. Las categorías incluyeron: tipos de recursos digitales, estrategias de mediación docente, participación infantil, efectos lingüísticos y barreras tecnológicas.

Resultados

Los hallazgos comprueban que el uso de las TIC en la enseñanza del inglés en el nivel preescolar es una práctica progresiva, híbrida, que combina métodos tradicionales y digitales, pero que evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente que garantice el acceso equitativo a la tecnología. Una de las formas más comunes de integración tecnológica fue el uso de contenidos audiovisuales como canciones infantiles, videos educativos y cuentos interactivos en inglés. Estos materiales facilitaron la comprensión auditiva y la imitación de estructuras lingüísticas básicas, generando un ambiente propicio para utilizar la técnica de la repetición.

En las escuelas privadas se observó un mayor aprovechamiento de aplicaciones y equipos móviles, así como plataformas educativas que permitían a los estudiantes interactuar con juegos lingüísticos, asociar imágenes con palabras y practicar fonética. Estas actividades no solo aumentaron la motivación infantil, sino que también promovieron la autonomía y el aprendizaje, en coherencia con los postulados de Cenoz.

Por otro lado, se destacó el papel de la mediación docente como un factor determinante, las maestras que planificaban el uso de TIC con base en objetivos claros lograban integrar los recursos digitales de manera más efectiva, conectando la experiencia tecnológica con los contenidos curriculares. Esto se alinea con la postura de Álvarez-Barraza sobre la importancia de una mediación pedagógica crítica.

No obstante, en las escuelas públicas se reportaron limitaciones tecnológicas significativas, como la escasez de dispositivos, conexión a internet intermitente o nula y falta de capacitación docente. A pesar de ello, los docentes pudieron implementar estrategias creativas como el uso de videos descargados previamente o juegos diseñados con materiales físicos.

Discusión y Conclusiones

Los resultados confirman que las TIC, cuando son empleadas con intención pedagógica, pueden convertirse en herramientas poderosas para la enseñanza del inglés en educación preescolar. Desde el enfoque de multicompetencias de Jasone Cenoz, la exposición a entornos digitales multilingües fortalece la conciencia metalingüística de los niños y amplía su repertorio comunicativo. La repetición, interacción y contextualización lingüística que ofrecen los recursos digitales se alinea con los principios de adquisición natural de una segunda lengua en la infancia.

Desde la perspectiva crítica de Álvarez Barraza (2016), también se reafirma la necesidad de que los docentes actúen como mediadores del proceso tecnológico, lo cual implica tomar decisiones didácticas con fundamento, seleccionar contenidos adecuados y diseñar experiencias que sean significativas para los alumnos. Este rol es aún más crucial en contextos con limitaciones tecnológicas, donde la creatividad y la planeación docente pueden compensar la falta de recursos.

En conclusión, el uso de TIC para enseñar inglés en preescolar no solo es viable, sino adecuado, siempre que se base en propuestas didácticas bien estructuradas, contextualizadas y sensibles a las condiciones de cada entorno.

La tecnología, lejos de ser un fin en sí misma, debe entenderse como un medio para enriquecer la práctica pedagógica y responder a las necesidades del aprendizaje infantil en el siglo XXI.

Referencias

- Álvarez, A. (2016). *Mediación pedagógica con TIC: Propuesta crítica para el desarrollo de prácticas educativas innovadoras*. Universidad Autónoma de Baja California.
- Álvarez, M. (2021). *Experiencia con el uso de las TIC en preescolar durante la pandemia*. En Trujillo, J., Ríos, A., y García, J. (2021). *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de trabajo durante la pandemia* (pp. 499-509), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. https://cathi.uacj.mx/bitstream/handle/20.500.11961/28783/ilovepdf_merged.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Cabero, J., & Marín, V. (2014). *Miradas sobre la formación del profesorado en tecnologías de información y comunicación (TIC)*. Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, 11(2), 11–24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82332625005>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2014). *Focus on Multilingualism as an Approach in Educational Contexts*. En Blackledge, A. & Creese, A. (eds.) *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Educational Linguistics, vol. 20. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6_13
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). *Translanguaging as a Pedagogical Tool in Multilingual Education*. En: Cenoz, J., Gorter, D., & May, S. (Eds.), *Language Awareness and Multilingualism*. Encyclopedia of Language and Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_20
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: Expectativas, realidad y potencialidades. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 72, 11–31. https://www.uv.mx/dgdaie/files/2014/03/U2.6-Aprender-y-ensenar-con-las-TIC_Educac%C3%ADn_CITA_mayo2011-1.pdf
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (3ra ed.). Prensa de la Universidad de Cambridge.

Percepción de los estudiantes sobre Wordwall en el aprendizaje del idioma Inglés

DOI: 10.58299/UTP.253.C897



Autores

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

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

Guadalupe Vargas García
guvargas@uv.mx
<https://orcid.org/0000-0001-6507-2572>

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

Dora Luz Muñoz Segura
dmunoz@uv.mx
<https://orcid.org/0009-0002-5231-1831>

Centro de idiomas
Universidad Veracruzana
Veracruz, México



Percepción de los estudiantes sobre Wordwall en el aprendizaje del idioma inglés

Students' perceptions of Wordwall in English language learning

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo evaluar la percepción de los estudiantes sobre el uso de la herramienta de gamificación Wordwall, como apoyo para el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Para este estudio se tomó como muestra a los estudiantes de los grupos de primer nivel, grupo IBAS 113 del Centro de Idiomas Poza Rica que tomaron el curso de inglés básico durante el periodo febrero-julio 2025. Se empleó una metodología mixta con diseño descriptivo no experimental y corte transversal. Los resultados se obtuvieron de una encuesta aplicada a través de un formulario de Google Forms a dicho grupo al final del curso.

Palabras clave: gamificación; procesos de aprendizaje; tecnología; Wordwall.

Abstract

The present study aimed to evaluate students' perception of using the gamification tool Wordwall as support for learning English as a foreign language. For this study, the sample consisted of students from the first-level groups, specifically group IBAS 113 of the Poza Rica Language Center, who took the basic English course during the February-July 2025 period. A mixed-methods approach was used, with a descriptive, non-experimental, cross-sectional design. The results were obtained from a survey administered via a Google Forms questionnaire to this group at the end of the course.

Keywords: gamification; learning processes; technology; Wordwall.

Introducción

La gamificación, según Werbach y Hunter (2012), se define como el uso de elementos y técnicas de diseño de juegos en contextos no lúdicos. Su objetivo principal es motivar y comprometer a los usuarios, fomentando comportamientos deseables y mejorando la experiencia del usuario. En el ámbito educativo, la gamificación busca transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje en una experiencia más atractiva, interactiva y motivadora.

El presente trabajo tiene como objetivo recuperar la percepción que tuvieron los alumnos del grupo IBAS 113 del nivel básico de inglés, al utilizar la herramienta de gamificación Wordwall a lo largo del curso, en combinación con los materiales propios de la clase, con la intención de hacer que el proceso de aprendizaje del idioma inglés se diera de una manera fácil, atractiva y divertida.

Por lo anterior se abordarán conceptos fundamentales que sustentan este estudio, tales como la Plataforma Wordwall como una herramienta tecnológica y gamificada para el aprendizaje de lenguas extranjeras, la gamificación, el aprendizaje de lenguas extranjeras y el papel de la tecnología en la educación, específicamente en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Revisión de la literatura

Wordwall es una plataforma en línea diseñada para que los educadores creen, adapten y utilicen actividades interactivas y juegos educativos. Su propósito fundamental es enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciéndolo más dinámico, atractivo y participativo a través de la integración de elementos lúdicos. Permite transformar contenido curricular en experiencias interactivas que pueden ser utilizadas tanto en el aula como para el aprendizaje autónomo. Las plataformas de gamificación como Wordwall combinan los principios de la gamificación con las ventajas de la tecnología, ofreciendo un entorno digital donde el aprendizaje se convierte en un juego. Estas plataformas suelen proporcionar una variedad de plantillas de actividades gamificadas (cuestionarios, emparejamientos, ruletas, etc.) que pueden adaptarse a diferentes contenidos y niveles.

Características de Wordwall

Wordwall se distingue por una serie de características que la posicionan como una herramienta versátil para la gamificación educativa.

- **Creación y Personalización de Actividades:**
 - Ofrece una amplia gama de plantillas de juegos (cuestionarios, anagramas, pares coincidentes, laberintos, ruletas, diagramas etiquetados, búsqueda de palabras, entre otras).
 - Permite a los educadores personalizar el contenido de las plantillas con su propio vocabulario, preguntas, imágenes o audios, adaptándose a cualquier tema o nivel educativo.
 - La facilidad de uso en la creación de actividades es un factor clave para su adopción por parte de los docentes.
- **Interactividad y formatos de Juego:**
 - Las actividades pueden ser jugadas en modo interactivo en línea, lo que proporciona una experiencia dinámica y visualmente atractiva.
 - Los resultados y el progreso suelen ser visibles, fomentando la participación.
 - También ofrece un modo imprimible, permitiendo que las actividades se utilicen como hojas de trabajo tradicionales, lo que añade flexibilidad.
- **Elementos de Gamificación Integrados:**
 - Puntos y puntuaciones: algunas actividades asignan puntos por respuestas correctas o rapidez, lo que motiva a los estudiantes a mejorar su desempeño.
 - Retroalimentación inmediata: los estudiantes reciben confirmación instantánea sobre la corrección de sus respuestas, lo que es crucial para el aprendizaje y la corrección de errores.
 - Desafíos: cada actividad se presenta como un desafío a superar, lo que capta la atención y fomenta la perseverancia.
 - Variedad de juegos: la variedad de plantillas evita la monotonía y mantiene el interés de los estudiantes a lo largo del tiempo.
 - Tablas de clasificación: los profesores pueden habilitar tablas de clasificación para fomentar una competencia sana entre los estudiantes.

Wordwall en el Contexto del aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera

La aplicación de Wordwall en el aprendizaje del Inglés se fundamenta en su capacidad para abordar varios aspectos clave del proceso de adquisición de una segunda lengua:

Desarrollo de Habilidades Lingüísticas:

- Vocabulario: creación de actividades de emparejamiento, anagramas o cuestionarios para la memorización y práctica de nuevas palabras.
- Gramática: diseño de ejercicios interactivos para reforzar estructuras gramaticales.
- Comprensión Lectora: actividades que requieren leer y seleccionar respuestas correctas.
- Comprensión Auditiva: integración de audio en las preguntas o respuestas.
- Pronunciación: Aunque no es su función principal, algunas actividades pueden usarse para practicar el reconocimiento de sonidos.
- Facilitación del “Input” Comprensible (**Krashen, 1985**): al presentar el contenido de manera lúdica y adaptable, Wordwall puede ayudar a los estudiantes a procesar el input lingüístico de una forma más atractiva.
- Potenciación de la Motivación y el Compromiso:
- La naturaleza de juego de Wordwall puede aumentar la motivación intrínseca de los estudiantes, ya que el aprendizaje se convierte en una actividad divertida y gratificante por sí misma.
- La interactividad y la retroalimentación inmediata contribuyen a un mayor compromiso del estudiante (Fredricks et al., 2004), manteniéndolos activos y enfocados en la tarea.
- Apoyo a la Tecnología en el Aprendizaje de Idiomas (CALL):
- Como herramienta digital, Wordwall se alinea con los principios de Computer-Assisted Language Learning (CALL), proporcionando un entorno interactivo y multimedia que complementa las metodologías tradicionales.
- Facilita la integración de la tecnología en el aula de ELE de una manera accesible para docentes y estudiantes.

La Gamificación en la Educación: Principios y elementos de la gamificación

La gamificación se apoya en diversos elementos clave que provienen del diseño de juegos (Kapp, 2012):

- Puntos (Points): recompensas numéricas por la realización de tareas.
- Insignias (Badges): reconocimientos visuales por logros específicos.
- Tablas de clasificación (Leaderboards): muestran el progreso de los participantes en relación con otros, fomentando la competencia sana.
- Niveles (Levels): progresión a través de etapas de dificultad creciente.
- Recompensas (Rewards): incentivos tangibles o intangibles.
- Narrativa (Storytelling): creación de un contexto o historia que haga la actividad más inmersiva.
- Desafíos y misiones (Challenges and Quests): tareas específicas a completar para avanzar.
- Retroalimentación inmediata (Immediate Feedback): información constante sobre el desempeño.

Beneficios de la gamificación en el aprendizaje

La implementación de la gamificación en el aula puede generar múltiples beneficios (Hamari et al., 2014):

- Aumento de la motivación y el compromiso: los elementos lúdicos hacen que el aprendizaje sea más divertido y menos tedioso.
- Mejora de la participación activa: los estudiantes se involucran más en las actividades.
- Fomento de la competencia y la colaboración: dependiendo del diseño, puede promover tanto el esfuerzo individual como el trabajo en equipo.
- Desarrollo de habilidades de resolución de problemas: los desafíos gamificados requieren pensamiento crítico.
- Reducción de la ansiedad y el miedo al fracaso: el entorno de juego permite el error como parte del aprendizaje.

- Personalización del aprendizaje: algunos sistemas gamificados permiten adaptar la dificultad al ritmo del estudiante.

El aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo influenciado por factores cognitivos, afectivos y sociales (Lightbown & Spada, 2013). La adquisición de una segunda lengua (L2) implica el desarrollo de las cuatro macrohabilidades: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita, así como el dominio de la gramática, el vocabulario y la pronunciación.

Teorías Relevantes en el Aprendizaje de Inglés:

- **Teoría del “Input” Comprensible (Krashen, 1985):** postula que los estudiantes adquieren el lenguaje cuando están expuestos a un input que es ligeramente superior a su nivel actual de competencia ($i+1$). La gamificación puede facilitar la entrega de input comprensible de manera atractiva.
- **Teoría Sociocultural (Vygotsky, 1978):** enfatiza el papel de la interacción social y la colaboración en el aprendizaje. Las actividades gamificadas que promueven el trabajo en equipo pueden alinearse con esta perspectiva.
- **Motivación en el Aprendizaje de Lenguas:** la motivación es un factor crucial. Gardner (1985) distingue entre motivación integradora (deseo de integrarse en la cultura de la L2) y motivación instrumental (aprender por razones prácticas). La gamificación puede potenciar la motivación intrínseca, haciendo que el aprendizaje sea gratificante por sí mismo.
- **Compromiso del Estudiante (Student Engagement):** se refiere al grado de atención, curiosidad, interés, optimismo y pasión que los estudiantes muestran al aprender (Fredricks et al., 2004). Un alto compromiso conduce a mejores resultados de aprendizaje. La gamificación, por su naturaleza interactiva, busca maximizar este compromiso.

La Tecnología en la Educación y el Aprendizaje de Lenguas

La integración de la tecnología en la educación ha transformado las metodologías de enseñanza y las experiencias de aprendizaje. En el contexto del aprendizaje de lenguas, el campo de Computer-Assisted Language Learning (CALL) ha evolucionado significativamente, ofreciendo herramientas interactivas y recursos multimedia que complementan los métodos tradicionales (Chapelle, 2001).

Ventajas de la Tecnología en la enseñanza del inglés:

- Acceso a recursos auténticos: materiales de audio, video y texto en el idioma meta.
- Práctica interactiva: ejercicios dinámicos y retroalimentación inmediata.
- Aprendizaje personalizado: adaptación a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.
- Entornos de aprendizaje inmersivos: simulación de situaciones reales.
- Fomento de la autonomía del estudiante: posibilidad de aprender a su propio ritmo y fuera del aula.

Metodología

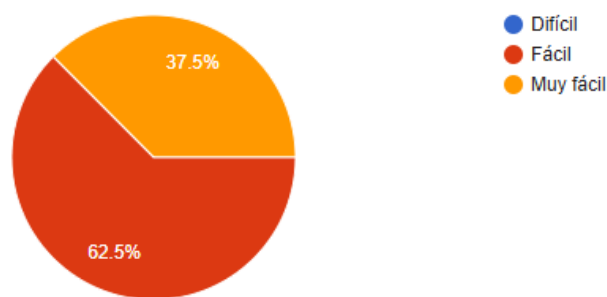
El paradigma sobre el que se apoyó esta investigación es de corte cuantitativo ya que se recogieron y analizaron datos. El tipo de investigación es descriptiva porque se realizó una descripción del objeto de estudio. Por su diseño es de corte no experimental debido a que no habrá grupo control y transversal por el periodo en que se realiza. El tipo de muestra es no probabilístico por conveniencia ya que el investigador la determinó con base a su criterio (Maldonado, 2018).

El instrumento para recuperar la información sobre la percepción de los estudiantes sobre la herramienta de gamificación Wordwall, es un formulario de Google Forms de 9 preguntas de elaboración propia. Esta encuesta contiene preguntas que permitieron observar la percepción que los alumnos tuvieron sobre el uso de esta herramienta dentro del salón de clases para realizar prácticas de activación, seguimiento y consolidación de los temas vistos durante el curso.

Resultados

El análisis de resultados se inició recuperando la información del grupo IBAS 113 de primer nivel. Como se mencionó anteriormente, se utilizó un cuestionario de 9 preguntas para obtener información sobre la percepción de los estudiantes sobre el uso de Wordwall. A continuación, se presentan los resultados, comenzando con la Figura 1, referente a la pregunta 1:

Figura 1. ¿Qué tan fácil te resulta usar las actividades en Wordwall?

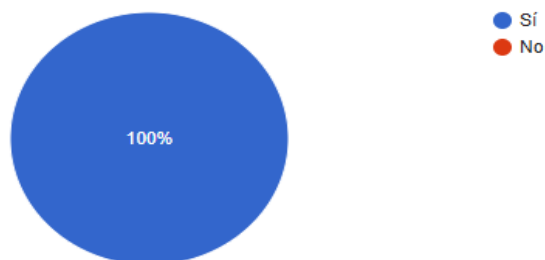


Fuente: Elaboración propia, 2025.

En la pregunta 1 que está relacionada con el nivel de complejidad de las actividades, se observa que para el 37.5% de los estudiantes las actividades son muy fáciles de usar, mientras que el 62.5% considera que son fáciles.

La siguiente Figura 2, corresponde a la pregunta 2:

Figura 2. ¿Consideras que las actividades en Wordwall hacen que aprender inglés sea más divertido?

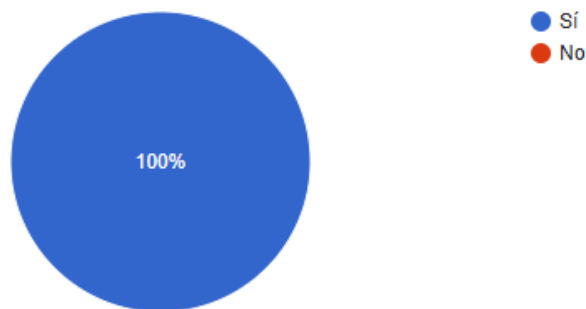


Fuente: Elaboración propia, 2025.

La pregunta 2 está relacionada con la idea de aprender el idioma de una manera divertida haciendo uso de esta herramienta. Aquí se observa que para el 100% de los estudiantes las actividades realizadas en Wordwall les ayudan a aprender inglés de manera divertida.

La siguiente Figura 3, corresponde a la pregunta 3:

Figura 3. ¿Consideras que el uso de Wordwall te ayuda a mejorar tus habilidades en inglés?

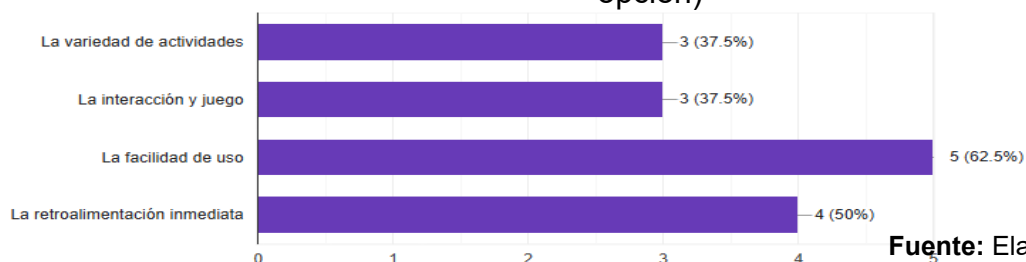


Fuente: Elaboración propia, 2025.

En la pregunta 3 relacionada con la mejora de las habilidades para aprender el idioma, el 100% de los estudiantes considera que las actividades realizadas en Wordwall sí les ayudan a mejorar sus habilidades en inglés.

La siguiente Figura 4, corresponde a la pregunta 4:

Figura 4. ¿Qué aspectos de Wordwall te gustan más? (Puedes seleccionar más de una opción)

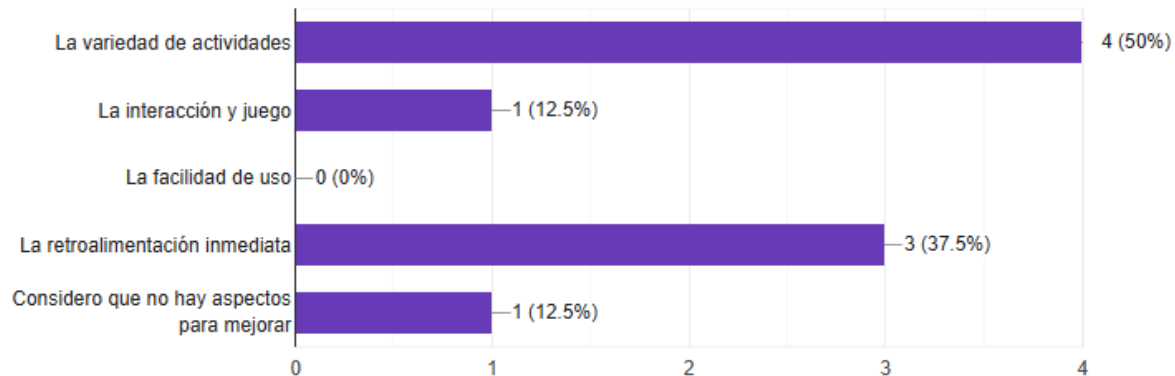


Fuente: Elaboración propia, 2025.

En la pregunta 4, el 37.5% de los estudiantes expresan que les gusta la variedad de las actividades y la interacción y el juego; al 62.5% les gusta la facilidad en el uso de las actividades y al 50% les gusta que se obtiene una retroalimentación inmediata.

La siguiente Figura 5, corresponde a la pregunta 5:

Figura 5. ¿Qué aspectos de Wordwall crees que podrían mejorarse? (Puedes seleccionar más de una opción)

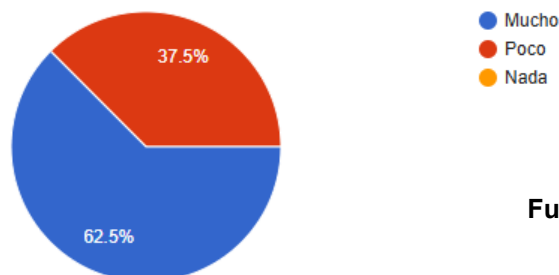


Fuente: Elaboración propia, 2025.

La pregunta 5 hace referencia a lo que los estudiantes creen que puede mejorarse, aquí el 50% expresa que se podría mejorar la variedad de las actividades, el 12.5% considera que se podría mejorar la interacción y el juego; el 0% la facilidad en el uso de las actividades, 37.5% cree que se podría mejorar la retroalimentación inmediata y el 12.5% considera que no hay aspectos para mejorar.

La siguiente Figura 6, corresponde a la pregunta 6:

Figura 6. ¿Qué aspectos de Wordwall crees que podrían mejorarse? (Puedes seleccionar más de una opción)

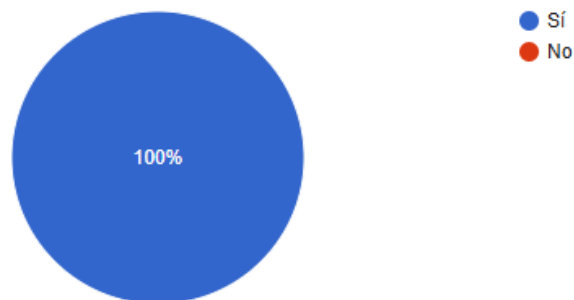


Fuente: Elaboración propia, 2025.

En la pregunta 6 que se refiere a la motivación al usar la herramienta, el 37.5% de los estudiantes expresan que les motiva poco aprender inglés cuando usan Wordwall, mientras que el 62.5% considera que sí les motiva aprender al usarla.

La siguiente Figura 7, corresponde a la pregunta 7:

Figura 7. ¿Piensas que combinar Wordwall con tu material de clase te ayuda a comprender mejor el tema visto en clase?

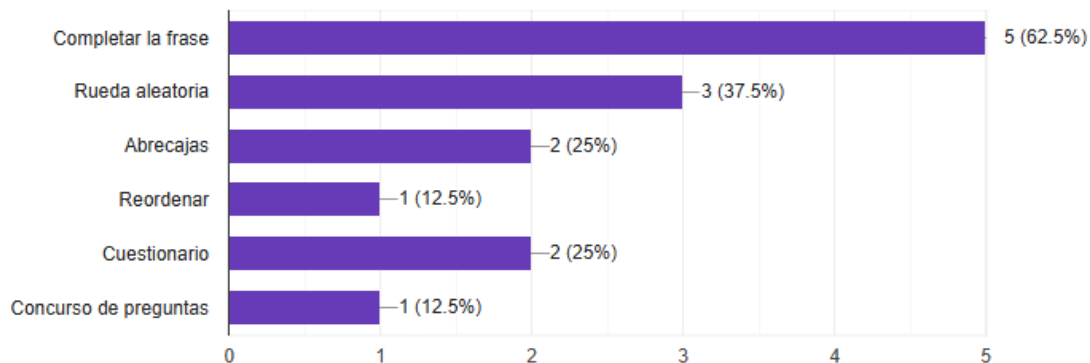


Fuente: Elaboración propia, 2025.

En la pregunta 7 el 100% de los estudiantes expresan que el combinar las actividades de Wordwall con lo visto en clase sí les ayuda a comprender mejor el tema que se está viendo.

La siguiente Figura 8, corresponde a la pregunta 8:

Figura 8. ¿Cuál es tu actividad favorita de Wordwall? (Puedes seleccionar más de una opción)



Fuente: Elaboración propia, 2025.

Con relación a las actividades que más prefieren los estudiantes al utilizar la herramienta (pregunta 8), los resultados son: el 62.5 % prefiere la actividad de completar la frase, el 37.5% prefiere la actividad de rueda aleatoria, hay un empate del 25% entre la actividad de abrecajas y cuestionario; y otro empate del 12.5% entre la actividad de reordenar y concurso de preguntas.

Finalmente, en la pregunta 9 que fue una pregunta abierta: ¿Tienes alguna sugerencia o comentario sobre cómo mejorar la experiencia de usar Worwall en el aprendizaje del inglés?; los estudiantes expresaron lo siguiente:

Estudiante 1: “Mejorar el contenido de las actividades”

Estudiante 2: “Mayor calidad y variedad de contenido”

Estudiante 3: “Ninguna”

Estudiante 4: “No”

Estudiante 5: “Considero que fue una excelente herramienta, que nos permitió fortalecer, así como identificar nuestras áreas de oportunidad, mediante su uso se logró un ambiente de aprendizaje lúdico e interactivo”

Estudiante 6: “No, ya que todo era muy práctico y gracias a las diversas actividades e interacciones con la herramienta, se logró obtener un mejor aprendizaje en los temas presentados, esto gracias a la retroalimentación que nos proporcionaban los diversos juegos”

Estudiante 7: “Por el momento no”

Estudiante 8: “nop”

Discusión y Conclusiones

En relación con los resultados obtenidos a través del formulario para recuperar la información sobre la percepción de los estudiantes al utilizar la herramienta de gamificación Wordwall, como apoyo para el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, se puede observar que los estudiantes consideran que es una herramienta que les gusta y al mismo tiempo les facilita el proceso de aprendizaje. Esto se sustenta en las respuestas obtenidas en las preguntas 2 y 3 en donde el 100% de los estudiantes consideran que hay una mejora en sus habilidades en el idioma al aprender a través del juego.

También en la pregunta 6 donde el 62.5% considera que al utilizar dicha herramienta les motiva aprender inglés y en la pregunta 7 en donde el 100% de los estudiantes afirma que la combinación de las actividades con los materiales que se utilizan dentro del salón de clases les facilita la comprensión del tema que se está abordando. Finalmente, en las respuestas a la última pregunta 6 de 8 estudiantes manifestaron no tener ninguna sugerencia sobre el uso de Wordwall, por lo que se puede inferir que la perciben como una herramienta útil, divertida, fácil de usar y que al mismo tiempo les ayuda a aprender inglés.

En conclusión, la herramienta de gamificación Wordwall es un espacio en donde la tecnología, el diseño de juegos y los principios del aprendizaje de lenguas convergen. Su capacidad para transformar ejercicios rutinarios en actividades interactivas la convierte en una herramienta relevante para los estudiantes, ya que influye en la motivación, compromiso y en el proceso de adquisición del inglés.

Referencias

- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. Cambridge University Press.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). *School engagement: Potential of the concept, state of the evidence*. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). *Does gamification work?--A literature review of empirical studies on gamification, 2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences*. *IEEE*: Waikoloa, HI, USA, 2014, pp. 3025-3034. Doi: [10.1109/HICSS.2014.377](https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377)
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford University Press.
- Maldonado Pinto, J. E. (2018). *Metodología de la investigación social: paradigmas: cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario*. Ediciones de la U.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.

Evaluación remota del Inglés en pandemia: Aprendizajes desde la Universidad Veracruzana

DOI: 10.58299/UTP.253.C898



Autores

Marion Alain Meunier Colula

Programa EXAVER

mmeunier@uv.mx

<https://orcid.org/0000-0001-7502-3459>

Janeth Tello Carrillo

Programa EXAVER

jtello@uv.mx

<https://orcid.org/0000-0001-8772-6178>

José Guillermo Hernández Calderón

Programa EXAVER

guillermohernandez02@uv.mx

<https://orcid.org/0000-0002-8014-8819>

Universidad Veracruzana
Veracruz, México



Evaluación remota del inglés en pandemia: aprendizajes desde la Universidad Veracruzana

Remote assessment of English during the pandemic: lessons learned from the University of Veracruz

Resumen

Durante la contingencia por COVID-19, la Universidad Veracruzana implementó en modalidad en línea los Exámenes de Demostración de Competencias de inglés (EDCI), que permiten a los estudiantes exentar los cursos de Inglés 1 (pre-A1) o inglés 2 (A1) al acreditarlos. Este estudio analizó las percepciones de los sustentantes respecto a esta evaluación. Se empleó una metodología mixta con diseño descriptivo no experimental y corte transversal. Los datos se recolectaron mediante una encuesta estructurada aplicada posterior al examen. Los resultados revelan valoraciones positivas en cuanto a accesibilidad, puntualidad y trato de los aplicadores, así como desafíos relacionados con la conectividad, las instrucciones y la tecnología. Se concluye que, si bien el examen cumplió su función durante la emergencia, es necesario fortalecer la formación digital y la logística de aplicación para futuras implementaciones. El estudio aporta evidencia útil para el diseño de evaluaciones en línea más válidas y confiables en educación superior.

Palabras clave: evaluación; inglés; pandemia; universidad; tecnología.

Abstract

During the COVID-19 contingency, Universidad Veracruzana implemented its English Proficiency Demonstration Exams (EDCI) online. These institutional exams allow students to be exempted from English 1 (pre-A1) or English 2 (A1) courses upon successful performance. This study explored test-takers' perceptions of their online exam experience. A mixed-methods approach was used, with a descriptive, non-experimental, cross-sectional design. Data were collected through a structured survey administered after the exam. Results show positive evaluations regarding exam accessibility, punctuality, and the conduct of examiners, along with challenges related to internet connectivity, clarity of instructions, and the use of digital tools. The study concludes that, although the exam fulfilled its purpose during the emergency, improvements in digital literacy and logistics are necessary for future implementations. This research provides valuable evidence to support the development of more valid and reliable online language assessments in higher education, particularly in contexts that require flexible or remote test formats.

Keywords: evaluation; english; pandemic; university; technology.

Introducción

¿Cómo responder a las necesidades de evaluación de competencias del inglés en contextos de emergencia sin comprometer la validez ni la confiabilidad de los exámenes? Esta pregunta se volvió central para muchas instituciones de educación superior durante la contingencia sanitaria por COVID-19. La Universidad Veracruzana (UV), en respuesta a estas condiciones, implementó en línea los Exámenes de Demostración de Competencias de Inglés (EDCI), los cuales permiten a los estudiantes exentar los cursos de Lengua I y Lengua II de Inglés, equivalentes a los niveles pre-A1 y A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Los EDCI, diseñados para evaluar las cuatro habilidades lingüísticas, habían sido aplicados tradicionalmente de forma presencial y en papel. Sin embargo, el confinamiento forzó una reingeniería hacia un entorno virtual, con nuevos desafíos logísticos, tecnológicos y pedagógicos. Investigaciones recientes documentan beneficios como flexibilidad y rapidez en la retroalimentación, pero también advierten sobre riesgos como la conectividad, la competencia digital y la seguridad (García-Peñalvo et al., 2020, & Tønnessen & Flåten, 2021). A pesar de que ha crecido la literatura sobre evaluación digital en los últimos años, hay un vacío respecto a las percepciones estudiantiles en evaluaciones de lenguas en línea en el sureste de México. Este estudio busca contribuir a este vacío a través del análisis de las percepciones de 84 sustentantes de los EDCI en línea, considerando accesibilidad, claridad, desempeño tecnológico y rol docente. Los resultados obtenidos permitirán orientar futuras aplicaciones en línea buscando garantizar procesos válidos, confiables y equitativos.

Revisión de la Literatura

En esta sección se abordan los principales fundamentos teóricos, antecedentes y hallazgos empíricos relevantes para la comprensión del fenómeno investigado. Se parte de una revisión crítica sobre la evaluación de competencias lingüísticas en la educación superior, con especial atención a contextos latinoamericanos, para luego analizar el papel de la tecnología, los marcos de referencia internacionales, las políticas institucionales y los

mecanismos de acreditación que, como los exámenes institucionales, han sido adoptados por distintas universidades con fines de certificación y evaluación del aprendizaje del inglés.

Evaluación de competencias lingüísticas en la educación superior

El dominio de una lengua extranjera, en particular del inglés, se ha convertido en un componente estratégico de las políticas educativas en la educación superior de América Latina. En varias universidades se ha incorporado el aprendizaje del inglés no sólo como parte del currículo, sino como requisito para la titulación, movilidad académica y la inserción laboral (Hornberger & Johnson, 2011). En México, diversas instituciones han integrado cursos obligatorios de inglés y mecanismos de evaluación para acreditar su dominio.

Uno de los principales referentes internacionales para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de idiomas es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), desarrollado por el *Council of Europe* (2001). Este documento establece seis niveles de competencia lingüística (de A1 a C2), además de un nivel preliminar (pre-A1, incluido a partir del volumen complementario de 2020). Este marco ha sido adoptado en diversos contextos educativos mundiales como una herramienta para el diseño curricular, de materiales, y la evaluación de lenguas (Council of Europe, 2020).

La implementación del MCER ha propiciado exámenes institucionales estandarizados que evalúan los aprendizajes con criterios claros. En la UV, el Área de Formación Básica General (AFBG) incluye dos cursos obligatorios de inglés y promueve el uso de exámenes como EXAVER para acreditar competencias lingüísticas (Universidad Veracruzana, 2025). Asimismo, otras universidades en México y Latinoamérica han desarrollado exámenes institucionales similares. La Universidad de Costa Rica, por ejemplo, aplica el Examen de Régimen Académico, que permite a sus alumnos exentar las materias de seis lenguas distintas, según el reglamento de la Escuela de Lenguas Modernas (Universidad de Costa Rica, 2025).

Por otra parte, Taylor y Weir (2009), destacan que los exámenes deben alinearse con objetivos curriculares y tener consecuencias educativas positivas. Green (2021) añade que deben articular currículo, instrucción y evaluación de forma coherente. Así, la evaluación

mediante exámenes institucionales alineados al MCER contribuye al aseguramiento de la calidad educativa y al reconocimiento de competencias.

Evaluación en línea: fundamentos, ventajas y desafíos

La evaluación en línea usa tecnología para evaluar a los estudiantes ofreciendo flexibilidad y retroalimentación inmediata (Barberà, 2016). Hoy en día, esta modalidad se ha extendido por los avances tecnológicos y la demanda de métodos flexibles (Tahir, y otros, 2025).

Uno de los principales problemas que enfrentaron las universidades a nivel mundial durante la pandemia fue la evaluación a distancia de los estudiantes. Las evaluaciones se modificaron a exámenes a libro abierto, exámenes en línea y exámenes para llevar a casa, los cuales no contaron con suficiente supervisión. Algunas de las diferencias relacionadas con la supervisión entre una evaluación presencial y una en línea es que un monitor entrega el instrumento y se asegura *in situ* de que los estudiantes no hagan trampa ni compartan las respuestas. En una evaluación en línea realizada de manera remota, el monitor únicamente tiene como campo de visión lo que captura la cámara del estudiante, lo que limita la supervisión, y a su vez da lugar a trampas generalizadas (Simon et al., 2022).

A pesar del potencial de la evaluación en línea para mejorar las prácticas educativas, continúan existiendo preocupaciones relacionadas con su validez, confiabilidad y objetividad (Ifelebuegu, 2023). Otras preocupaciones están relacionadas con la seguridad del examen (que no se comparta sin autorización), suplantación de identidad y la conectividad suficiente para la correcta visualización de los materiales. Revisar y analizar estas preocupaciones es de vital importancia, ya que influyen significativamente en la eficacia de la implementación de las evaluaciones a distancia (Tahir et al., 2025). Actualmente los desafíos para la evaluación a distancia se centran en la seguridad del examen, la validez de los resultados, la supervisión remota y la incorporación de Inteligencia Artificial que, aunque en teoría permite agilizar los procesos de evaluación a distancia, también puede ser usada para hacer trampa y restringir su validez (Ifelebuegu, 2023).

La Universidad Veracruzana y los Exámenes de Competencias de Inglés

Con el Modelo Educativo Integral Flexible (MEIF), la UV orienta la formación hacia competencias aplicadas al mundo laboral (Universidad Veracruzana, 1999). El AFBG plantea cursos de inglés de 90 horas, alineados al MCER, centrados en la comunicación básica y el autoaprendizaje (Universidad Veracruzana, 2025). Como parte de las reglas de operación para acreditar las Experiencias Educativas (EE) del AFBG, el estudiante puede cursar las EE de inglés en la modalidad que más le convenga. En caso de que considere tener las competencias suficientes del inglés, entonces puede optar por presentar un examen de certificación (EXAVER 1), o presentar un Examen de Demostración de Competencias de Inglés (EDCI). Los EDCI se aplican de forma presencial en papel, en sábado, turno vespertino y los resultados se entregan en los cinco días hábiles posteriores (Meunier et al., 2018).

Para el diseño de los EDCI se contemplan programas, glosarios y un documento de especificaciones. El Programa EXAVER diseña este examen desde que el MEIF inició su operatividad. El *examen escrito* consta de 60 reactivos organizados en tres habilidades lingüísticas: lectura, escritura, y comprensión oral. Este examen cuenta con reactivos de opción múltiple, de relación, composición, transferencia de información y para completar espacios. El *examen oral* se aplica en parejas de maestros aplicadores (un interlocutor y el otro evaluador) con parejas de estudiantes. Este examen consta de tres secciones. Las primeras dos secciones evalúan información personal, mientras que la tercera sección evalúa la comunicación entre los dos estudiantes. La pandemia de COVID-19 forzó a nuestra institución a aplicar estos EDCI de forma remota. Se utilizó la plataforma en línea institucional *EMINUS 3* para aplicar el examen, así como la plataforma Zoom. Además, se diseñó una logística de aplicación, y diversos protocolos.

Metodología

El presente apartado justifica las decisiones teóricas y operativas que guiaron el diseño e implementación de este estudio, cuyo propósito fue analizar las percepciones de estudiantes universitarios que presentaron uno de los Exámenes de Demostración de Competencias de Inglés (EDCI) en línea durante la pandemia. A continuación, se explican el enfoque metodológico, el diseño, la población y muestra, los instrumentos de recolección, el procedimiento de análisis, así como las consideraciones éticas y las limitaciones del estudio.

Tipo y enfoque de investigación

El estudio adoptó un enfoque mixto, con predominio cuantitativo y apoyo cualitativo, para comprender integralmente las percepciones estudiantiles (Creswell & Plano, 2018; Onwuegbuzie et al., 2007). Este enfoque es especialmente pertinente en estudios sobre evaluación educativa en contextos extraordinarios, donde se requiere capturar datos objetivos y al mismo tiempo dar voz a los participantes (Dörnyei, 2007). Además, el uso de métodos mixtos favorece la triangulación metodológica, aumentando la validez de los hallazgos al combinar diferentes fuentes de datos (Cohen et al., 2017).

Diseño de investigación

El diseño fue descriptivo, no experimental y de corte transversal. Este diseño se eligió por su idoneidad para documentar fenómenos tal como ocurren en su contexto natural, sin manipulación de variables ni control de condiciones externas (Hernández-Sampieri et al., 2021). Este tipo de diseño es ampliamente empleado en investigaciones educativas que buscan describir percepciones, prácticas o creencias en entornos reales, especialmente en situaciones emergentes como la migración acelerada hacia modelos de evaluación en línea (Flick, 2014; Selwyn, 2019)

Población y muestra

La población objetivo fueron 382 estudiantes de licenciatura inscritos en EE de Lengua I y II, que presentaron en línea alguno de los EDCI equivalentes a los niveles pre-A1 y A1 del MCER. La muestra fue de 84 estudiantes, seleccionados por muestreo no probabilístico por conveniencia, tras invitación por correo. Este tipo de muestreo es habitual cuando el acceso total a la población es limitado (Cohen et al., 2017).

Recolección de datos

Los datos se recabaron mediante un instrumento digital en *Google Forms*, diseñado para este estudio con preguntas abiertas y escala de Likert. El cuestionario tuvo cinco secciones: demografía, uso de herramientas digitales, experiencia previa, percepciones del examen escrito y percepciones del examen oral. Fue validado por dos expertos en evaluación del Programa EXAVER, y se aplicó una prueba piloto. Se siguieron recomendaciones metodológicas para validación y mejora del instrumento, previo a su lanzamiento en línea (Díaz-Barriga & Hernández, 2002; McMillan & Schumacher, 2010).

Análisis de datos

El análisis cuantitativo se hizo con estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes) en *Excel*. El análisis cualitativo se realizó por codificación temática inductiva (Miles et al., 2014), identificando categorías como conectividad, apoyo institucional y sugerencias. La triangulación facilitó la interpretación (Flick, 2014).

Consideraciones éticas

Todos los participantes dieron su consentimiento, se garantizó anonimato y confidencialidad. Los datos se usaron solo con fines académicos y están resguardados.

Limitaciones del estudio

Las limitaciones comprenden el tamaño de muestra y el muestreo no probabilístico, lo cual limita la generalización. La participación voluntaria puede generar sesgos. El contexto

de emergencia también restringe la aplicabilidad a otros contextos. Aun así, los hallazgos son relevantes como evidencia sobre evaluaciones en línea en condiciones extraordinarias.

Resultados

Los hallazgos derivados del análisis del cuestionario mixto aplicado a estudiantes que participaron en una evaluación en línea de competencias de inglés durante la contingencia sanitaria por COVID-19 se detallan a continuación. Los resultados se organizan en cinco ejes: características demográficas, autoevaluación del uso de herramientas digitales, experiencia previa en evaluaciones en línea, percepciones sobre el examen escrito y el examen oral. Además, se integran datos cuantitativos y cualitativos para ofrecer una visión integral.

Información demográfica

Participaron 84 estudiantes de diversas licenciaturas, lo que representa una tasa de respuesta del 22% sobre una población de 382 estudiantes. En cuanto al género, 47 se identificaron como mujeres, 35 como hombres y 2 no especificaron. Las edades oscilaron entre 17 y 30 años, con mayoría en el grupo de 17 a 20 años, correspondiente a los primeros semestres de estudio. Esto refleja el perfil típico de quienes cursan las EE obligatorias de inglés en la UV.

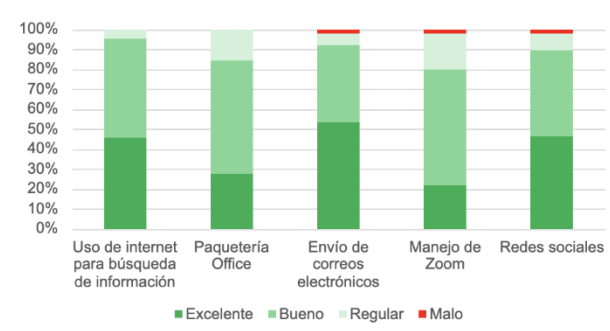
Desde una perspectiva cualitativa, las respuestas revelan diversidad de contextos. Una estudiante reportó haberse trasladado a casa de un familiar para tener mejor conexión. Este tipo de situación ilustra los retos reales que enfrentan los sustentantes. Los datos demográficos, lejos de ser solo descriptivos, ayudan a interpretar los hallazgos del estudio en su contexto.

Autoevaluación de los sustentantes sobre el uso de herramientas informáticas

El 45% reportó habilidades excelentes, el 50% buenas y el 5% regulares. Para paquetería Office, 28% se consideró con habilidades excelentes, 57% buenas y 15% regulares. En el manejo del correo electrónico, 54% indicó habilidades excelentes, 38%

buenas, 6% regulares y 2% malas. Respecto al uso de Zoom, 22% se autoevaluó como excelente, 58% bueno, 18% regular y 2% malo. Para redes sociales, 46% excelente, 36% bueno, 7% regular y 2% malo.

Tabla 1. Autoevaluación de los sustentantes sobre el uso de herramientas informáticas.

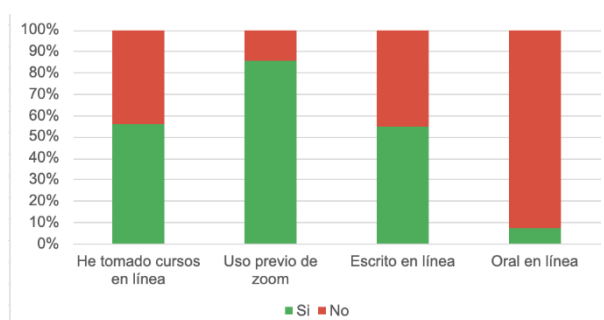


Fuente: Elaboración propia, 2025.

Complementando esta información, los comentarios cualitativos evidencian que, si bien la mayoría reportó buenas habilidades, existen barreras tecnológicas. Algunos estudiantes mencionaron dificultades con dispositivos electrónicos, fallas de micrófono o falta de familiaridad con plataformas digitales. Por ejemplo, un participante señaló: *“La computadora que usé era prestada y tuve problemas con el micrófono, por eso me conecté desde mi celular”*. Estas experiencias refuerzan la importancia de no asumir homogeneidad tecnológica entre los sustentantes.

Análisis de la experiencia previa de los sustentantes en evaluaciones a distancia

En lo que respecta a la experiencia previa de los sustentantes en evaluaciones a distancia, una ligera mayoría indica que ha tomado clases en línea, aunque casi todos indicaron experiencia previa en el uso de Zoom para tomar clases en línea. Nuevamente una ligera mayoría presentó un examen escrito en línea y la gran mayoría no había realizado un examen oral en esta modalidad. El 56% había tomado clases en línea y el 86% usó Zoom con ese fin. Un 55% presentó previamente un examen escrito en línea, pero solo el 7% había realizado un examen oral en este formato.

Tabla 2. Análisis de la experiencia previa de los sustentantes en evaluaciones a distancia

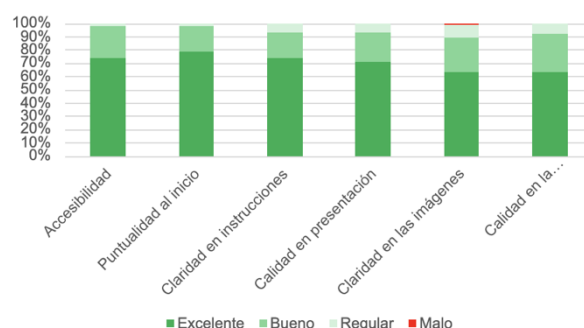
Fuente: Elaboración propia, 2025.

Desde el análisis cualitativo, las respuestas demuestran que varios estudiantes enfrentaron limitaciones para acceder a recursos tecnológicos de calidad. Las fallas en la conexión a internet fueron altamente recurrentes, por ejemplo: *“Debido a la contingencia y al encontrarme en mi pueblo, tuve que ir a casa de un familiar para tener una buena conexión”*. Algunos también manifestaron incertidumbre al momento de ingresar a la plataforma, o confusión respecto a los procedimientos que debían seguir. Estas experiencias permiten comprender que, aunque haya familiaridad previa con Zoom o exámenes en línea, esto no garantiza una experiencia exenta de dificultades durante una evaluación mediada por computadora y haciendo uso de internet en zonas rurales.

Percepciones de los sustentantes del Examen Escrito a distancia

Habiendo llevado a cabo el proceso de evaluación, se percibe en los participantes una opinión favorable en la aplicación del examen escrito a distancia. La mayoría percibieron excelentes aspectos como la claridad de las instrucciones, accesibilidad, presentación del examen, la calidad de las imágenes y los audios, además de instrucciones claras.

Los participantes valoraron positivamente la accesibilidad (74% excelente), puntualidad (79% excelente), claridad de instrucciones (74%), presentación del examen (70%), calidad de imágenes (63%) y de audios (63%). El 74% consideró adecuado el tiempo asignado.

Tabla 3. Percepciones de los sustentantes del Examen Escrito a distancia

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Sin embargo, el análisis cualitativo revela otras consideraciones importantes. Un grupo de 17 estudiantes manifestó haber enfrentado dificultades, mayoritariamente relacionadas con fallas en la conexión a internet, problemas técnicos con los audios o accesos fallidos al examen. Un participante señaló: *“Se me iba el internet, y tenía miedo a que se me cerrara (la plataforma); después tenía que volver a cargar (la página web) para seguir el examen”*. Otros comentarios hacen referencia a la necesidad de mejorar la claridad de las instrucciones enviadas por correo electrónico previas a la aplicación. Asimismo, algunos participantes indicaron haber solicitado apoyo a familiares o haber cambiado de ubicación para garantizar una mejor conectividad aun en zonas urbanas.

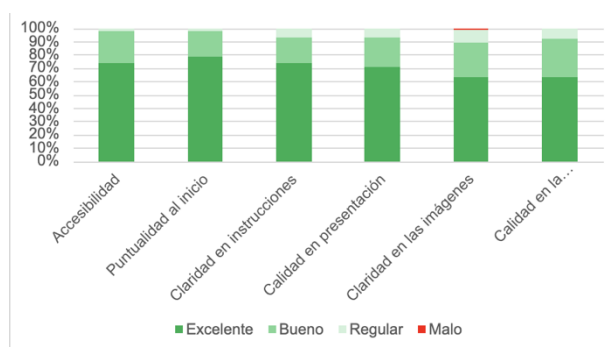
Percepciones de los sustentantes del Examen Oral a distancia

A pesar de que la gran mayoría de los estudiantes no tenían experiencia previa en la aplicación de evaluaciones orales en línea, su percepción sobre esta parte de la evaluación es considerada muy satisfactoria ya que los procesos se llevaron a cabo de manera puntual, las situaciones orales fueron de calidad y las actividades fueron consideradas pertinentes y congruentes con los programas de estudio.

Respecto al examen oral, la puntualidad fue bien valorada (41% excelente, 27% buena). La calidad de las situaciones orales (37% excelente, 42% buena) y la pertinencia de actividades (43% excelente, 44% buena) también recibieron comentarios positivos. En

cuanto a la congruencia con el programa de estudios, 49% la consideró excelente y 36% buena.

Tabla 4. Percepciones de los sustentantes del Examen Oral a distancia



Fuente: Elaboración propia, 2025.

Sin embargo, desde el punto de vista cualitativo, la mayoría de los participantes reportaron algún tipo de dificultad durante la evaluación oral. Entre los principales problemas se mencionan interrupciones en el audio o video, retrasos en la llegada de la liga de acceso y confusión sobre la dinámica de la interacción, especialmente cuando el examen involucró a la interacción con alguno de los compañeros: *“Preferiría que la conversación fuera con el evaluador, porque si el compañero hace mal la pregunta, uno se confunde”*. También se reportaron fallas en la puntualidad de las evaluaciones orales y falta de instrucciones detalladas sobre qué hacer en caso de desconexión. Algunos estudiantes sugirieron la implementación de guías o simulacros previos, lo cual coincide con los principios de equidad y transparencia en la evaluación.

Conclusiones

La emergencia sanitaria por COVID-19 representó un punto de inflexión en los modelos de evaluación de competencias lingüísticas en la educación superior. En este contexto, la UV implementó procesos de evaluación remota de manera emergente como respuesta a la necesidad de garantizar a sus alumnos la continuidad académica y la acreditación de asignaturas obligatorias de inglés del Área de Formación Básica General. Los hallazgos de este estudio permiten identificar aprendizajes institucionales significativos

que pueden orientar la toma de futuras decisiones y ofrecen aportes valiosos a otras instituciones de educación superior en contextos similares.

En primer lugar, los resultados evidencian que, si bien una mayoría de los estudiantes percibían que contaban con habilidades digitales suficientes para interactuar con plataformas como Zoom o sistemas de gestión de exámenes, no existe una equidad en el acceso a tecnologías y conectividad del internet. Esto confirma lo señalado por autores como Selwyn (2019) y García-Peñalvo et al. (2020), quienes advierten que la brecha digital sigue siendo un factor crítico en contextos de enseñanza y evaluación de manera remota. La UV, a través de sus estrategias de evaluación, logró afrontar este reto mediante el uso de plataformas institucionales, instrucciones claras y el acompañamiento técnico del personal docente y administrativo. Sin embargo, los comentarios cualitativos de los estudiantes sugieren que es necesario fortalecer la comunicación previa y desarrollar guías operativas detalladas que brinden mayor claridad durante el proceso de evaluación.

En segundo lugar, se identificó una percepción mayoritariamente favorable respecto a la calidad, pertinencia y congruencia de los exámenes, tanto en los exámenes escritos como orales. Este hallazgo respalda la validez aparente o *face validity* de los EDCI en línea de la UV diseñados por EXAVER, y se alinea con los principios del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Council of Europe, 2001) al promover evaluaciones coherentes con los contenidos curriculares y las competencias comunicativas esperadas de acuerdo con el nivel evaluado. No obstante, el análisis cualitativo reveló que las y los estudiantes valoran especialmente aquellas evaluaciones que se perciben como transparentes y equitativas, lo cual coincide con los planteamientos de Taylor y Weir (2009) sobre la importancia de la justicia en los sistemas de evaluación. Además, estos resultados coinciden con un estudio realizado en una universidad colombiana sobre el uso de una plataforma en línea para estudios de una clase de inglés. En los resultados de dicho estudio se reporta la necesidad de entrenamiento al soporte técnico, así como la necesidad de entrenamiento de estudiantes en el uso de la plataforma para la mejorar el uso de entornos virtuales (Palacios, 2025).

Finalmente, este estudio ofrece evidencia empírica que puede servir de referencia para otras instituciones interesadas en el diseño, implementación o mejora de modelos de

evaluación de lenguas en línea. Los aprendizajes documentados desde la UV refuerzan la necesidad de diseñar evaluaciones flexibles, técnicamente viables y con resultados confiables, con atención especial a los contextos reales de los estudiantes en zonas urbanas y rurales, así como la adopción de los principios de equidad e inclusión en contextos emergentes y futuros.

Referencias

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Council of Europe (CoE). (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefindmkaj/<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16802fc1bf>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Authors: North, B., Piccardo, E., & Goodier, T. Recuperado de: https://www.academia.edu/91228427/Council_of_Europe_2020_Common_European_Framework_of_Reference_for_Languages_Learning_Teaching_Assessment_Companion_Volume_Strasbourg_Council_of_Europe_Publishing_Authors_B_North_E_Piccardo_T_Goodier
- Creswell, J., & Plano, V. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Barberà, E. (2016). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *Revista de Educación a Distancia*. Núm. 50. Art. 4, 1-10. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/50/4>. Recuperado de: <http://www.um.es/ead/red/50/barbera.pdf>
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Berkeley: Oxford University Press.
- Díaz-Barriga, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, Article 12, 1-26. DOI: <https://doi.org/10.14201/eks.23086>.
- Green, A. (2021). *Exploring Language Assessment and Testing: Language in Action*. London: Routledge.

- Hernández-Sampieri, R., Mendoza Torres, C. P., & Fernández-Collado, C. (2021). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGraw-Hill Education.
- Hornberger, N. H., & Johnson, D. C. (2011). Slicing the Onion Ethnographically: Layers and Spaces in Multilingual Language Education Policy and Practice. *TESOL Quarterly* Volume 41, 509-532. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00083.x>
- Ifelebuegu, A. O. (2023). Rethinking online assessment strategies: Authenticity versus AI chatbot intervention. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6, 385-392. DOI: <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.2.2>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry*. New Jersey: Pearson.
- Meunier Colula, M. A., Tello Carrillo, J., & Vidal Moreno, M. L. (2018). Impacto de la Evaluación de Competencias Lingüísticas de Inglés a través de un Examen Diagnóstico y un Examen de Competencias. *Apuntes de investigación en la enseñanza de idiomas*, 86-89. Guadalajara, Jalisco, México: Editorial Centro de estudios e investigaciones para el desarrollo docente. CENID AC.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Onwuegbuzie, A. J., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. DOI: <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>.
- Palacios Vanegas, H. F. (2025). Evaluación de ambientes virtuales de aprendizaje en la formación de competencias lingüísticas: un estudio en educación superior. *Revista Científica Signos Fónicos*, 11(1), 9-23. DOI: [10.24054/rcsf.v11i1.3694](https://doi.org/10.24054/rcsf.v11i1.3694)
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the Future of Education*. Cambridge: Polity Press.
- Simon, Jha, M., Leemans, S. J., Berretta, R., Bilgin, A. A., Jayarathna, L., & Sheard, J. (2022). Online Assessment and COVID: Opportunities and Challenges. *Proceedings of the 24th Australasian Computing Education Conference*, 27-35. DOI: <https://doi.org/10.1145/3511861.351186>
- Tønnessen, Ø., Dhir, A., & Flåten, B.-T. (2021). Digital knowledge sharing and creative performance: Work from home during the COVID-19 pandemic. *Technological Forecasting and Social Change*, SN. 170(1):120866. DOI: [10.1016/j.techfore.2021.120866](https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.120866)

Tahir, M. M., Saputra, S., Othman, S., Shah, D. S., Sulaiman, S. H., Azhari, M. A., & Mohandas, E. S. (2025). Online assessment in higher education: A systematic literature review. *Multidisciplinary Reviews*, 9(1), 37. DOI: <https://doi.org/10.31893/multirev.2026024>. Recuperado de: <https://malque.pub/ojs/index.php/mr/article/view/9685>

Taylor, L., & Weir, C. J. (2009). *Language Testing Matters: Investigating the Wider Social and Educational Impact of Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Universidad de Costa Rica. (2025, mayo 27). Programa de Evaluación en Lengua Extranjera. Recuperado de Exámenes: <https://www.pelex.ucr.ac.cr/evaluacionesExamenes.html>

Universidad Veracruzana. (1999). *Nuevo Modelo Educativo para la Universidad Veracruzana. Lineamientos para el nivel de Licenciatura*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Universidad Veracruzana. (2025, mayo 30). Área de Formación Básica General. Recuperado de Experiencias Educativas: <https://www.uv.mx/afbg/experiencias-educativas/>

Universidad Veracruzana. (2025, mayo 27). Programa de Certificación de Lengua Inglesa EXAVER y Evaluación de Idiomas. Recuperado de Información general: <https://www.exaver.com/examenes/informacion-general>

El pensamiento crítico y la enseñanza del Francés Lengua Extranjera

DOI: 10.58299/UTP.253.C899



Autores

Raphaël Hubert Elie Sebire
raphael_elie@ucol.mx
<https://orcid.org/0000-0003-2803-7203>

Secundino Isabeles Flores
secundino@ucol.mx
<https://orcid.org/0000-0001-5293-3783>

Facultad de Lenguas Extranjeras
Universidad de Colima
Colima, México



El pensamiento crítico y la enseñanza del Francés Lengua Extranjera

Critical thinking and the teaching of French as a Foreign Language

Resumen

Este artículo examina el papel del pensamiento crítico en el proceso de enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE), en el marco del nivel B2 del MCER. Se propone un enfoque pedagógico que utiliza la equidad de género como eje transversal, favoreciendo el desarrollo de habilidades argumentativas y la reflexión sobre temas sociales relevantes. A través de actividades como debates, análisis de discursos y producción escrita, se promueve tanto la competencia comunicativa en francés como la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la inclusión. Los resultados apuntan a una mejora sustantiva en el uso del idioma y en la capacidad del estudiantado para analizar, argumentar y actuar con conciencia en su entorno.

Palabras clave: competencia comunicativa; educación lingüística; Francés como Lengua Extranjera (FLE), inclusión; pensamiento crítico.

Abstract

This article examines the role of critical thinking in the teaching-learning process of French as a foreign language (FLE), within the framework of the B2 CEFR level. It proposes a pedagogical approach that uses gender equity as a cross-cutting theme, fostering the development of argumentative skills and reflection on relevant social issues. Through activities such as debates, discourse analysis, and written production, the article promotes both communicative competence in French and the development of critical citizens committed to inclusion. The results point to a substantial improvement in language use and in students' ability to analyze, argue, and act consciously in their environment.

Keywords: communicative competence; language education; French as a foreign language (FLE); inclusion; critical thinking.

Introducción

El desarrollo del pensamiento crítico es una competencia transversal indispensable en la educación contemporánea. En la enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente en el nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), este enfoque permite no sólo fortalecer habilidades lingüísticas, sino también formar estudiantes capaces de analizar y reflexionar sobre los discursos que los rodeen. En este contexto, la equidad de género y la inclusión se incorporan como ejes temáticos, alineados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con el fin de crear espacios educativos que promuevan el respeto a la diversidad y el compromiso social. Este artículo analiza cómo estas dimensiones pueden articularse para enriquecer la enseñanza del FLE mediante estrategias pedagógicas críticas, reflexivas y participativas.

Revisión de la literatura

Pensamiento crítico: fundamentos y estrategias

El pensamiento crítico permite a los estudiantes evaluar información, resolver problemas y tomar decisiones informadas. Paul y Elder (2007) lo consideran fundamental para discernir hechos de ficción y comunicarse eficazmente. Investigaciones recientes han explorado su integración en diversos contextos educativos: López Aymes (2012) propone estrategias pedagógicas para su desarrollo en el aula; Chan (2013) destaca su aplicación en la formación profesional; Carracedo (2002) ofrece herramientas para su enseñanza y evaluación; Alexander (2014) analiza su medición y enseñanza; y Giménez (2024) lo identifica como una competencia esencial del siglo XXI.

Estrategias didácticas

Entre las estrategias más efectivas se encuentran la taxonomía de Bloom, el método socrático y las preguntas abiertas, que estimulan la creatividad y la reflexión (Center for Excellence in Teaching and Learning, 2021). Fals-Borda (1979) subraya la necesidad de analizar la realidad para transformarla de manera activa, su metodología, la Investigación-Acción-Participación (IAP) permite vincular pensamiento y acción, promoviendo una actitud

crítica y autónoma. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) también favorece esta habilidad: Marra et al. (2014) sostienen que permite enfrentar situaciones reales, incentivando la resolución de problemas complejos. Finalmente, el pensamiento crítico se fortalece mediante el uso de tecnología y metodologías como el Design Thinking, que articula investigación, diseño y comunicación (Brown, 2008).

Pensamiento crítico en la educación superior

En este nivel, se promueve mediante actividades que implican análisis profundo y toma de postura. Ramos (2020) destaca que los docentes deben retar al alumnado a aplicar los conocimientos de forma crítica, superando la memorización mecánica.

Inclusión en la educación de lenguas

Lenguas e inclusión: un compromiso con los ODS

Incluir todas las lenguas en contextos educativos promueve el sentido de pertenencia, especialmente en entornos diversos. Rockwell y Briseño-Roa (2020) abogan por reconocer la pluralidad lingüística para favorecer la inclusión. Este enfoque se alinea con diversos ODS (Naciones Unidas, 2015).

- ODS 4.5 (Educación de calidad): Garantiza el acceso equitativo a la educación para todos, sin importar origen lingüístico
- ODS 10.2 (Reducción de desigualdades): Promueve la inclusión de personas en situación de vulnerabilidad, incluyendo aquellas de diferentes orígenes lingüísticos.
- ODS 16.7 (Paz, justicia e instituciones sólidas): Fomenta decisiones inclusivas y representativas, donde la diversidad lingüística es valorada como parte de la equidad institucional.

Lenguaje inclusivo

El lenguaje inclusivo refleja un compromiso institucional con la equidad y la diversidad y según Solis (2023), su uso en contextos educativos crea un ambiente más justo y respetuoso hacia todas las identidades.

Estrategias inclusivas en el aula de lenguas

La inclusión se potencia mediante materiales representativos, multilingües y culturalmente diversos. Nuñez y Santamaría (2022) subraya la necesidad de formación continua en nuevas formas de comunicación inclusiva. Gay (2010) enfatiza que la capacitación docente en diversidad lingüística es esencial para responder a las necesidades de estudiantes heterogéneos. Cummins (2000) argumenta que el uso de materiales multilingües valida el bagaje lingüístico del alumnado, mejora su rendimiento y fortalece su compromiso con el aprendizaje.

El pensamiento crítico en la enseñanza del FLE

La metodología comunicativa (CLT) ha sido ampliamente adoptada para mejorar la competencia lingüística. Cárdenas Ramos (2009) muestra cómo combina teoría y práctica de forma efectiva. La cultura francesa, con su énfasis en el debate y la argumentación desde la Ilustración, enriquece esta enseñanza. Byrnes (2008) sostiene que estas prácticas promueven habilidades analíticas, permitiendo al estudiante defender posturas de forma lógica y coherente. Asimismo, Beacco (2007) señala que la claridad y precisión en la comunicación francesa desarrollan la competencia argumentativa. La apertura cultural, característica del enfoque francés contemporáneo, impulsa la tolerancia y la interacción global. Abdallah-Pretceille (2006) destaca la importancia de integrar distintas perspectivas para preparar al alumnado para un mundo multicultural. La literatura francesa es otro recurso clave. Según Kramsch (2014), su riqueza estilística y temática brinda un contexto ideal para explorar temas complejos y fortalecer la argumentación crítica en el aula.

Integrar el pensamiento crítico y la inclusión en la enseñanza del FLE transforma el aprendizaje de lenguas en una experiencia significativa y socialmente comprometida. A través de metodologías activas, contenidos inclusivos y un enfoque humanista, los estudiantes no solo adquieren competencia lingüística, sino también la capacidad de analizar, argumentar y actuar en favor de una sociedad más justa y diversa. Este modelo pedagógico, alineado con los ODS, evidencia que la enseñanza de lenguas puede contribuir activamente a la formación de ciudadanos globales, conscientes y críticos.

Metodología

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con un diseño metodológico mixto que integra tres enfoques complementarios: la investigación-acción, el estudio de caso y la investigación basada en el aula (*classroom-based research*). Esta combinación permitió observar, intervenir y analizar de manera crítica los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con la estimulación del juicio crítico con perspectiva de género en estudiantes de francés como lengua extranjera (FLE) en nivel B2.

Enfoque metodológico

La investigación-acción (Kemmis et al., 2014) permitió al docente-investigador asumir un rol activo dentro del aula, diseñando e implementando actividades pedagógicas innovadoras con el propósito de transformar las prácticas docentes. Entre las estrategias utilizadas se encuentran: la redacción de textos argumentativos, los debates orales guiados y los juegos de rol basados en situaciones reales vinculadas a la equidad de género y los derechos humanos. Estas intervenciones fueron evaluadas de manera cíclica, permitiendo su ajuste continuo con base en la retroalimentación obtenida durante el proceso.

El estudio de caso (Yin, 2018) se enfocó en un grupo particular de estudiantes universitarios de nivel avanzado, lo cual permitió una exploración detallada del impacto de las prácticas pedagógicas en el desarrollo de habilidades argumentativas y en la sensibilización hacia la equidad de género. Este enfoque favorece una comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos educativos en un entorno real y proporciona una base sólida para observar, documentar y analizar sistemáticamente la práctica docente desde dentro del proceso educativo. Esta modalidad metodológica, especialmente apropiada para el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, permite mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje a través de la reflexión crítica del profesorado.

Técnicas de recolección de datos

Para triangular los hallazgos y fortalecer la validez del estudio, se emplearon las siguientes técnicas de recolección de datos:

- **Observación participante**, centrada en las dinámicas de interacción, toma de palabra, formulación de argumentos y nivel de implicación del alumnado durante las sesiones de clase.
- **Análisis de producciones escritas y grabaciones de debates orales**, con el objetivo de evaluar el desarrollo progresivo de habilidades argumentativas y el uso del francés en contextos comunicativos críticos.
- **Entrevistas semi-estructuradas** realizadas al finalizar el ciclo de intervención, orientadas a conocer las percepciones del estudiantado sobre el enfoque de género y el impacto formativo de las actividades propuestas.

Muestra

La muestra estuvo compuesta por 18 estudiantes universitarios inscritos en el octavo semestre de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas Extranjeras en una universidad pública del occidente de México. De este total, 15 eran mujeres y 3 hombres, con edades entre 20 y 23 años. Todos los participantes cursaban la asignatura **Redacción y Composición en Francés**, correspondiente al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Se trató de una **muestra intencionada**, seleccionada por su accesibilidad y su pertinencia respecto a los objetivos del estudio. Los y las estudiantes contaban con una competencia intermedia en francés y conocimientos previos sobre producción oral y escrita argumentativa, lo que permitió implementar actividades pedagógicas dirigidas al fortalecimiento del pensamiento crítico con perspectiva de género en un contexto de enseñanza de lenguas extranjeras.

Resultados

Desarrollo de la argumentación escrita

Con el objetivo de evaluar el impacto de la intervención pedagógica en la producción escrita argumentativa en lengua francesa, se aplicó una rúbrica de evaluación antes y después del proceso didáctico. Esta rúbrica contempló cinco dimensiones: claridad expositiva, organización lógica, empleo de conectores discursivos, profundidad crítica y adecuación temática en torno a la cuestión de género, como se menciona en la Tabla 1.

Tabla 1. Desempeño promedio en redacciones argumentativas (escala 1–5)

Criterio	Pretest	Postest
Claridad de ideas	3.1	4.4
Estructura lógica	2.9	4.2
Uso de conectores	2.7	4.0
Profundidad crítica	2.5	4.3
Adecuación temática (género)	2.6	4.5

Fuente: elaboración propia, 2025

Los resultados evidencian avances sustanciales en todas las dimensiones evaluadas. La claridad de ideas —entendida como la capacidad de articular pensamientos de forma comprensible y directa— se incrementó significativamente, lo que sugiere una mejora en la organización y expresividad del discurso escrito. De igual manera, la estructura lógica alcanzó un promedio de 4.2 en el postest, señalando un fortalecimiento en la coherencia y progresión argumentativa.

El uso de conectores, fundamental para la cohesión textual, mejoró de 2.7 a 4.0, lo cual indica una mayor familiaridad con los mecanismos lingüísticos propios del discurso argumentativo en francés. La profundidad crítica, que evalúa la capacidad de análisis desde múltiples perspectivas y con argumentos fundamentados, registró un avance notable (de 2.5 a 4.3), reflejando un desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Finalmente, la adecuación temática, referida al tratamiento pertinente y contextualizado de los temas de género, mostró el incremento más alto (de 2.6 a 4.5), lo cual confirma una mejor comprensión del enfoque de género y su incorporación efectiva en los textos producidos.

Estos datos permiten concluir que la propuesta metodológica contribuyó significativamente al fortalecimiento de las competencias escritas de nivel avanzado (B2), integrando elementos lingüísticos y discursivos con una dimensión crítica y social.

Participación y conciencia crítica en debates

La inclusión sistemática de debates guiados sobre temáticas de género permitió observar mejoras sustantivas en la participación activa del estudiantado, así como en la calidad y profundidad de los argumentos expresados. Las sesiones abordaron temas como

la desigualdad salarial, los estereotipos de género en la educación y la representación de la mujer en los medios francófonos, como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2. Indicadores de desempeño en debates orales

Indicador	Pretest	Postest
Participación activa (% estudiantes)	56%	94%
Argumentos con justificación clara	42%	88%
Escucha activa y respeto de turnos	67%	96%

Fuente: elaboración propia, 2025

El aumento de la participación voluntaria (de 56% a 94%) sugiere una mayor implicación de los estudiantes, derivada probablemente de un entorno de aula inclusivo y seguro, así como de una crecida seguridad comunicativa en lengua extranjera. Asimismo, la capacidad de formular argumentos con justificación clara —índice de pensamiento crítico— se duplicó, evidenciando una progresiva autonomía intelectual y argumentativa.

La escucha activa y el respeto de turnos, componentes esenciales para un debate constructivo, también presentaron una mejora significativa, lo cual refleja no solo el desarrollo de competencias lingüísticas, sino también socioemocionales. La práctica continua, el acompañamiento docente y la relevancia de los temas debatidos parecen haber contribuido al fortalecimiento de estas habilidades.

Una estudiante sintetizó el impacto de esta experiencia señalando: *“Nunca había debatido en francés sobre algo tan cercano a mi vida. Me ayudó a entender mejor por qué ciertos comentarios o actitudes en la sociedad son problemáticos, y a explicarlo con argumentos”* (estudiante 9, mujer, 21 años).

Impacto emocional y actitudinal de los juegos de rol

Los juegos de rol, diseñados a partir de escenarios verosímiles vinculados con desigualdades de género (discriminación laboral, acoso escolar, carga mental en el hogar, entre otros), constituyeron un dispositivo pedagógico eficaz para promover la empatía, la reflexión crítica y la expresión oral significativa en francés, como se observa en la Tabla 3.

Tabla 3. Percepciones estudiantiles tras los juegos de rol (n = 18)

“Esta actividad me ayudó a...”	De acuerdo (%)
Reflexionar desde otro punto de vista	94%
Comprender mejor las desigualdades de género	89%
Expresarme con mayor empatía en francés	83%
Sentirme más seguro/a debatiendo temas sensibles	78%

Fuente: elaboración propia, 2025

Los resultados de la encuesta aplicada posterior a las actividades reflejan un impacto significativo en dimensiones actitudinales y afectivas del aprendizaje. La reflexión desde perspectivas ajenas (94%) y la comprensión de las desigualdades de género (89%) fueron los aspectos más valorados, lo que indica que las experiencias vivenciales favorecieron la toma de conciencia crítica. Asimismo, el 83% del alumnado reconoció una mejora en la expresión empática en francés, mientras que el 78% manifestó sentirse más seguro para debatir asuntos sensibles.

Los testimonios recabados permiten profundizar en estas percepciones:

“Al interpretar a una mujer que enfrenta discriminación en el trabajo, sentí frustración real. Eso me hizo pensar en lo injusto que es que esto pase todos los días.” (Estudiante 4, hombre, 22 años).

“Me tocó representar a un estudiante que sufre burlas por no seguir los estereotipos de género. Al ponerme en ese lugar, entendí lo difícil que es no ser aceptado solo por ser diferente.” (Estudiante 7, mujer, 20 años).

“Escribir sobre la carga mental que viven muchas mujeres en sus hogares me hizo pensar en mi propia familia. Me di cuenta de que mi mamá siempre ha tenido más responsabilidades, y nunca lo cuestioné.” (Estudiante 3, hombre, 21 años).

Estas declaraciones ilustran el potencial de los juegos de rol como estrategia didáctica para articular el aprendizaje lingüístico con la formación ética y ciudadana. Las actividades se complementaron con sesiones de reflexión colectiva, donde se promovió la elaboración crítica de las experiencias vividas, el intercambio de perspectivas y la propuesta de soluciones concretas a las problemáticas abordadas.

Discusión

Los resultados de esta investigación basada en el aula muestran que el uso de actividades como la redacción argumentativa, los debates guiados y los juegos de rol, integrados en un curso de francés nivel B2, contribuye de manera efectiva tanto a la promoción de la reflexión argumentativa como a la sensibilización frente a las desigualdades de género. Estas estrategias permiten que los estudiantes no solo adquieran competencias lingüísticas avanzadas, sino que también desarrollen una postura ética y reflexiva frente a situaciones sociales reales. En términos pedagógicos, los juegos de rol y los debates representaron espacios de inmersión emocional y cognitiva que facilitaron una comprensión más profunda de las estructuras sociales que sostienen la inequidad. La incomodidad manifestada por algunos estudiantes al interpretar roles de personas discriminadas o al sostener posturas contrarias a la equidad de género se convirtió en motor de aprendizaje, reforzando el valor de la enseñanza experiencial en la formación crítica. Asimismo, la dimensión escrita del curso permitió consolidar estos aprendizajes mediante la elaboración de textos argumentativos bien estructurados, donde los estudiantes demostraron capacidad de análisis, conexión entre ideas y uso preciso del idioma para expresar posturas fundamentadas. La convergencia entre la enseñanza de lenguas y la educación para la equidad de género revela que el aula de idiomas puede convertirse en un espacio privilegiado para el fomento de una cultura de paz e inclusión. Esta experiencia demuestra que la lengua extranjera, lejos de ser una herramienta neutra, puede ser empleada como un medio poderoso para interrogar, transformar y actuar frente a las problemáticas sociales. En este sentido, se reafirma la necesidad de integrar enfoques críticos, inclusivos y socialmente comprometidos en la enseñanza de lenguas extranjeras, no solo como una innovación pedagógica, sino como una responsabilidad ética en la formación de futuros ciudadanos globales.

Conclusiones

La presente investigación confirma que la integración del pensamiento crítico y la equidad de género en la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE), particularmente en el nivel B2 del MCER, potencia no sólo el desarrollo de competencias lingüísticas avanzadas, sino también la formación ética y ciudadana del estudiantado. A través de estrategias pedagógicas activas como la redacción argumentativa, los debates guiados y los juegos de rol, se lograron avances sustanciales en la capacidad del alumnado para analizar, argumentar y expresarse de manera crítica y empática sobre problemáticas sociales relevantes.

Los resultados muestran que la enseñanza del FLE, lejos de limitarse a la adquisición mecánica de estructuras lingüísticas, puede constituirse en un espacio privilegiado para la reflexión, la toma de postura y la sensibilización frente a las desigualdades de género. La dimensión experiencial de las actividades propuestas permitió a los estudiantes conectar emocionalmente con los temas abordados, favoreciendo una comprensión más profunda y significativa del discurso social en lengua extranjera.

Además, se evidenció que el uso de la lengua francesa en contextos auténticos, críticos e inclusivos, fortalece no solo la competencia comunicativa, sino también la conciencia intercultural y el compromiso con los valores de equidad, respeto y justicia. Esta experiencia pedagógica sugiere que una enseñanza de lenguas anclada en los principios de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) puede contribuir activamente a la construcción de una educación transformadora y socialmente responsable.

En síntesis, se reafirma la pertinencia de adoptar enfoques didácticos que articulen el desarrollo lingüístico con la formación de ciudadanos críticos, capaces de intervenir de manera informada y ética en su entorno. El aula de lenguas, concebida como un laboratorio de pensamiento, diálogo y acción, tiene el potencial de convertirse en un agente de cambio para una sociedad más inclusiva, equitativa y consciente.

Referencias

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). *L'éducation interculturelle*. PUF.
- Alexander, P. A. (2014). Thinking critically and analytically about critical-analytic thinking: An introduction. *Educational Psychology Review*, 26(4), 469–476.
<https://doi.org/10.1007/s10648-014-9283-1>.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard business review*, 86(6), 84.
- Byrnes, H. (2008). *Perspectives on language and culture: Concepts, constructs, and contexts in foreign language education*. Yale University Press.
- Cárdenas Ramos, R. (2009). Tendencias globales y locales en la formación de docentes de lenguas extranjeras. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 14(22), 71-106.
- Carracedo, A. M. N. (2002). *Pensamiento crítico: desarrollo y valoración de un programa de enseñar a pensar* [Tesis inédita de doctorado]. Ediciones Salamanca.
- Center for Excellence in Teaching and Learning. (2021). *What is critical thinking?* University of Minnesota. <https://cetl.umn.edu/critical-thinking>.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Fals-Borda, O. (1979). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Ediciones Tercer Mundo.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, R., Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). Introducing critical participatory action research. *The action research planner: Doing critical participatory action research*, 1-31.
- Kramsch, C. (2014). *Language and culture*. Oxford University Press.
- López Aymes, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 22, 41-60. <https://ruidera.uclm.es/server/api/core/bitstreams/da191441-9a5a-4c98-a2d0-1491b06cda81/content>

- Marra, R. M., Jonassen, D. H., Palmer, B., & Luft, S. (2014). Why problem-based learning works: Theoretical foundation. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4). http://static.pseupdate.mior.ca.s3.amazonaws.com/media/links/Why_Problem_base_d_Learning_Works.pdf
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://sdgs.un.org/goals>
- Núñez Angulos, B. F., & Santamaría Conde, R. M. (2022). La formación continua en la escuela inclusiva a nivel europeo. *Human Review*, 13(1). <https://eaapublishing.org/journals/index.php/humanrev/article/view/1094/version/1073/1211>
- Paul, R., & Elder, L. (2007). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools* (5th ed.). Foundation for Critical Thinking.
- Ramos, Y. B. B. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa* 2.0, 24(3), 243-264. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1358>
- Rockwell, E., & Briseño-Roa, J. (2020). Reconocer y favorecer la diversidad lingüística en contextos escolares: reflexiones desde México. *El toldo de Astier*, 11(20-21), 31-40. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12106/pr.12106.pdf
- Solís, B. (2023). *El lenguaje inclusivo en la comunicación y su función para la construcción de entornos escolares equitativos: estudio sociocultural en la Secundaria General "Emma Godoy" en Rancho San Juan, Almoloya de Juárez Estado de México*.

Percepciones y experiencias de estudiantes de idiomas en la modalidad híbrida

DOI: 10.58299/UTP.253.C900



Autora

Ana Guadalupe Torres Hernández
guatorres@uv.mx
<https://orcid.org/0000-0003-1127-7155>

Centro de Idiomas
Universidad Veracruzana
Veracruz, México



Percepciones y experiencias de estudiantes de idiomas en la modalidad híbrida

Perceptions and experiences of language students in the hybrid modality

Resumen

La modalidad híbrida está revolucionando el proceso de enseñanza-aprendizaje debido a la adaptabilidad de espacios para tomar clases y los diversos beneficios que ofrece tales como: flexibilidad, accesibilidad y motivación para los estudiantes. Por lo anterior, la Universidad Veracruzana gestionó la instalación de aulas híbridas en sus facultades, así como la capacitación de técnicos y académicos en su uso, para fomentar este método de aprendizaje. En este sentido, el presente trabajo tiene por objetivo conocer los puntos de vista de estudiantes del Centro de Idiomas Poza Rica con respecto a sus experiencias en esta modalidad. La metodología empleada fue de tipo cuantitativa-descriptiva, apoyada en la técnica de la encuesta. Los sujetos de estudio fueron 144 alumnos seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los resultados obtenidos sugieren que la mayoría de los estudiantes tiene una buena percepción sobre la modalidad híbrida, pero desaprueban las fallas técnicas y de conectividad.

Palabras clave: aprendizaje; estudiantes; idiomas; modalidad híbrida; percepciones.

Abstract

The hybrid modality is revolutionizing the teaching-learning process due to the adaptability of spaces for taking classes and the various benefits it offers, such as flexibility, accessibility, and motivation for students. Because of this, the Universidad Veracruzana managed the installation of hybrid classrooms in its faculties, as well as the training of technicians and academics in their use, to promote this learning method. In this sense, the present study aims to ascertain the viewpoints of students from the Poza Rica Language Center regarding their experiences with this modality. The methodology used was quantitative-descriptive, supported by the survey technique. The subjects of study were 144 students selected through a non-probabilistic convenience sampling. The results suggest that the majority of students have a good perception of hybrid modality but disapprove of technical and connectivity failures.

Keywords: learning; students; languages; hybrid modality; perceptions.

Introducción

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han revolucionado el sistema educativo en todo el mundo debido a que se han establecido como una parte importante del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto ha originado un sinnúmero de modalidades educativas mediadas por tecnología tales como: aprendizaje virtual, aprendizaje combinado o mixto, aprendizaje en la nube, aprendizaje móvil, entre otros.

La modalidad híbrida fue propuesta por primera vez por Brian Beatty en el año 2006 dentro de la Convención Internacional Anual de Tecnología 2006 de la Asociación para la Comunicación Educativa (Juárez et al., 2014). Esta modalidad ha ganado relevancia en los últimos años debido a los avances tecnológicos, la necesidad de adaptarse a diferentes contextos educativos y las circunstancias excepcionales como la pandemia de COVID-19.

Al iniciar el declive de la pandemia, la Universidad Veracruzana gestionó la creación de aulas híbridas como una nueva forma de trabajar de manera combinada la instrucción virtual con la presencial y la bimodalidad para coadyuvar a la salud y bienestar de la comunidad universitaria. Para ello, se instalaron un total de 430 aulas híbridas en las diferentes facultades de las cinco regiones universitarias (Universidad Veracruzana, 2022).

El Centro de Idiomas Poza Rica (CIPR) de la UV fue beneficiado con 4 aulas equipadas para esta modalidad de aprendizaje, las cuales se empezaron a pilotear por maestros voluntarios a finales del ciclo escolar 2021-2022 y posteriormente se utilizaron para impartir cursos de inglés y francés desde el mes de agosto de 2022 hasta el mes de junio de 2024, ya que es estos momentos la modalidad híbrida se encuentra en un periodo de receso debido a cuestiones técnicas.

Desde el inicio se planteó trabajar un método de instrucción simultánea a estudiantes presenciales y remotos. Es decir, todos los estudiantes podían elegir en el momento que desearan, tomar su clase de manera presencial o en línea.

Durante estas primeras experiencias los docentes manifestaron los beneficios que percibieron al trabajar con este innovador método de enseñanza aprendizaje, entre los cuales destacan: la capacitación recibida por los docentes antes de iniciar los cursos, el

excelente equipo de sonido y proyección, así como la opción para elegir tomar la clase en cualquiera de las modalidades anteriormente mencionadas.

Pero también se señalaron algunos desafíos técnicos y pedagógicos tales como: la dificultad para controlar las actividades de los alumnos remotos y las fallas de conexión a internet que solían interrumpir la clase.

Ante estos señalamientos por parte de los docentes, se consideró necesario indagar la percepción de los alumnos que habían trabajado en esta modalidad, sobre diferentes aspectos de la misma. En este sentido, el objetivo de esta investigación se enfoca en “Conocer los puntos de vista de estudiantes del Centro de Idiomas Poza Rica con respecto a su experiencia de aprendizaje en la modalidad híbrida”.

Revisión de la Literatura

La modalidad híbrida se define como un modelo educativo que se caracteriza por combinar la enseñanza presencial y la enseñanza a distancia para proporcionar una experiencia de aprendizaje más flexible, personalizada y accesible (Garrison et al., 2004).

Entre sus características principales se encuentran: Clases presenciales y en línea tanto sincrónicas como asincrónicas, actividades colaborativas virtuales y por supuesto el uso de herramientas tecnológicas (Rodríguez et al., 2022).

Los autores concuerdan que una de las ventajas principales de esta modalidad es el aumento de la flexibilidad y accesibilidad a una clase, así como también la interacción docente-alumno y el fomento del aprendizaje colaborativo (Bonk, C. J. 2004).

El modelo híbrido surgió en su momento para reducir la movilidad de los estudiantes a las escuelas (Hall, S.; Villarreal, D. 2015), pero suele confundirse frecuentemente con el modelo de aprendizaje mixto o combinado debido a la similitud de sus componentes de instrucción. Sin embargo, existen ciertas diferencias entre ambos modelos.

El aprendizaje mixto, que fue adoptado por la Universidad Veracruzana en el año 2016 (Torres y Herrera, 2017), combina la instrucción presencial sincrónica con métodos de aprendizaje asíncronos. En la instrucción presencial los estudiantes asisten a clases normales con su maestro en un mismo espacio y en un mismo momento. En los métodos

de aprendizaje asíncrono, los estudiantes completan ejercicios en línea y observan videos instructivos en su tiempo libre generalmente por medio de una plataforma.

Por otra parte, el aprendizaje híbrido es un método de enseñanza en el que los maestros imparten las clases simultáneamente tanto a estudiantes presenciales, como a estudiantes remotos, es decir, una parte de los alumnos toman su clase de forma tradicional en el salón de clases y la otra parte toma la misma clase por videoconferencia desde su casa o cualquier otro lugar distinto al aula híbrida. Ambos grupos de alumnos toman la clase al mismo tiempo, pero en diferentes espacios.

Los estudiantes que están en casa o fuera del aula pueden ver al docente y a sus compañeros, mediante una cámara que proyecta el salón, mientras que los estudiantes que están en el salón, pueden ver a sus compañeros que están en otro espacio mediante una pantalla de TV. También es posible hacer uso de métodos de enseñanza asincrónicos como hacer ejercicios en línea y ver videos fuera de la clase, pero solo para complementar la instrucción presencial sincrónica. (Sumandiyar et al., 2021).

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 constó de 22 preguntas cerradas y cuatro preguntas abiertas, las cuales se diseñaron en un formulario de Google para aplicarse como piloto y evaluarlo a través de la prueba de Alfa de Cronbach, cuyo coeficiente de confiabilidad resultó excelente.

Las 22 preguntas abiertas se dividieron en 4 secciones:

1. Opinión sobre la infraestructura tecnológica (funcionalidad de los equipos).
2. Opinión sobre las instalaciones físicas del aula
3. Opinión sobre la metodología de trabajo.
4. Opinión sobre aptitudes y actitudes del docente.

Se incluyeron también 4 preguntas abiertas para que los participantes compartieran sus experiencias y sugerencias: ¿Qué te gustó más?, ¿Qué te gustó menos?, ¿Qué sugieres a tu profesor? y ¿Qué sugieres al Centro de Idiomas?

Sujetos de estudio

Los participantes fueron 144 estudiantes de idiomas en la modalidad híbrida durante el periodo de agosto de 2023 a julio de 2024. La muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

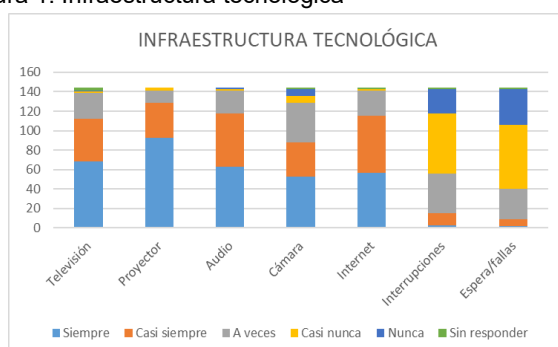
Para la aplicación de la encuesta se solicitó la anuencia de las autoridades del CIPR y se imprimió el cuestionario para que se aplicara de manera presencial en cada una de las aulas híbridas durante el periodo previamente mencionado.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante la estadística descriptiva y se concentraron en gráficas.

Resultados

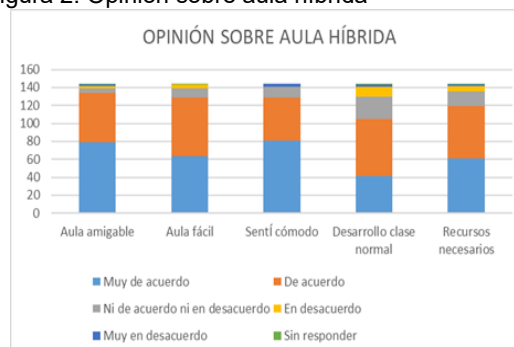
A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las secciones del instrumento descritas en el apartado anterior. Se inicia con las secciones “Infraestructura tecnológica y “Opinión sobre aula híbrida, como se muestra en las Figuras 1 y 2.

Figura 1. Infraestructura tecnológica



Fuente: elaboración propia, 2025

Figura 2. Opinión sobre aula híbrida



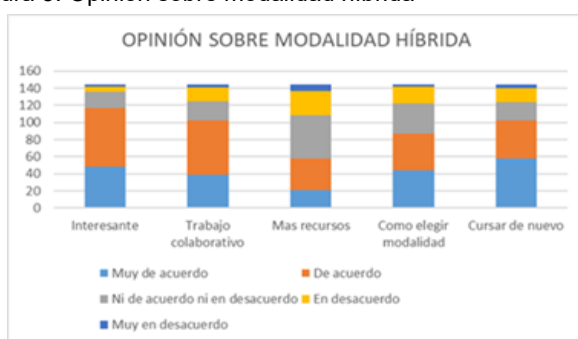
Fuente: elaboración propia, 2025

En la figura 1 sobre la infraestructura tecnológica se observa que alrededor del 80% de los participantes consideran que la televisión, el proyector, la cámara, el sistema de audio y el internet; siempre o casi siempre funcionaban de manera óptima. Y que casi nunca o nunca había interrupciones o espera por fallas técnicas.

En la figura 2, sobre las instalaciones físicas del aula híbrida, se puede observar que alrededor del 85% de los alumnos estuvieron muy de acuerdo, o de acuerdo, en que el aula híbrida era amigable, fácil de usar, cómoda, muy normal y con los recursos necesarios para el desarrollo de la clase en ambas modalidades.

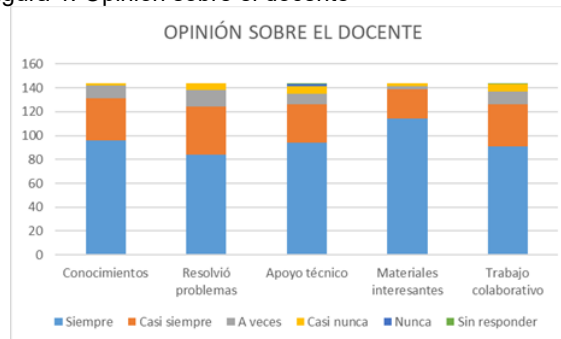
Ahora se presentan los resultados de las secciones “opinión sobre modalidad híbrida” y “Opinión sobre el docente” en las Figuras 3 y 4.

Figura 3. Opinión sobre modalidad híbrida



Fuente: elaboración propia, 2025

Figura 4. Opinión sobre el docente



Fuente: elaboración propia, 2025

En cuanto a la opinión sobre la didáctica de la modalidad híbrida, la figura 3 muestra que el 76% de los sujetos de estudio señalaron estar principalmente de acuerdo, o muy de

acuerdo en que la modalidad es interesante, en que permite el trabajo colaborativo, en que la cursarían nuevamente y en que es muy cómodo poder elegir cuando ir a clase y cuando tomarla en casa. Sobre el cuestionamiento de que la modalidad híbrida ofrece más recursos que el modo presencial, el 54% de los participantes señalaron no estar de acuerdo.

En la sección opinión sobre el docente, aproximadamente el 88% de los participantes contestó que siempre o casi siempre el docente presentaba conocimiento sobre el manejo del aula, resolvía las fallas técnicas, daba apoyo técnico a los alumnos remotos, presentaba materiales interesantes y promovía el trabajo colaborativo.

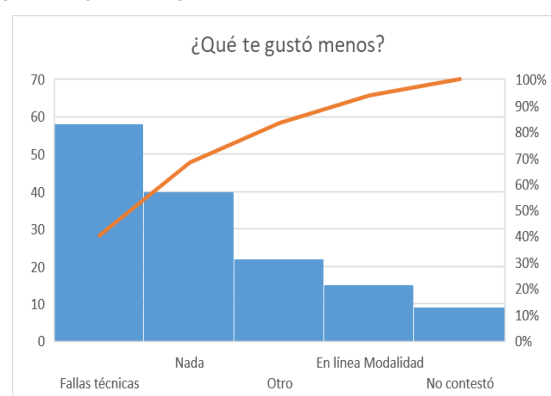
Se presentan ahora los resultados de las 4 preguntas abiertas donde los estudiantes compartieron sus experiencias y sugerencias. Cabe destacar que, en esta sección, los alumnos podían enumerar varias respuestas. Se inicia entonces con las preguntas ¿Qué te gustó más? y ¿Qué te gustó menos? en las Figuras 5 y 6.

Figura 5. ¿Qué te gustó más?



Fuente: elaboración propia, 2025

Figura 6. ¿Qué te gustó menos?



Fuente: elaboración propia, 2025

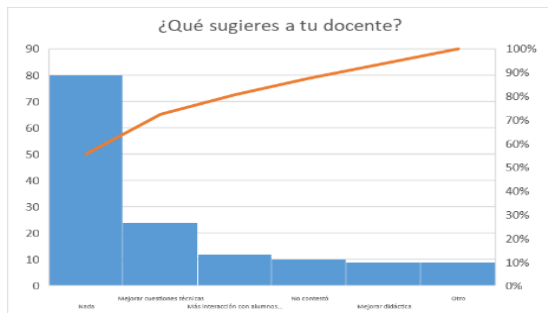
En relación con la pregunta ¿Qué te gustó más?, alrededor del 59% de los participantes manifestó que lo que más les gustó de esta experiencia fue poder elegir cuándo asistir de forma presencial y cuándo tomar la clase en línea y en una menor proporción de menciones les agradó el aula, las clases, el docente, el ambiente en el salón y los materiales de la clase.

En cuanto a la pregunta ¿Qué te gustó menos?, cerca del 41% de los encuestados señalaron las fallas técnicas. Un 28% mencionó no desagradarles nada. A un 10% no les

agradó la modalidad en línea. En la barra “Otro” se observa un 15% de menciones varias entre las que se destaca: poca interacción entre alumnos virtuales y presenciales, no entender audios en inglés, ruido en los espacios de alumnos virtuales, el clima demasiado frío, entre otros. Un 6.2% no contestó la pregunta.

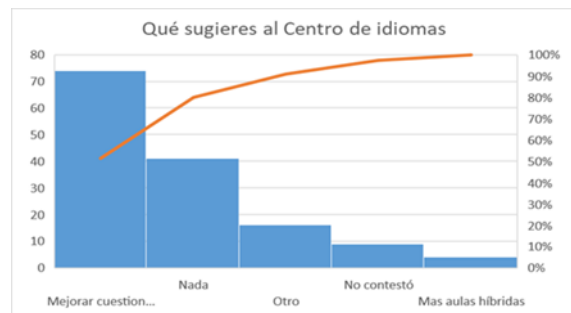
A continuación, se muestran los resultados de las preguntas ¿Qué sugieres a tu docente? y ¿Qué sugieres al Centro de Idiomas?, en las figuras 7 y 8.

Figura 7. ¿sugieres a tu docente?



Fuente: elaboración propia, 202

Figura 6. ¿Qué sugieres al Centro de Idiomas?



Fuente: elaboración propia, 2025

Sobre la pregunta ¿Qué sugieres a tu docente? el 55.5% de los alumnos manifestó no sugerir nada, comentando que todo estaba bien. El 16.6 % sugirió preparación para resolver las fallas técnicas. El 14.5% sugirió interactuar más con los alumnos virtuales y mejorar la didáctica. Un 6.9% de la muestra no contestó la pregunta. La barra “Otro” representa un 6.2% de menciones varias entre las que se destaca: jugar lotería de verbos, revisar los aparatos antes de la clase y no olvidar compartir pantalla para los alumnos virtuales.

Referente a la pregunta ¿Qué sugieres al Centro de Idiomas? la respuesta más citada fue “mejorar las cuestiones técnicas” con un 51.3% de menciones. El 28.4% de los alumnos respondió que no sugieren nada. En la barra “Otro” se concentra un 11.1% de respuestas con una sola mención tales como: mejores sillas, zona para comer, idiomas a distancia, regular el clima y que no se oferte la modalidad híbrida. El 6.2% de la muestra no contestó la pregunta. Un 2.7% solicitó más aulas híbridas.

Conclusiones y sugerencias

El propósito de esta investigación se centró en conocer los puntos de vista de estudiantes del CIPR con respecto a su experiencia de aprendizaje en la modalidad híbrida.

De acuerdo a las respuestas obtenidas de la mayoría de los estudiantes, la modalidad híbrida proporciona grandes beneficios al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, presenta también ciertos desafíos, como las diferentes fallas tecnológicas que interrumpen la comunicación y la continuidad de la clase.

En este sentido, Allen y Seaman (2013), señalan que la adopción exitosa del aprendizaje híbrido requiere una infraestructura tecnológica adecuada y un diseño curricular que aproveche efectivamente las herramientas digitales.

Si bien la modalidad híbrida se encuentra en pausa en el CIPR debido a las fallas técnicas que interrumpen la dinámica de las clases, es importante resaltar que esta modalidad de aprendizaje permite a los estudiantes que no cuentan con un centro de idiomas en sus localidades, poder estudiar una lengua extranjera desde su casa y en dado caso poder asistir de forma presencial si así se desea.

A este respecto, se concuerda con Pila et al., (2025) en la necesidad de proporcionar programas de capacitación en instrumentos digitales y metodologías mixtas para profesores y gestores de manera constante, así como buscar alternativas para mejorar la conectividad en las aulas. Esto en el caso de que se vuelva a impartir esta modalidad en el CIPR.

Por lo anterior se concluye que aun cuando los estudiantes tienen una buena percepción sobre la modalidad híbrida y la mayoría de sus experiencias fueron positivas, es necesario trabajar arduamente en la preparación tecnológica, el diseño curricular adecuado y el desarrollo de habilidades técnicas tanto en docentes como en estudiantes para poder resolver problemas técnicos de forma inmediata.

Finalmente se sugiere que, en caso de no ofertar la modalidad híbrida en un futuro cercano, se implementen cursos sincrónicos en línea como se hacía en tiempos de pandemia para apoyar a aquellos estudiantes que no pueden desplazarse desde sus ciudades o comunidades alejadas.

Referencias

- Allen, I. E., & Seaman, J. (2013). *Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States*. Babson Survey Research Group.
- Bonk, C. (2006). *The World is Open: How Web Technology is Revolutionizing Education*. San Francisco, EEUU: Jossey-Bass. Doi: [10.1002/9781118269381](https://doi.org/10.1002/9781118269381)
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). *Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education*. The Internet and Higher Education, 7(2), 95-105. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>.
- Hall, S.; Villarreal, D. (2015). *The Hybrid Advantage: Graduate Student Perspectives of Hybrid Education Courses*. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. Volume 27, Number 1, 69-80. <https://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE1897.pdf>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Juárez D., Torres C. & Herrera L. (2014). *El modelo HyFlex: Una propuesta de formación híbrida y flexible*". En Ismael Esquivel Gómez (Coord.). Los Modelos Tecnológicos Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI. Universidad Veracruzana Región Veracruz, Lulu.com, 2014. Pp. 121-136. https://www.researchgate.net/publication/340166187_El_modelo_HyFlex_Una_propuesta_de_formacion_hibrida_flexible
- Pila, K., Cabrera, P., Castillo, E., Castro, J. & Calvache, J. (2025). *El Impacto del Aprendizaje Híbrido en Estudiantes Universitarios en el Siglo XXI: Efectividad, Beneficios y Desafíos en América Latina*. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades. 6. 10.56712/latam.v6i1.3381. DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3381>
- Rodríguez, M., Goset, J., Pérez, N., Niklander, S., & Luengo, D. (2022). *Percepción de Docentes y Alumnos sobre la Experiencia en el Uso del Modelo Hyflex en Anatomía*. International Journal of Morphology, 40(5), 1253-1260. 10.4067/S0717-95022022000501253.
- Sumandiyar, A., Husain, M.N., Sumule, M., Nada, I., & Fachruddin, S. (2021). *The effectiveness of hybrid learning as instructional media amid the COVID-19 pandemic*. Jurnal Studi Komunikasi, 5(3), 651-664. <https://doi.org/10.25139/jsk.v5i3.3850>

Torres, A., & Herrera, J. (2017). *Blended learning in ESL at Universidad Veracruzana*. En Pixel (eds.), *ict for language learning: Conference proceedings*.

https://www.academia.edu/36629130/Conference_proceedings

Universidad Veracruzana. (2022, 08 agosto). Las aulas híbridas en la UV. Universo.

<https://www.uv.mx/prensa/banner/las-aulas-hibridas-en-la-uv/>.

Enseñanza de lenguas e inteligencia artificial: opiniones y retos en la formación docente

DOI: 10.58299/UTP.253.C907



Autores

Fernando Peralta-Castro

peralta@ucol.mx

<https://orcid.org/0000-0001-5274-5838>

Valentina Juárez Sánchez

vjuarez0@ucol.mx

<https://orcid.org/0009-00009-3959-564X>

Carmen Alicia Magaña Figueroa

cmaganaf@ucol.mx

<https://orcid.org/0000-0003-3648-3748>

Universidad de Colima
Facultad de Lenguas Extranjeras
Colima, México



Enseñanza de lenguas e inteligencia artificial: opiniones y retos en la formación docente

Language teaching and artificial intelligence: opinions and challenges in teacher training

Resumen

Este estudio explora las percepciones de docentes en formación sobre el uso de la Inteligencia Artificial (IA) en la enseñanza de lenguas en escuelas primarias públicas. Mediante entrevistas semiestructuradas y un enfoque cualitativo, personalización del aprendizaje y motivación estudiantil, destacando herramientas como ChatGPT. Sin embargo, enfrentan barreras como la falta de capacitación, infraestructura tecnológica limitada y resistencias institucionales. Los resultados revelan que, aunque la IA potencia la creatividad docente y la integración en el aula, su éxito depende de una integración pedagógica crítica, apoyo institucional y adaptación al contexto educativo. El estudio subraya la necesidad de incluir formación en IA en los programas de formación docente y superar desafíos estructurales para aprovechar su potencial transformador en la educación lingüística.

Palabras clave: enseñanza de lenguas; formación docente; IA.

Abstract

This study explores preservice teachers' perceptions of the use of Artificial Intelligence (AI) in language teaching in public primary schools. Using semi-structured interviews and a qualitative approach, it examines learning personalization and student motivation, highlighting tools such as ChatGPT. However, they face barriers such as lack of training, limited technological infrastructure, and institutional resistance. The results reveal that, although AI enhances teacher creativity and classroom integration, its success depends on critical pedagogical integration, institutional support, and adaptation to the educational context. The study underscores the need to include AI training in teacher training programs and overcome structural challenges to harness its transformative potential in language education.

Keywords: language teaching; teacher training; AI.

Introducción

En los últimos años, el avance acelerado de la tecnología ha transformado profundamente diversos ámbitos de la vida cotidiana, y el campo de la enseñanza de lenguas no ha sido la excepción. En particular, la IA ha comenzado a ocupar un lugar relevante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, generando nuevas oportunidades y desafíos tanto para docentes como para estudiantes. La posibilidad de personalizar el aprendizaje, automatizar tareas administrativas, ofrecer retroalimentación inmediata y facilitar la práctica autónoma del idioma ha despertado un creciente interés por integrar herramientas basadas en IA en las aulas.

En este contexto, este estudio se enfoca en explorar las percepciones de un grupo de docentes en formación en el ámbito de la enseñanza de lenguas, respecto al uso de la IA durante su práctica en escuelas de nivel primaria. Al encontrarse en una etapa formativa, los docentes en formación constituyen un componente fundamental para comprender las posibilidades de una incorporación efectiva de la IA, en la enseñanza de lenguas desde los niveles educativos iniciales.

El uso de la IA en la enseñanza de lenguas adquiere una relevancia creciente ante el papel protagónico que la tecnología desempeña en los entornos educativos contemporáneos. Comprender las potencialidades de la IA para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas en los primeros niveles escolares resulta esencial, dado que su implementación puede ofrecer beneficios significativos tanto en la personalización del aprendizaje, como en el desarrollo de competencias comunicativas desde etapas tempranas como lo argumentan (Muñoz-Basols & Gutiérrez, 2023).

La implementación de herramientas de IA en el aula no es un proceso automático ni sencillo, existen múltiples barreras, como la falta de capacitación específica en su uso pedagógico, la resistencia al cambio dentro de las instituciones y la incertidumbre sobre su impacto real en el aprendizaje de los estudiantes. A esto se suma la ausencia de estudios que aborden la perspectiva del profesorado practicante, quienes se encuentran en una posición clave para experimentar con estas tecnologías.

Si los docentes en formación no están preparados para integrar la IA en sus prácticas desde el inicio de su formación, su potencial como herramienta educativa puede quedar desaprovechado. Además, sin un análisis claro de las experiencias y percepciones de los practicantes, resulta difícil determinar qué estrategias pueden facilitar una integración efectiva de la IA en la enseñanza de lenguas en la educación primaria. Por ello, esta investigación se enfoca en comprender cómo los docentes en formación perciben y utilizan la IA en sus clases de lenguas en escuelas primarias públicas.

La exploración del tema se justifica por el protagonismo creciente que la tecnología - en particular, la IA- ha adquirido en el ámbito educativo. Analizar de qué manera la IA puede optimizar la enseñanza de lenguas en la educación primaria resulta fundamental, pues ello podría traducirse en una mayor eficacia en el aprendizaje y en un apoyo pedagógico adicional para el profesorado. En el contexto nacional, la incorporación de la IA como recurso didáctico todavía es incipiente. La escasez de estudios en niveles educativos básicos plantea la necesidad de investigar cómo estas herramientas pueden adaptarse y potenciarse para atender a estudiantes, quienes podrían beneficiarse de enfoques de aprendizaje más interactivos y personalizados.

Revisión de la Literatura

Diferentes estudios han abordado la IA en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, evidenciando su creciente relevancia en el ámbito educativo, obteniendo diversos resultados en cuanto a su eficiencia, aplicabilidad y repercusiones pedagógicas (Haristiani, 2019; Ali, 2020; Gayed et al., 2022; Grassini, 2023; Chicaiza et al., 2023; An et al., 2023; Romero Saldarriaga et al., 2024).

Así mismo, Crompton et al. (2023) reveló que la AI es usada primordialmente para practicar las habilidades de expresión oral, escritura y lectura. Sorprendentemente, la comprensión auditiva no figuró como una de las habilidades practicadas. También, Macinska & Vinkler, (2024) exploraron las herramientas de IA Generativa (IAG) concluyendo que, aunque la IAG es una herramienta poderosa y versátil comparada a otras tecnologías utilizadas en el proceso de enseñanza, su capacidad para generar cambios significativos depende de la manera como se integre efectivamente al salón de clase de lenguas. Aydin

and Zeinolabedini (2024) investigaron la percepción de los estudiantes sobre la integración y uso de la IA en el proceso de aprendizaje del inglés. Los hallazgos muestran que el uso de herramientas de IA es conveniente; sin embargo, algunos retos asociados con el uso de estas herramientas, también se evidenciaron.

Zheng and Yang (2024) y Law (2024) observaron que la mayoría de los estudios sobre educación apoyada por la tecnología provienen de la informática, la lingüística y la psicología. Señalan la limitada atención al desarrollo individualizado del aprendizaje de lenguas. Además, destacaron la débil interacción entre el ser humano y la IA.

Metodología

La investigación adopta un enfoque metodológico fundamentado en el estudio de caso, dirigido a profundizar en el uso de la IA en el contexto del aprendizaje de idiomas. Este método se selecciona por su capacidad para investigar detalladamente situaciones específicas, permitiendo una exploración exhaustiva y holística de cómo la IA se implementa y percibe en el ámbito escolar (Priya, 2021). Permite expresar opiniones de los docentes en formación sobre los beneficios observados y los desafíos enfrentados al integrar la IA en sus prácticas educativas.

La recolección de información se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas, seleccionadas por su capacidad para proporcionar un intercambio comunicativo más natural y fluido (Seidman, 2019). Este formato permitió que los docentes en formación expresaran sus opiniones de manera libre, para obtener una comprensión profunda de las percepciones y experiencias los docentes en formación respecto al uso de la IA en contextos de enseñanza de lenguas en escuelas primarias públicas.

Los resultados de las entrevistas se analizaron siguiendo el método deductivo. De acuerdo con Miles et al. (2019), este método facilita la interpretación de los datos, asegurando una organización coherente y permitiendo la identificación de patrones comunes en la percepción de los docentes en formación sobre la IA en la enseñanza de lenguas.

Contexto y participantes

Las escuelas primarias públicas seleccionadas para este estudio están afiliadas a los programas Programa de Mejoramiento de la Enseñanza del Inglés (PROMETE) y Programa de Enseñanza del Francés como Lengua Extranjera (PRODEFLE) gestionados por la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima.

Los participantes en este estudio son docentes en formación que actualmente prestan sus servicios en escuelas primarias públicas por medio de los programas anteriormente mencionados.

Pregunta de investigación

La siguiente pregunta de investigación orientó el desarrollo del estudio y permitieron abordar las inquietudes iniciales relacionadas con el uso de la IA en el ámbito de la enseñanza de lenguas.

¿Cuáles son las percepciones y experiencias de los docentes en formación en escuelas primarias públicas respecto al uso de la IA para la enseñanza de lenguas?

Las siguientes secciones presentan los resultados obtenidos, los cuales, contribuyen a dar respuesta a la pregunta de investigación previamente formulada.

Resultados

Los hallazgos resultantes del análisis se organizaron en torno a la pregunta de investigación, lo que permitió una visualización clara de las percepciones, actitudes y emociones los docentes en formación en relación con la IA y su uso en el proceso de enseñanza de lenguas. Los resultados se organizaron bajo los siguientes subtítulos: *Percepción general sobre la IA en la enseñanza de lenguas. Impacto de la IA en la enseñanza y la motivación de los estudiantes. Experiencias específicas con la IA. Desafíos y barreras en la implementación de IA.* Las voces de los docentes en formación se representan con fragmentos extraídos de las entrevistas.

Percepción general sobre la IA en la enseñanza de lenguas.

Se refiere a los conocimientos que los docentes en formación tienen sobre el uso de la IA en la enseñanza. Esta categoría incluye tanto la percepción de los docentes en formación sobre las posibilidades que ofrece la IA como las barreras que encuentran al intentar utilizarla.

Visión positiva de la IA como herramienta de apoyo

Varios participantes expresaron una visión positiva de la IA como una herramienta que puede facilitar la labor docente, especialmente en la planeación y creación de materiales didácticos. Algunos comentarios relevantes incluyen:

Así como una calculadora ayuda a un ingeniero, la IA puede ayudar a los maestros a planear y diseñar actividades. (Sujeto 1)

Es una forma de canalizar ideas y hacerlas más concisas. (Sujeto 2)

Facilita la creación de materiales y la organización de la clase. (Sujeto 3)

Te da más ideas y abre la mente a nuevas actividades. (Sujeto 4)

Estas respuestas reflejan la comprensión de los docentes en formación sobre cómo la IA puede ser una herramienta poderosa para agilizar la creación de materiales, ideas de actividades y la organización de la enseñanza en general.

Resistencia y barreras en su implementación

A pesar de estas percepciones positivas, los docentes en formación señalaron barreras significativas para la implementación efectiva de la IA en el aula. La falta de formación adecuada, la infraestructura limitada y el desconocimiento sobre cómo utilizarla correctamente se mencionaron como principales obstáculos:

Muchos maestros lo ven como una trampa y no hay suficiente entrenamiento para su uso correcto. (Sujeto 1)

La falta de dispositivos y conexión a internet en algunas escuelas limita su implementación. (Sujeto 2)

El desconocimiento sobre cómo usar la IA es un reto. (Sujeto 4)

Estas respuestas reflejan la necesidad de un mayor apoyo institucional para capacitar a los docentes en formación y mejorar la infraestructura tecnológica en las escuelas primarias.

Impacto de la IA en la enseñanza y la motivación de los estudiantes.

Los docentes en formación expresaron diversas emociones y percepciones respecto al uso de la IA en el aula, las cuales se reflejan tanto en su aceptación emocional de la tecnología como en la manera en que esta influye en su práctica docente.

Impacto de la IA en la efectividad de la enseñanza

La mayoría de los docentes en formación percibieron la IA como un medio para mejorar la calidad de la enseñanza, destacando su capacidad para agilizar la planeación y hacerla más dinámica y atractiva para los estudiantes. Algunos comentarios destacados incluyen:

La IA agiliza la planeación y permite integrar materiales más dinámicos y atractivos. (Sujeto 2)

Facilita la personalización de la enseñanza para estudiantes con necesidades específicas. (Sujeto 1)

Estas respuestas reflejan una actitud positiva hacia el potencial de la IA para transformar la enseñanza en un proceso más interactivo y adaptable a las necesidades de los estudiantes.

Dependencia de la implementación y el contexto

A pesar de las percepciones positivas, algunos docentes en formación destacaron que el impacto de la IA depende en gran medida de cómo se implemente y del contexto en el que se utilice. Las dificultades en la formación y la infraestructura tecnológica pueden limitar su efectividad:

Si el maestro no sabe cómo aplicarlo bien, puede no ser tan efectivo. (Sujeto 3)

En entornos sin acceso a tecnología, se debe adaptar con materiales impresos. (Sujeto 2)

Estas respuestas subrayan que, si bien la IA tiene un gran potencial, su éxito está condicionado por la capacitación docente y las condiciones tecnológicas del entorno escolar.

Experiencias específicas con la IA

Aquí se abordan las actitudes de los participantes hacia la IA, reflejando su disposición para adoptar nuevas tecnologías y su enfoque hacia la integración de estas herramientas en el aula.

Experiencias específicas con la IA

Los docentes en formación compartieron diversas experiencias sobre cómo utilizaron la IA en su planeación de clases y actividades, destacando cómo la herramienta les ayudó a generar ideas y organizar mejor sus lecciones. Algunos ejemplos son:

La IA me ayudó a generar ideas para actividades con niños, porque no tenía experiencia con ese grupo de edad. (Sujeto 1)

La usé para diseñar prompts de escritura en nivel B1 con temas atractivos para los estudiantes. (Sujeto 2)

He usado IA para generar actividades, instrumentos de evaluación y organizar mejor mis planeaciones. (Sujeto 4)

Estas respuestas reflejan una actitud positiva hacia la utilización de la IA como una herramienta que complementa y mejora la labor docente.

Impacto en el progreso y rendimiento de los estudiantes

Los docentes en formación también notaron un impacto positivo en la motivación y el compromiso de los estudiantes cuando se utilizaban actividades basadas en IA. Se mencionaron ejemplos como el entusiasmo por las tareas y la mayor dinamización de las clases:

Los estudiantes se mostraban emocionados por los prompts generados por IA. (Sujeto 2)

Las actividades con IA fueron más dinámicas que los ejercicios tradicionales. (Sujeto 3)

Sin embargo, algunos participantes también mencionaron que la adaptabilidad de los contenidos generados por IA a los niveles de los estudiantes es crucial:

En primaria, los textos de IA eran a veces demasiado avanzados para los niños. (Sujeto 2)

La IA permite personalizar el contenido según los intereses de los estudiantes. (Sujeto 4)

Estas respuestas indican que la IA tiene un impacto positivo en la motivación, aunque su efectividad depende de una correcta adaptación al nivel de los estudiantes.

Desafíos y barreras en la implementación de IA.

A pesar de las ventajas observadas, los participantes también identificaron desafíos y limitaciones en el uso de la IA en la enseñanza. La falta de capacitación docente, la infraestructura tecnológica insuficiente y la calidad del contenido generado por la IA fueron mencionados como obstáculos importantes:

Los maestros necesitan entrenamiento para sacarle provecho a la IA. (Sujeto 1)

El acceso a internet y dispositivos sigue siendo un problema en algunas escuelas. (Sujeto 2)

Estas limitaciones muestran que, aunque la IA ofrece grandes posibilidades, todavía existen barreras significativas que afectan su implementación exitosa.

Conclusiones

Las percepciones expresadas por los docentes en formación reflejan una apertura hacia el uso de la IA como una herramienta de apoyo, especialmente útil para la planeación de clases, la generación de materiales didácticos y la organización de contenidos. Esta idea se respalda en el argumento de Romero Saldarriaga et al., (2024) quien sostiene que la tecnología transforma el acceso y adquisición de conocimientos, fomentando la participación en diversos ámbitos educativos, tal y como opinan los docentes entrevistados. Se destacó que esta tecnología estimula la creatividad y facilita la estructuración de ideas, a la hora de crear actividades. Esto se relaciona con la teoría del Conocimiento Tecnológico

Pedagógico del Contenido (TPACK) de An et al. (2023), ya que los docentes demuestran una integración consciente del contenido, la pedagogía y la tecnología al aprovechar las capacidades de la IA. No obstante, también se evidenció que estas percepciones están influenciadas por factores como el nivel de familiaridad tecnológica y la formación previa.

La herramienta más mencionada por los participantes fue ChatGPT, utilizada para generar actividades, prompts de escritura y materiales educativos personalizados. Se destacó su utilidad para adaptar contenidos al nivel y contexto del grupo. Además, el modelo GPT es analizado por Grassini (2023) como un sistema capaz de asistir en tareas educativas gracias a su capacidad de procesamiento del lenguaje humano. Sin embargo, también se observó que algunos contenidos generados requerían ajustes para ser comprensibles para los estudiantes, lo que pone en evidencia la necesidad de criterios pedagógicos sólidos al integrar estas herramientas.

Las experiencias compartidas revelan que un uso adecuado de la IA puede influir positivamente en la motivación estudiantil, al generar mayor interés y participación en las actividades escolares. Se observó que los estudiantes respondían con entusiasmo ante los contenidos generados con esta tecnología. Además, se reconoció que la posibilidad de personalizar los materiales facilita la atención a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Este aspecto coincide con lo planteado por Gayed et al. (2022), quien indica que herramientas como AI KAKU permiten adaptar los contenidos a los estilos de aprendizaje de cada estudiante, favoreciendo un avance más eficiente.

Sin embargo, también se identificó que estas mejoras están condicionadas a la capacitación docente y a la infraestructura disponible. En contextos con baja conectividad o falta de dispositivos, los beneficios de la IA no se materializan completamente.

Uno de los hallazgos más sorprendentes fue el grado de creatividad y adaptabilidad mostrado por los docentes en formación al utilizar herramientas de IA, a pesar de sus conocimientos limitados en tecnología. Su disposición para explorar, probar nuevas estrategias y adaptar el contenido generado por IA a las necesidades específicas de su grupo demuestra que la innovación pedagógica no depende únicamente del dominio técnico, sino también de la actitud y el compromiso profesional.

También fue inesperado constatar que, aunque existe una percepción positiva general sobre la IA, persisten resistencias dentro del entorno escolar, tanto a nivel institucional como entre colegas. Algunos docentes en servicio consideran estas herramientas como “trampas” y se resisten a su adopción, lo que representa un reto adicional para quienes están en formación.

Además, la falta de formación específica y guiada sobre el uso pedagógico de IA fue recurrentemente señalada como una barrera, incluso por quienes tienen acceso a los recursos. Esta situación resalta la necesidad de integrar contenidos sobre IA educativa en los planes de estudio de las licenciaturas en docencia.

La presente investigación permitió concluir que las herramientas de IA, cuando son utilizadas de forma crítica y creativa, pueden enriquecer significativamente la enseñanza de lenguas en el nivel primario. Los docentes en formación identificaron ventajas claras en términos de motivación estudiantil, dinamismo en las clases y apoyo en la planificación docente.

No obstante, su implementación efectiva requiere superar desafíos estructurales como el acceso a tecnología, la conectividad y la capacitación específica. La percepción positiva sobre la IA no basta por sí sola para garantizar una integración exitosa, se requiere un acompañamiento institucional sostenido.

Referencias

- Ali, Z. (2020). Artificial Intelligence (AI): A Review of its Uses in Language Teaching and Learning. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 769(1), 012043. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/769/1/012043>.
- An, X., Chai, C. S., Li, Y., Zhou, Y., Shen, X., Zheng, C., & Chen, M. (2023). Modeling English teachers' behavioral intention to use artificial intelligence in middle schools. *Education and Information Technologies*, 28(5), 5187–5208. Recuperado de: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11286-z>.
- Aydin, S., & Zeinolabedini, M. (2024). Integrating Artificial Intelligence into foreign language learning: learners' perspectives. *International Eurasian Educational Research Congress*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED662814.pdf>
- Chicaiza, R. M., Camacho, L. A., Ghose, G., & Castro Ma, I. E. (2023). Aplicaciones de Chat GPT como inteligencia artificial para el aprendizaje de idioma inglés: avances, desafíos y perspectivas futuras. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 2610–2628. <https://latam.redilat.org/index.php?journal=lt&page=article&op=view&path%5B%5D=781>
- Crompton, H., Edmett, A., & Ichaporia, N. (2023). *Artificial intelligence and English language teaching: A systematic literature review*. https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/ai_in_english_language_teaching_systematic_review.pdf
- Gayed, J. M., Jonson, M. K., Oriola, A. M., & Cross, J. S. (2022). Exploring an AI-based writing Assistant's impact on English language learners. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100055. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100055>.
- Grassini, S. (2023). Shaping the Future of Education: Exploring the Potential and Consequences of AI and ChatGPT in Educational Settings. *Education Sciences*, 13(7), 692. <https://doi.org/10.3390/educsci13070692>
- Haristiani, N. (2019). Artificial Intelligence (AI) Chatbot as Language Learning Medium: An inquiry. *Journal of Physics: Conference Series*, 1387(1), 012020. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1387/1/012020>
- Law, L. (2024). Application of generative artificial intelligence (GenAI) in language teaching and learning: A scoping literature review. *Computers and Education Open*, 6, 100174. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100174>.

- Macinska, S., & Vinkler, A. (2024). *The role of AI in language learning: research evidence and strategies for success*.
https://www.cambridge.org/sites/default/files/media/documents/The_Role_of_AI_in_Language_Learning_Research_Evidence_and_Strategies.pdf
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2019). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook* (4th ed.). Sage.
- Muñoz-Basols, J., & Fuertes, M. (2024). *Opportunities for Artificial Intelligence (AI) in language teaching and learning*. En Muñoz-Basols, J., Fuertes, M., & Cerezo, L. eds. *La enseñanza del español mediada por tecnología: de la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*. Routledge, pp. 343–365.
DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003146391-18>
- Priya, A. (2021). Case Study Methodology of Qualitative Research: Key Attributes and Navigating the Conundrums in Its Application. *Sociological Bulletin*, 70(1), 94–110. <https://doi.org/10.1177/0038022920970318>.
- Romero, M. A., León, L. M., & León, G.L. (2024). Impacto de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje: Un análisis integral. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 9245–9270.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12074.
- Seidman, I. (2019). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences* (Vol. 5th). Teachers College Press.
- Zheng, L., & Yang, Y. (2024). Research perspectives and trends in Artificial Intelligence-enhanced language education: A review. *Heliyon*, 10(19), e38617.
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38617>.

El impacto del tiempo de uso del ChatGPT en estudiantes universitarios

DOI: 10.58299/UTP.253.C902



El impacto del tiempo de uso del ChatGPT en estudiantes universitarios

The impact of ChatGPT usage time on university students

Resumen

Este capítulo presenta los hallazgos encontrados de una investigación cuya finalidad fue identificar los distintos usos del ChatGPT que hacen los estudiantes de la Universidad Veracruzana dentro de sus prácticas académicas, debido a que, durante el tiempo que se elaboró este trabajo los referentes empíricos no abundaban. Bajo un enfoque cuantitativo de corte exploratorio donde el instrumento para recabar información fue la encuesta, los resultados muestran que a medida que los estudiantes utilizan esta IAGen con mayor frecuencia, adquieren un sentido crítico y reflexivo, así como aumentan sus prácticas poco éticas.

Palabras clave: ChatGPT, estudiantes, universidad, práctica ética

Abstract

This chapter presents the findings of a research which finality was identify the different uses that students of the University of Veracruz make of ChatGPT in their academic practices, because, for the time when this research was made, the empirical references were not abundant. Using an exploratory quantitative approach where the survey was the instrument for collecting data, the results show that as students use this IAGen more frequently, they acquire a critical and reflective sense, and their unethical practices increase.

Keywords: ChatGPT, students, university, ethical practice

Introducción

El ChatGPT en la educación presentó opiniones diferentes que fueron desde criterios a favor de esta IAGen, hasta negativos. Si bien, es una herramienta que innova en el desarrollo de nuevas formas de aprendizaje para los estudiantes, solo mediante el análisis de las prácticas educativas es que se el uso que hacen en realidad de estas tecnologías.

Usar la IA permite analizar datos, revisar literatura, corregir la redacción, identificar y mencionar la información relevante lo que incide en resultados con mayor precisión y con confiabilidad (Acosta y Andrade, 2024); no obstante, la teoría siempre dista de lo que sucede en el contexto que nos rodea, por lo que es de capital importancia conocer qué uso hacen los estudiantes del ChatGPT dentro del ámbito escolar.

Desde un punto teórico, el ChatGPT puede ser un compañero con el cual los estudiantes lleven un aprendizaje personalizado, pero siempre, la pregunta central que debe preocupar a las y los docentes, es ¿Qué hacen los estudiantes con sus actividades y tareas escolares al tener un fácil acceso a estas herramientas que generan contenido en cuestión de segundos?

Soto y Reyes (2024) destacan como cada vez hay más estudiantes que hacen uso de esta herramienta para consultar, resolver problemas, tareas y todo lo que refiera a la elaboración de sus actividades académicas; del mismo modo, mencionan como la dependencia a esta IAGen es una posible consecuencia de su uso, puesto que no fomenta a la creatividad y criticidad.

Sin un marco normativo, los estudiantes tienen la posibilidad de usar su libre albedrío para emplear esta IAGen para las actividades que ellos decidan utilizar, ya que como agrega Cabero (2007) la forma en que utilicemos las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en nuestro entorno estará sujeta los límites culturales que tengamos desarrollados. Esto implica conocer cuáles son los valores éticos que poseen los estudiantes en cuanto al uso del ChatGPT.

Revisión de la Literatura

Uno de los beneficios de la IA es que permite a los estudiantes llevar un aprendizaje personalizado, lo cual permitiría que todos los estudiantes vayan a la par y no obtengan ningún rezago, un aporte que sostiene esto es el de Fengchun y Wayne (2023) al mencionar que la IA permite a los estudiantes desarrollar un autoaprendizaje donde cada uno alcance los objetivos educativos de manera más eficiente.

Soto y Reyes (2024) dentro de su investigación destacan como hay estudiantes que consideran que el ChatGPT es un apoyo para que desarrollen sus habilidades de pensamiento, empero, lo único que hace es la elaboración de tareas escolares; del mismo modo, estos autores mencionan como existe esta creencia sobre que la IAGen fomenta que los estudiantes desarrollen su pensamiento crítico.

Por otro lado, Solis *et al* (2024), destacan como un 50.9% de los estudiantes que encuestaron han usado el ChatGPT como herramienta para elaborar sus tareas o trabajos académicos, así mismo, indicaron cómo los discentes comprenden la utilidad y beneficios que representa en el ámbito educativo con la posibilidad de que los usuarios caigan en un uso excesivo, lo cual, sería perjudicial visto desde una perspectiva ética.

De acuerdo con García *et al* (2023) en la medida que se emplee la IAGen puede ocasionar 14 consecuencias dentro de las cuales se destacan siete: 1) Aprendizaje rápido y superficial, 2) Impedimento del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico e independiente, 3) Pueden ir en contra de la creatividad, 4) Pueden ofrecer información incompleta, lo que puede llevar a malinterpretar un concepto, 5) En muchas ocasiones no se ofrece información sobre la autoría o la fuente de evidencia que respalda los resultados obtenidos, 6) Uso deshonesto de estas herramientas cuando se utiliza sin más el resultado obtenido como propio y 7) Posible causa de problemas de equidad entre las personas que tienen acceso y usan estas herramientas y las que no (pp. 23-24).

Metodología

Para esta investigación se utilizó un enfoque cuantitativo de corte exploratorio debido a la novedad del tema y a que en el momento en el que se llevó a cabo, no había referentes empíricos respecto a este tópico. Del mismo modo, la literatura estaba compuesta por revisiones teóricas y debates literarios, encontrándose en menor frecuencia los estudios de caso.

El objetivo que se buscó satisfacer en esta investigación fue conocer el uso de las inteligencias artificiales generativa, en específico del ChatGPT, en la elaboración de trabajos escolares por parte de los estudiantes de la Universidad Veracruzana y advertir los posibles cambios relacionados con el uso de ChatGPT presente en la práctica educativa de los estudiantes de la UV.

Se hizo uso de la encuesta para la recopilación de información puesto que permite identificar y analizar las actitudes, opiniones, creencias y percepciones que tienen las personas sobre un tema determinado (Bloom, 2024), la cual estuvo compuesta por 43 ítems, las cuales estuvieron divididas en las siguientes categorías: 1) Datos generales (4 preguntas), 2) Conocimiento de la IAGen (9 preguntas), 3) Acciones realizadas con ChatGPT (10 preguntas), 4) Desarrollo del educando con ChatGPT (11 preguntas) y 5) Práctica ética (9 preguntas).

En dicha encuesta se utilizó una escala de Likert de cinco puntos: 1) Nunca, 2) Casi Nunca, 3) Algunas veces, 4) Frecuentemente y 5) Siempre. Se empleó el *Statistical Package for the Social Science* (SPSS, versión 22) para el análisis de datos, así como se utilizó el Chi-cuadrado de Pearson para identificar si existe alguna relación significativa entre las variables utilizadas. Dentro de los resultados que se presentarán se hizo un cruce entre el ítem: ¿Cuánto tiempo llevas empleando ChatGPT con fines académicos? Con cuatro ítems que forman parte de la categoría “Acciones realizadas con ChatGPT”.

La recolección de información se llevó a cabo durante los meses de abril y mayo de 2024 a las facultades de Estadística e Informática y la de Humanidades. Para la muestra se realizó un muestreo aleatorio simple con el fin de tener datos suficientes que permitieran comparar los resultados de los estudiantes entre licenciaturas.

Se lograron obtener 321 respuestas de las siguientes carreras las cuales se distribuyen en la **Tabla 1**:

Tabla 1. Facultades y carreras encuestadas

	Carrera	Estudiantes
Facultad de Estadística e Informática	Redes y Servicios de Cómputo	42
	Ingeniería de Software	77
	Tecnologías Computacionales	45
	Ingeniería en Sistema y Tecnologías de la Información	20
	Ingeniería en Ciberseguridad	7
	Total	191
Facultad de Humanidades	Filosofía	43
	Antropología	45
	Historia	42
Total		130
Total absoluto		321

Fuente: Elaboración propia con base a los datos recabados

Resultados

En la **Tabla 2** se puede observar cómo aquellos estudiantes que llevan menos de 1 mes empleando en mayor medida la IAGen para elaborar alguna tarea escolar es 1(2.4%) quien frecuentemente sí lo hace y 2 (4.8%) quienes siempre utilizan esta herramienta para esta práctica; no obstante, en función de que los estudiantes se mantienen en contacto con la IAGen y alcanzan más de 6 meses usándolo, estos bajos porcentajes pasan a ser de 38.1% (56 estudiantes) quienes usan esta herramienta para hacer alguna actividad escolar con frecuencia y 17.7% (26 estudiantes) aquellos que siempre emplean esta tecnología para esta acción.

Esto refleja cómo los estudiantes desarrollan una dependencia a la IAGen (Soto y Reyes, 2024) en la medida que dedican más tiempo a utilizar esta herramienta. Así mismo, se observa cómo debido a su fácil uso y acceso los discentes prefieren incurrir en prácticas poco éticas y utilizar esta tecnología para cumplir con sus deberes escolares en lugar de usarla para adquirir un aprendizaje significativo.

Tabla 2. ¿Cuánto tiempo llevas empleando ChatGPT con fines académicos?

		Empleo la IAGen para realizar alguna actividad o tarea escolar					Total
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	
¿Cuánto tiempo llevas empleando ChatGPT con fines académicos?	Menos de 1 mes	6 14.3%	18 42.9%	15 35.7%	1 2.4%	2 4.8%	42 100 %
	Entre 1 y 2 meses	2 5%	6 15%	21 52.5%	9 22.5%	2 5%	40 100%
	De 3 a 6 meses	5 5.4%	12 13%	39 42.4%	30 32.6%	6 6.5%	92 100%
	Más de 6 meses	1 .7%	17 11.6%	47 32%	56 38.1%	26 17.7%	147 100%
Total		14 4.4%	53 16.5%	122 38%	96 29.9%	36 11.2%	321 100%

Fuente: Elaboración propia con base a los datos recabados de las encuestas Chi-cuadrado de Pearson: .000

En la **Tabla 3** se muestran los hallazgos sobre conocer si en función del tiempo que los estudiantes llevan utilizando el ChatGPT es que deciden comparar la información que obtienen con esta IAGen con otra que descubren en otras fuentes. Dentro de los resultados se encuentra como los discentes dentro de la temporalidad menor a 1 mes son 12 estudiantes (28.6%) quienes frecuentemente contrastan la información generada, mientras que 5 de los encuestados (11.9%) siempre realizan esta acción.

Si ahora analizamos el marco temporal de quienes llevan más de 6 meses empleando el ChatGPT, encontramos que hay un salto positivo donde ahora un 39.5% (58 estudiantes) de usuarios que frecuentemente comparan la información generada y un 22.1% (33 discentes) siempre buscan verificar los datos arrojados por esta herramienta.

Este dato nos revela como a pesar de no contar con un marco normativo ni con programas educativos que orienten y enseñen a los estudiantes la manera correcta de utilizar el ChatGPT, estos, en la medida en que dediquen más tiempo para utilizarlo, desarrollan un pensamiento crítico y reflexivo en torno a lo que genera esta herramienta; no obstante, no hay que dejar de lado a quienes nunca realizan esta acción, estos estudiantes reflejan el hecho respecto a que es necesario el desarrollo de programas educativos, cursos o talleres que enseñen a utilizar esta herramienta de forma ética.

Tabla 3. ¿Cuánto tiempo llevas empleando ChatGPT con fines académicos?

		Comparo la información que obtengo con ChatGPT con otra que he descubierto en otras fuentes, con el objetivo de ampliar mi conocimiento					
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	Total
¿Cuánto tiempo llevas empleando ChatGPT con fines académicos?	Menos de 1 mes	6 14.3%	8 19%	11 26.2%	12 28.6%	5 11.9%	42 100 %
	Entre 1 y 2 meses	0 0%	2 5%	13 32.5%	16 40%	9 22.5%	40 100%
	De 3 a 6 meses	2 2.2%	7 7.6%	19 20.7%	40 43.5%	24 26.1%	92 100%
	Más de 6 meses	3 2%	13 8.8%	40 27.2%	58 39.5%	33 22.4%	147 100%
Total		11 3.4%	30 9.3%	83 25.9%	126 39.3%	71 22.1%	321 100%

Fuente: elaboración propia con base a los datos recabados de las encuestas Chi-cuadrado de Pearson: .005

Dentro de la **Tabla 4** se decidió analizar qué sucedía con los estudiantes que utilizaban el ChatGPT para entender de mejor manera la información de algún texto a medida que el tiempo de uso de la herramienta aumentaba. Dentro de los resultados se encuentra que entre mayor cantidad de tiempo de uso dediquen para utilizar esta herramienta, aumenta en gran proporción el número de discentes que emplean esta IAGen para entender la información de algún texto.

De 7.2% (3 estudiantes) y 9.5% (4 discentes) que ocupaban frecuentemente y siempre esta herramienta para esta función pasó a ser de 38.1% (56 estudiantes) y 20.4% (30 encuestados) respectivamente al llevar más de 6 meses empleando el ChatGPT para entender mejor los datos de un texto. Como el caso anterior (**Tabla 3**) se observa como a pesar de que no existan programas educativos que orienten la guía de los estudiantes para un uso correcto, con el paso del tiempo y a medida que se familiarizan con la herramienta, desarrollan un juicio crítico y reflexivo sobre lo que genera el ChatGPT.

Si ahora nos fijamos en los que nunca y casi nunca realizan esta acción, se observa cómo confían ciegamente en lo que genera esta herramienta, por lo que resulta vital que las instituciones de educación superior diseñen e implementen estrategias educativas,

actualicen sus programas educativos y los docentes se actualicen para que así, se instruya a los estudiantes en un uso correcto y ético que les permita utilizar el ChatGPT y, de esta forma, lleven un aprendizaje personalizado y no hagan uso de él por su capacidad de generar información de manera instantánea.

Tabla 4. ¿Cuánto tiempo llevas empleando ChatGPT con fines académicos?

		Empleo ChatGPT para entender información de algún texto					
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	Total
¿Cuánto tiempo llevas empleando ChatGPT con fines académicos?	Menos de 1 mes	7 16.7%	9 21.4%	19 45.2%	3 7.2%	4 9.5%	42 100 %
	Entre 1 y 2 meses	1 2.5%	5 12.5%	14 35%	15 37.5%	5 12.5%	40 100%
	De 3 a 6 meses	7 7.6%	10 10.9%	28 30.4%	37 40.2%	10 10.9%	92 100%
	Más de 6 meses	2 1.4%	15 10.2%	44 29.9%	56 38.1%	30 20.4%	147 100%
Total		17 5.3%	39 12.1%	105 32.7%	111 34.6%	49 15.3%	321 100%

Fuente: Elaboración propia con base en los datos recabados de las encuestas Chi-cuadrado de Pearson: .000

En la **Tabla 5** se identifica como gran parte de los estudiantes que llevan menos de 1 mes utilizando el ChatGPT se abstienen de emplear esta herramienta para cometer fraude académico: 10 estudiantes (23.8%) nunca lo hacen y 16 de los encuestados (38.1%) casi nunca, mientras que 14 de los discentes (33.3%) algunas veces lo realizan y solamente 2 (4.8%) realizan frecuentemente esta práctica.

Esto puede deberse al pensamiento ético y crítico que poseen, a las consecuencias que pudiera ocasionar, o que debido a que apenas se introducen al uso de esta herramienta y como apenas están conociendo las capacidades de la IAGen no identifican las capacidades que convergen dentro del ChatGPT.

Ahora bien, conforme avanza el tiempo y los estudiantes emplean esta herramienta en una temporalidad de uso que abarca más 6 meses, se puede notar cómo aumenta el número de estudiantes que deciden incurrir en usar esta IAGen de mala manera: 41.5% (61

estudiantes) quienes la utilizan de manera frecuente y 12.9% (19 encuestados) quienes siempre recurren a esta herramienta para elaborar sus tareas.

Este dato refleja el impacto que tiene el fácil acceso y su sencilla utilidad, así como su rápida generación de datos en los estudiantes, quienes deciden ahorrar el esfuerzo que requiere realizar una actividad escolar; del mismo modo, se podría suponer que los discentes dan mayor prioridad al cumplimiento y acreditación de materias, que al desarrollo de un aprendizaje. ¿En cuántas materias habrán utilizado la IAGen de esta manera?, ¿Cuáles son los motivos que orillaron a estos estudiantes a usar de esta forma la herramienta? Son dos de tantas preguntas que surgen a raíz de estos hallazgos.

Tabla 5. ¿Cuánto tiempo llevas empleando ChatGPT con fines académicos?

		Empleo ChatGPT para elaborar mis tareas escolares					Total
		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Frecuentemente	Siempre	
¿Cuánto tiempo llevas empleando ChatGPT con fines académicos?	Menos de 1 mes	10 23.8%	16 38.1%	14 33.3%	2 4.8%	0 0%	42 100 %
	Entre 1 y 2 meses	1 2.5%	7 17.5%	23 57.5%	7 17.5%	2 5%	40 100%
	De 3 a 6 meses	8 8.7%	14 15.2%	35 38%	30 32.6%	5 5.4%	92 100%
	Más de 6 meses	3 2%	24 16.3%	40 27.2%	61 41.5%	19 12.9%	147 100%
Total		22 6.9%	61 19%	112 34.9%	100 31.2%	26 8.1%	321 100%

Fuente: Elaboración propia con base a los datos recabados de las encuestas Chi-cuadrado de Pearson: .000

Discusión y conclusiones

Podemos notar como existe una heterogeneidad dentro de los diferentes usos que hacen los estudiantes; es decir, hay quienes utilizan esta herramienta de manera para entender y comprender información, pero también hay quienes usan esta herramienta de manera poco ética para elaborar sus trabajos académicos. Esto refuerza cómo el hecho de

no contar con un marco normativo que indique el correcto uso del ChatGPT provoca que haya una disparidad en cuanto a los distintos usos que hacen los estudiantes de la IAGen; empero, no contamos con una guía sobre cómo emplearlo de una forma ética.

Se puede notar cómo a pesar de la falta de un estatuto para regular su uso los estudiantes desarrollan un sentido crítico y reflexivo en cuanto a valorar la información que genera el ChatGPT; del mismo modo, los estudiantes, en su mayoría, emplean esta herramienta para sintetizar la información que encuentran y de este modo entenderla mejor; sin embargo, hay que mirar a quienes nunca hacen usan esta IAGen para estos fines, así como para quienes utilizan el ChatGPT para incurrir en estas faltas éticas por la dependencia tecnológica que desarrollan (Díaz-Cuevas y Rodríguez-Herrera, 2024; Soto y Reyes, 2024).

La implementación de políticas éticas en cuanto al uso de estas herramientas es imprescindible para que se homogenicen las distintas formas y prácticas en utilizar estas tecnologías que están al acceso de los estudiantes por medio de un solo click. El ideal correcto de estas políticas sería instruir a los estudiantes mediante programas educativos que orienten las maneras correctas de usarlas distintas IAGen, así como los lineamientos éticos para su uso, esto a modo de generar conciencia y cada estudiante emplee esta herramienta.

Referencias

- Acosta, D.F. & Andrade, B.P. (2024). La inteligencia artificial en la investigación y redacción de textos académicos. *Espíritu Emprendedor TES*. 8(1), 19-34. <https://doi.org/10.33970/eetes.v8.n1.2024.369>.
- Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y comunicación educativas*. 21 (45), 5-19 <https://biblat.unam.mx/hevila/Tecnologiaycomunicacioneducativas/2007/vol21/no45/1.pdf>.
- Díaz-Cuevas, A.P. & Rodríguez-Herrera, J.D. (2024). Usos de la Inteligencia Artificial en la escritura académica: experiencias de estudiantes universitarios en 2023. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*. 21(42), 25-44. <https://doi.org/10.29197/cpu.v21i42.595>.
- Fengchun, M. & Wayne, H. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization): Paris, France. Doi: <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
- García, F.J., Llorens, F., & Vidal, J. (2023). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. 27(1). 9-39 <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>.
- Solis Peralta, F. M., Huerta Patraca, G.A. & Hernández Martínez, C. E. (2024). Inteligencia Artificial en Educación: La opinion de estudiantes universitarios sobre el uso del ChatGPT. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*, 5(4), 55-71. Doi: <https://doi.org/10.56152/reped2024-dossierIA2-art6>
- Soto, J. L. & Reyes, I. A. (2024). *Apreciaciones de estudiantes universitarios sobre el uso del ChatGPT*. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*. 5(2), 56-65. Doi: <https://doi.org/10.56152/reped2024-dossierIA1-art5>

La evaluación en la intervención pedagógica mediante el trabajo colaborativo

DOI: 10.58299/UTP.253.C903



Autores

Miriam Alejandre Espinosa
malejandre@uv.mx
<https://orcid.org/0000-0002-8818-8268>

Jazmin Yunnuen Castro Noriega
castrojazmin017@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-3979-1936>

Araceli Huerta Chua
arahuerta@uv.com
<https://orcid.org/0000-0002-3152-1154>

Elba María Méndez Casanova
elmendez@uv.mx
<https://orcid.org/0000-0002-9036-6334>

Facultad de Pedagogía
Universidad Veracruzana
Veracruz, México



La evaluación en la intervención pedagógica mediante el trabajo colaborativo

Evaluation in pedagogical intervention through collaborative work

Resumen

La presente investigación se realizó en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana región Poza Rica – Tuxpan, con un grupo de estudiantes que cursan la experiencia educativa de “Intervención pedagógica”, la cual, está integrada por 26 estudiantes. En donde, se detectó que los alumnos presentan dificultades al redactar los criterios e indicadores de sus instrumentos de evaluación. Por lo que, el objetivo general de esta investigación es Fortalecer los instrumentos de evaluación en la Intervención Pedagógica de los alumnos de Pedagogía. Para ello, la metodología utilizada es de corte cualitativo, con un diseño de investigación acción. Además, se emplearon las técnicas de: observación y entrevista, y se utilizó la investigación documental para la fundamentación de la corriente teórica del constructivismo y el alumno construya su propio conocimiento. Por último, entre los resultados más relevantes se encontró que trabajar colaborativamente permitió a los estudiantes mejorar sus instrumentos de evaluación.

Palabras clave: evaluación; intervención pedagógica; trabajo colaborativo.

Abstract

The present research was conducted at the Faculty of Education of the Universidad Veracruzana in the Poza Rica - Tuxpan region, with a group of students enrolled in the educational experience of 'Pedagogical Intervention', which consists of 26 students. It was found that the students have difficulties in writing the criteria and indicators of their evaluation instruments. Therefore, the general objective of this research is to strengthen the evaluation instruments in the Pedagogical Intervention of Education students. To this end, the methodology used is qualitative in nature, with an action research design. In addition, the techniques of observation and interviews were employed, and documentary research was used to support the theoretical framework of constructivism and the student to construct his or her own knowledge. Finally, among the most relevant results, it was found that working collaboratively allowed students to improve their assessment tools.

Keywords: Assessment, Pedagogical Intervention, Collaborative Work.

Introducción

En el presente trabajo se desarrolla la investigación titulada “La Evaluación en la Intervención Pedagógica mediante el trabajo colaborativo”, la cual, tiene como finalidad, coadyuvar a la mejora de los instrumentos de evaluación que los estudiantes diseñan en sus proyectos de intervención.

La experiencia educativa en la cual se desarrolló esta investigación pertenece al área de formación terminal de la Licenciatura en Pedagogía y lleva por nombre “Intervención Pedagógica”, con una carga horaria de 10 horas a la semana. Dicho grupo antes mencionado se encuentra integrado por 26 alumnos de los cuales 16 son mujeres y 10 son hombres, y que en su mayoría se encuentran en 9° y 11° semestre.

Por otro lado, para diseñar y redactar cada uno de los aspectos a evaluar se debe tener en claro que es lo que se quiere evaluar y ser muy específico en cada punto. En este sentido, los alumnos expusieron que ésta es una de las actividades que más se les dificulta realizar, Asimismo, diseñar con relación a la técnica e instrumento de evaluación y considerando aprendizajes que pueden evaluarse desde un conocimiento, habilidad o actitud no es tan sencillo realizarlo en cada uno de sus instrumentos de evaluación.

En el diseño de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes, los estudiantes presentan dificultades en cuanto a la composición de cada criterio e indicador de sus instrumentos. Puesto que desconocen su estructura y sus características específicas, lo cual propicia que al finalizar se terminen confundiendo y terminen realizando solo listas de cotejo por ser más fáciles de redactar.

Por lo anterior, ¿Cómo lograr que el alumno redacte sus instrumentos de evaluación de una forma objetiva y clara?

Respondiendo al cuestionamiento, el trabajo colaborativo es una estrategia con la finalidad de un objetivo en común, asimismo, en la experiencia educativa de intervención pedagógica, los alumnos elaborarán los diferentes instrumentos de evaluación.

Revisión de la Literatura

El constructivismo es una teoría del aprendizaje que explica una postura acerca de cómo se genera el conocimiento en los individuos. El constructivismo como modelo pedagógico señala que el conocimiento es una construcción del conocimiento propio del ser humano, el cual se efectúa mediante un primer reconocimiento de información con que cuenta el individuo, y éste a su vez construido en su relación con el medio ambiente. Lo fundamental no es la adquisición de un nuevo conocimiento, sino conseguir una nueva capacidad con él, aplicar lo que saben en un escenario nuevo. Así, el estudiante podrá comprobar en la realidad cada concepto aprendido en la escuela. Se trata de vincular la teoría y la relación del sujeto con lo real (Sesento, 2017).

Ahora bien, la postura que Vygotsky presenta sobre la internalización se da a partir de la mediación social, pues se encuentra estrechamente vinculadas en este proceso de construcción de conocimientos. En este sentido, esta corriente teórica funge como base para esta investigación, puesto que la implementación que se llevó a cabo fue mediante la estrategia de trabajo colaborativo, es decir que, se dará la oportunidad del intercambio de ideas entre los estudiantes, así como también el proceso de internalización.

Por otro lado, el trabajo colaborativo “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 & Johnson, 1993). Asimismo, Lara (2005) lo concibe como una línea instruccional, en el que el aprendizaje cooperativo se define como una exitosa estrategia o conjunto de métodos de instrucción en el que se trabaja en pequeños grupos, donde cada uno de los estudiantes de diferentes niveles y habilidades, utiliza una gran variedad de actividades de aprendizaje y mejora la comprensión o un tema en cuestión.

Derivado de ello, Trabajar colaborativamente, le va a permitir al alumno una interacción social y comunicación efectiva entre el grupo, siendo el mismo quien trabajará en conjunto para realizar sus instrumentos de evaluación y fortalecer su experiencia educativa de intervención pedagógica desde el quehacer profesional que se haya elegido con responsabilidad y respeto.

Metodología

Esta investigación se llevó a cabo desde un enfoque metodológico cualitativo para Hernández-Sampieri et al. (2021), las investigaciones cualitativas suelen producir preguntas antes, durante o después de la recolección y análisis de los datos. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien "circular" en el que la secuencia no siempre es la misma, puede variar en cada estudio.

De acuerdo con Katayama Omura (2014) se puede definir la investigación cualitativa como un procedimiento metodológico que utiliza palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes. Así mismo, "la investigación cualitativa estudia diferentes objetos para comprender la vida social del sujeto a través de los significados desarrollados por este" (Katayama Omura, 2014).

En este sentido la metodología cualitativa se basa en la inducción analítica basada en la observación de la realidad a partir de la cual el investigador obtiene el conocimiento necesario para desarrollar cuerpos teóricos que capten los esquemas interpretativos de los grupos estudiados (Monje Álvarez, 2011).

Como se ha mencionado, esta investigación se llevó a cabo bajo el método de investigación acción, puesto que una de las finalidades de este tipo de investigación es el logro y transformación de un cambio social, en donde los participantes sean conscientes de su actuación y del impacto benéfico que genera su participación e involucramiento en dicha investigación.

Por otro lado, también fue de utilidad la investigación documental para esta investigación; en este sentido, la investigación documental fue empleada para fundamentar y consolidar de manera teórica y con base en diferentes autores con relación al tema que, mencionado con anterioridad, propiciando las bases sólidas de conocimiento que se requieren para efectuar dicha investigación.

Ahora bien, algunas de las técnicas utilizadas durante esta investigación fueron: la observación, la entrevista. En donde su utilización y aplicación de cada uno ayudaron a enriquecer la información desde el momento en que me inserté dentro de su contexto, así

como también para el desarrollo del estudio diagnóstico e identificación del área de oportunidad.

Primeramente, la observación fue empleada para conocer algunos elementos básicos como lo son el entorno, el ambiente generado a partir de la interacción de los individuos, las actividades que realizan, ya sean de manera individual o colectiva, y los recursos o herramientas que utilizan.

Como segunda técnica utilizada se encuentra la entrevista, la cual, se llevó a cabo con la docente titular de la experiencia educativa, quien brindó información más detallada para conocer el contexto y la manera de trabajar dentro de este mismo. El tipo de entrevista que se llevó a cabo fue semiestructurado, es decir, se presentó un guión de entrevista, el cual, fungió como apoyo y que está susceptible a cambios pues de acuerdo con las respuestas dadas por el entrevistado, podían surgir nuevas interrogantes u omitirlas.

Así como también, se aplicó una segunda entrevista a los estudiantes que en este caso fueron los sujetos de esta investigación, en donde, mediante dicha entrevista, se obtuvieron datos significativos para conocer más acerca del área de oportunidad por investigar e intervenir.

Por otro lado, los instrumentos que se utilizaron para esta investigación fueron la lista de cotejo, la escala estimativa, y la rúbrica; con el propósito de evaluar cada uno de los productos elaborados por los estudiantes (sujetos de investigación), de igual forma se aplicaron en la evaluación de resultados al término de las sesiones de intervención.

Resultados

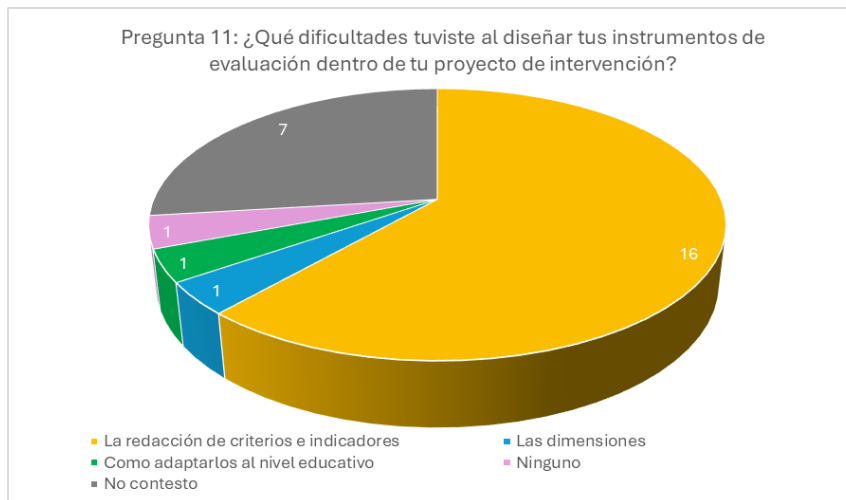
La implementación de esta investigación se llevó a cabo mediante 6 sesiones de intervención, en donde en cada una de éstas se realizaron actividades que permitieron conocer el progreso que los estudiantes tuvieron, con el fin de reforzar y mejorar sus proyectos de intervención.

Como se mencionó en un inicio, la problemática hallada en los estudiantes del grupo de intervención fue la redacción de los criterios e indicadores de los instrumentos de evaluación que utilizan para sus respectivos proyectos de intervención y con base en esto

se implementaron actividades y estrategias que ayudaron al alumnado a mejorar en dicha área de oportunidad.

En donde, de acuerdo con los resultados del diagnóstico, al comienzo de esta investigación los estudiantes respondieron a una de las preguntas qué es lo que más se le dificulta elaborar al diseñar sus instrumentos de evaluación fue la redacción de sus criterios e indicadores de evaluación. En donde, en la siguiente Tabla 1 se presentan los resultados de la pregunta 11 del instrumento diagnóstico, en el cual se observa que de los 26 estudiantes que integran el grupo 16 respondieron con relación a la problemática, es decir poco más de la mitad de la población, mientras que el restante no respondió o comentaron otras dificultades.

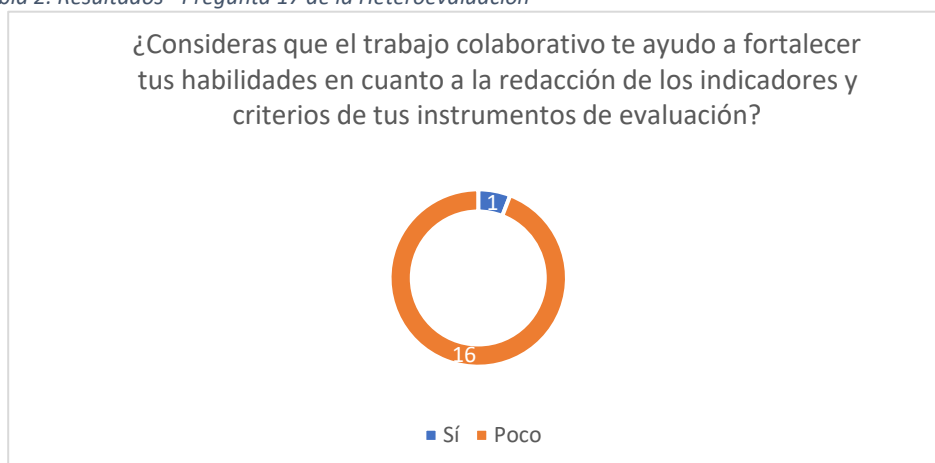
Tabla 1. Resultados - Pregunta 11 Diagnóstico.



Fuente: elaboración propia, 2025

Es por ello, que se seleccionó la estrategia de enseñanza de trabajo colaborativo para el desarrollo de las actividades a realizar. Con relación a esto, como se mencionó con anterioridad en la descripción de cada una de las intervenciones implementadas, los estudiantes en un comienzo no querían integrarse en su totalidad para llevar a cabo dichas actividades. Sin embargo, como se fueron dando las sesiones los estudiantes crearon lazos que les permitieron integrarse con más facilidad, dato que se observa en la Tabla 2.

Tabla 2. Resultados - Pregunta 17 de la Heteroevaluación



Fuente: elaboración propia, 2025

En la Tabla 2 anterior se muestra de manera breve los resultados de una de las preguntas abiertas que se les hizo a los estudiantes para enriquecer el rendimiento de esta investigación, y como se puede observar la mayoría de los estudiantes respondió positivamente a la estrategia utilizada en las sesiones de intervención, argumentado y mencionando que les permitió realizar un intercambio de ideas y comparaciones para corregir y en su caso mejorar cada uno de sus instrumentos de evaluación y de este modo reforzar sus conocimientos de manera colectiva o entre pares.

Así mismo, se destaca que los contenidos abordados fueron de gran utilidad pues, los alumnos mencionaron que la información y los ejemplos brindados fueron guía para llevar a cabo sus actividades, en este sentido, los estudiantes indicaron que las aportaciones más significativas que adquirieron durante esta investigación fue haber comprendido y aprendido a redactar los criterios e indicadores de sus instrumentos, así como también algunos estudiantes comentaron que clarificaron las dudas que tenían en cuanto al diseño de sus instrumentos.

Por último, de acuerdo con las respuestas a las preguntas de apoyo para la evaluación de las intervenciones, la docente titular considera que esta investigación generó un cambio favorable que se hizo notorio en los instrumentos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación que los estudiantes presentaron para evaluar sus proyectos de intervención.

Conclusiones

El trabajo de investigación deja en evidencia que la implementación de cada una de las sesiones de intervención favoreció positivamente en los estudiantes de la Facultad de Pedagogía, puesto que, de acuerdo con las evaluaciones realizadas en cada sesión, así como también las aplicadas en la hetero y coevaluación, ayudaron a mejorar la redacción de los indicadores y criterios de los instrumentos de evaluación y fue notoria en cada uno de los productos entregados por los estudiantes.

Al término de esta investigación, me di cuenta de que a pesar de que los estudiantes conocían los temas y ya estaban familiarizados con ellos, lo que más se les dificultaba era llevarlo a la práctica plasmándolo en cada uno de sus instrumentos de evaluación. Por lo tanto, en la sesión 5 y 6 se observó una mejora en la redacción de sus indicadores de los instrumentos utilizados en su proyecto de intervención, cumpliendo con ello, el objetivo planteado: Fortalecer los instrumentos de evaluación en la intervención pedagógica de los alumnos de Pedagogía. Si bien, en esta ocasión son para fortalecerlos dentro de cada uno de sus propios proyectos, también se genera un cambio puesto que se llevan un aprendizaje con relación a las diferentes técnicas y variedad de instrumentos que beneficia y fortalece sus habilidades como futuros pedagogos.

Por otro lado, este trabajo responde a la pregunta de investigación ¿Cómo lograr que el alumno redacte sus instrumentos de evaluación de una forma objetiva y clara?, dicha pregunta se dio respuesta mediante la implementación de esta investigación, puesto que, mediante cada una de las secuencias didácticas planeadas para las sesiones de intervención se elaboraron con relación al trabajo colaborativo y que un objetivo en común del grupo fue la redacción de los diferentes instrumentos de evaluación.

Por lo anterior, considero que este proyecto de investigación cumplió en gran medida con los objetivos establecidos, favoreciendo de este modo que cada uno de los estudiantes involucrados en las sesiones de intervención llevadas a cabo, mejoraron sus habilidades en cuanto a la composición y redacción de sus instrumentos de evaluación.

Referencias

- Hernández-Sampieri, R., Mendoza Torres, C. P., & Fernández-Collado, C. (2021). *etodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGraw-Hill Education. <https://bellasartes.upn.edu.co/wp-content/uploads/2024/11/METODOLOGIA-DE-LA-INVESTIGACION-Sampieri-Mendoza-2018.pdf>
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Holubec, E. (1993). *Circles of learning* (4th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Katayama Omura, J. R. (2014). *Introducción a la Investigación Cualitativa: fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*". Universidad Inca de Garcilaso de la Vega. <https://repositorio.uigv.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/cbfd2e89-d876-4fff-91f1-32acbe10edae/content>.
- Lara, R. (2005). *El aprendizaje cooperativo: un modelo de intervención para los programas de tutoría escolar en el nivel superior*. Revista de la Educación Superior, vol. XXXIV (1)(133). pp. 87-104. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60411915008>
- Monje Álvarez, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Libro didáctico de metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Universidad Surcolombiana, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Programa de Comunicación Social y Periodismo Neiva, 2011. Pág 9-32. <https://www.studocu.com/co/document/instituto-tecnologico-del-putumayo/residuos-peligrosos/monje-guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion-cualitativa-y-cuantitativa/66317233>
- Sesento, L. (2017): "*El constructivismo y su aplicación en el aula. Algunas consideraciones teórico-pedagógicas*". Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (junio 2017). <https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/06/constructivismo-aula.html>

Aplicaciones móviles en la docencia para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje

DOI: 10.58299/UTP.253.C904



Autores

Ángel Segura Hernández

asegura@uv.mx

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

Aurelia Nicasio Moreno

asegura@uv.mx

<https://orcid.org/0000-0002-6505-7265>

Irma Morales Espinosa

irmmorales@uv.mx

<https://orcid.org/0009-0007-9900-9476>

Saraí Maldonado Hernández

z521007005@estudiantes.uv.mx

<https://orcid.org/0009-0007-1532-2757>

Facultad de Pedagogía
Universidad Veracruzana
Veracruz, México



Aplicaciones móviles en la docencia para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje

Mobile applications in teaching to strengthen the teaching-learning process

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo describir de qué forma las aplicaciones móviles son una herramienta para los y las docentes en el proceso de Enseñanza- Aprendizaje, en estudiantes de tercer año de la Escuela Secundaria Niños Héroes de Chapultepec del municipio de Coatzintla, Ver. El paradigma utilizado fue de corte cuantitativo, el fundamento teórico de esta investigación lo proporcionó la teoría conectivista. Los resultados se obtuvieron a través de dos muestras, la primera conformada por los maestros del tercer grado y la otra integrada por los estudiantes de este mismo grado y a ambos se les aplicó un cuestionario como instrumento principal y una guía de observación la cual solo fue aplicada a los y las docentes. Se llegó a la conclusión que la mayoría de los y las docentes, conocen las aplicaciones móviles que les pueden beneficiar; sin embargo, son pocas las que utilizan en sus sesiones.

Palabras clave: aplicaciones móviles; aprendizaje; enseñanza; docentes; herramientas.

Abstract

The present research aimed to describe how mobile applications are a tool for teachers in the Teaching-Learning process, in third-year students of the Niños Héroes de Chapultepec Secondary School in the municipality of Coatzintla, Veracruz. The paradigm used was quantitative; the theoretical foundation of this research was provided by connectivist theory. The results were obtained through two samples, the first made up of third-grade teachers and the other made up of students in the same grade. Both were administered a questionnaire as the main instrument and an observation guide, which was only applied to the teachers. It was concluded that most teachers know the mobile applications that can benefit them; however, few of them use them in their classes.

Keywords: mobile applications, learning; teaching; teachers; tools.

Introducción

Las condiciones actuales en la docencia en educación básica requieren de docentes actualizados y que estén capacitados, no solo en temas relativos a la formación docente sino también estén a la vanguardia en relación con nuevas aportaciones dentro de su campo disciplinar. Los docentes tienen el interés por participar en procesos de capacitación y actualización, sin embargo, en varias ocasiones, resulta imposible asistir a los cursos que se ofertan, ya que, no coinciden sus horarios libres con la capacitación, y en algunos casos los docentes no pueden trasladarse al lugar donde se imparte la capacitación, además, implica además un costo extra.

El uso de aplicaciones móviles no es muy conocido entre todos los docentes y, por lo tanto, no las aplican con sus estudiantes. A la hora de encargar alguna tarea o realizar una actividad, la mayoría de los maestros siguen recurriendo al modo tradicional, es decir, actividades en hojas o escritos a mano. Por lo tanto, no se hace uso de las aplicaciones móviles las cuales son herramientas novedosas y adecuadas que contribuyen al avance del contenido temático en las clases, sobre todo teniendo en cuenta que en la actualidad los estudiantes tienen la posibilidad de hacer uso de diversos dispositivos electrónicos, como en este caso, los dispositivos más inmediatos, los teléfonos celulares.

Ante una generación que les gusta hacer uso de los dispositivos electrónicos, las y los docentes pudieran aprovechar esa atención para que los estudiantes mejoren sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, la investigación que a continuación se presenta tuvo como objetivo describir de qué forma las aplicaciones móviles son una herramienta para los y las docentes en el proceso de enseñanza- aprendizaje, en estudiantes de tercer año de la Escuela Secundaria Niños Héroes de Chapultepec del municipio de Coatzintla, Ver.

Siguiendo esa línea, las tecnologías de la información y comunicación dentro del aula es algo que enfrentan las y los docentes, dentro de estas tecnologías se encuentran las aplicaciones móviles digitales como una herramienta en el desarrollo del aprendizaje, tanto a nivel básico como en nivel superior. La incorporación de las nuevas tecnologías de la

información y comunicación en nuestra sociedad ha adquirido una creciente demanda, y aún más en el ámbito educativo.

Un artículo de la UNESCO denominado “Docentes y TICS” considera que las tecnologías de la información y comunicación pueden contribuir al acceso universal a la educación, a la equidad en este ámbito, a la calidad del aprendizaje y de la enseñanza, el desarrollo profesional de los docentes, así como también en la mejora de la gestión de la educación, su gobernanza y administración a través de la combinación adecuada de políticas, tecnologías y capacidades. (UNESCO, 2017)

El sistema educativo está sufriendo una modificación global, las instituciones y los docentes tienen que hacer frente a los nuevos desafíos, estamos en un mundo de cambio, los docentes trabajan con el conocimiento, pero se necesita que se realice un cambio en la educación tiene que ser transformada en algo más, se tiene que hacer una combinación con el talento extraordinario de los docentes.

En el aula aún se utilizan recursos que se consideran obsoletos, los docentes han tenido que buscar nuevas formas para motivar al alumno en el aprendizaje y que estos participen en el proceso, no se han visto como un recurso en su totalidad.

Dentro de los últimos años se pueden ver grandes cambios tecnológicos dentro de la educación, docentes y estudiantes tienen el acceso a gran complejidad de aplicaciones que están en la web las cuales pueden utilizar en sus tareas diarias. Uno de los retos actuales en la educación es cambiar hacia un modelo educativo de innovación constructivista con enfoque por competencias y con una pertinente integración de las tecnologías digitales.

Viendo algunas de las necesidades del centro de trabajo y que algunos de los docentes utilizan aplicaciones digitales como parte de su proceso de enseñanza-aprendizaje, se espera tener resultados positivos en cuanto al uso de aplicaciones que sean innovadoras, considerando que la sociedad demanda la actualización de nuevas estrategias educativas, esta actualización implica un desafío pedagógico y que se tenga un impacto en la calidad de la educación.

Para las y los docentes es necesario actualizarse y participar en programas de capacitación que les permitan mantenerse al día en cuanto a los enfoques educativos,

metodológicas, didácticas y sobre todo las tecnologías pedagógicas y así las aplicaciones que pueden utilizar en su labor que ayudarán en el aprendizaje de los alumnos.

Revisión de la literatura

Teoría Conectivista

Hoy en día la inclusión de la tecnología y la determinación de conexiones en actividades de aprendizaje mueven las teorías de aprendizaje hacia la era digital, misma en la que hoy en día se desarrollan los niños y jóvenes, se requiere crear redes de aprendizaje concretos, para ello hay que tener en cuenta los objetivos de aprendizaje, las características de los participantes y las tecnologías disponibles.

Las redes de aprendizaje en esta era digital tienen como propósito fundamental unir a la mayor cantidad de personas que inicialmente tienen un objetivo particular que los motiva a aprender, pero que luego se transforma en un objetivo común a otras personas, de modo que se forman redes de intercambio continuamente de información y conocimiento. Según García García et al. (2022), esta teoría pone el acento en el aprendizaje colaborativo y distribuido, que aprovecha las potencialidades de las tecnologías digitales para acceder, construir y compartir conocimiento.

Es entonces, donde entra el conectivismo, el cual de acuerdo con algunos autores la definen como la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y autoorganización. (Siemens, 2005). Esta perspectiva rompe con las ideas tradicionales del aprendizaje individual y refuerza una visión colectiva e interconectada. “El conocimiento existe en el mundo más que en la cabeza de un individuo” (Siemens, 2005, p. 3).

El conectivismo tiene la idea de que el conocimiento se distribuye a través de una red de conexiones, y que por lo tanto el aprendizaje consiste en la capacidad de construir y atravesar esas redes. Esta teoría define al aprendizaje como un proceso continuo que ocurre en diferentes escenarios, incluyendo comunidades de práctica, redes personales y en el desarrollo de tareas en el lugar de trabajo. De acuerdo con Siemens (2005) las principales características del conectivismo son:

1. El aprendizaje y el conocimiento reposan sobre una diversidad de opiniones.
2. Aprender es un proceso que consiste en conectar nodos especializados o recursos de información.
3. El conocimiento puede residir en dispositivos no humanos.
4. La capacidad para aprender es más importante que el conocimiento que se tiene.
5. Nutrir y mantener conexiones es necesario para facilitar el aprendizaje continuo.
6. La habilidad para establecer conexiones entre distintos campos, ideas y conceptos es una competencia esencial del alumno.
7. La toma de decisiones es en sí un proceso de aprendizaje. Lo que supone una respuesta correcta hoy, puede ser incorrecto mañana, ya que las decisiones están basadas en principios que cambian rápidamente.

Este modelo ha sido retomado en Latinoamérica por autores como Cabero-Almenara et al. (2020), quienes señalan que la formación docente debe ir más allá del dominio técnico y enfocarse en la comprensión pedagógica del uso de las TIC. Según los autores, es fundamental “promover el desarrollo de competencias docentes que favorezcan el diseño de escenarios de aprendizaje conectados y colaborativos” (p. 84). En esa línea, el aprendizaje ya no es una actividad individualista, el conocimiento se distribuye a través de las redes, dentro de la era digital la forma de aprender ha cambiado, y por lo tanto la forma de enseñar debe adaptarse.

Los docentes se han dado cuenta de este cambio, es por ello, que muchos de ellos han decidido actualizarse, sin embargo, son también muchas las reacciones que han provocado que exista un rechazo ante estos cambios. Como sugiere Salinas (2008), la educación debe incorporar tecnologías no solo para innovar, sino para transformar las prácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los docentes se enfrentan al reto de adquirir nuevas competencias para poder ayudar a los estudiantes a desarrollar las competencias que necesitan, en este sentido, el docente debe tener una actitud de indagación permanente, fomentar el aprendizaje de competencias, mantener una continuidad del trabajo individual al trabajo en equipo y favorecer el desarrollo de un espíritu ético.

El uso de las aplicaciones digitales dentro del aula desde los diversos enfoques descritos en los párrafos anteriores se tiene que, el enfoque cognitivista el docente debe realizar esa transformación del conocimiento significativo apoyado de las herramientas tecnológicas con el apoyo de las aplicaciones digitales, pero sobre todo antes de debe realizar un análisis de la situación en la que se encuentran sus estudiantes, fomentando un entorno de aprendizaje adecuado para los estudiantes y que estos estimulen la creación de conexiones lógicas entre conocimientos

Desde el enfoque constructivista se incentiva el compromiso activo del estudiante, su participación, retroalimentación y conexión con el contexto real, estas son propicias para que el alumno pueda controlar y ser consciente de su propio proceso de aprendizaje, recordando que el alumno es el constructor de su propio conocimiento y el docente un guía en este proceso. Las aplicaciones digitales deben ofrecer esquemas de virtualización de contextos y brindar herramientas que permitan administrar dicho conocimiento, así como métodos de búsqueda de información relevantes a los problemas que sean planteados.

Por último, desde el enfoque conectivista como afirma Avella & Rodríguez (2013), “la escuela ya no puede seguir siendo el único espacio de aprendizaje; el conocimiento circula fuera de sus muros, en redes abiertas y colaborativas” (p. 41), es decir, que la aplicación de los principios de redes internamente son el conocimiento y el proceso de aprendizaje, en el que el aprendizaje es distribuido dentro de una red social, mejorado tecnológicamente, reconociendo e interpretando patrones, con la integración de las tecnologías en la educación este tiene el obstáculo de resolver la escasa formación tecnológica y las prácticas educativas tradicionales, el docente debe ser capaz de incorporarlas para que sus estudiantes sean capaces de tener un aprendizaje significativo.

En la investigación se ver reflejado el conectivismo cuando del docente entra en un ambiente de aprendizaje donde cuenta con una serie de recursos pedagógicos en el que es de vital importancia la incorporación de las TIC, en el que se deberá tener acceso ilimitado a la información, se ve cuando este deje alguna actividad a los estudiantes en el que tengan que investigar en blogs, vídeos, páginas webs, o cualquier fuente de información a través de Tablets o teléfono móvil.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un paradigma cualitativo, el cual permite comprender fenómenos educativos desde la perspectiva de los participantes, reconociendo sus significados, experiencias y contextos sociales. Como señalan Taylor y Bogdan (1987), la investigación cualitativa “es inductiva, busca descubrir significados y se centra en los procesos más que en los resultados”. Este enfoque es especialmente útil cuando se busca entender cómo los docentes y estudiantes perciben e incorporan el uso de aplicaciones digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Muestra

Se empleó una muestra no probabilística por conveniencia, seleccionando a docentes y estudiantes de nivel medio superior de una institución educativa, con base en su disposición y accesibilidad para participar en el estudio. La muestra estuvo conformada por 15 docentes y 56 estudiantes, quienes participaron voluntariamente en la aplicación de los instrumentos.

Técnica e instrumento de recolección de datos

Para diseñar el instrumento que en este caso fue el cuestionario se utilizó la aplicación de Google Forms, siendo la herramienta más práctica para adquirir cualquier tipo de información, lo cual la convierte en un apoyo didáctico para recopilar información de forma fácil y eficiente, además de que es gratis a través de internet, se accede a ella a través de la cuenta de correo de Gmail.

El cuestionario para docentes fue diseñado con doce preguntas en el que seis de las preguntas son de tipo cerradas en la que solo la respuesta es sí-no y cinco preguntas son de opción múltiple y que el encuestado debe seleccionar su respuesta a partir de una lista, solo una pregunta es de respuesta abierta en la que el encuestado deberá responder con sus propias palabras.

Mientras que el cuestionario para alumnos se integró de doce preguntas, de las cuales seis son tipo cerradas en el que la respuesta es sí o no, son aquellas que contienen

opciones de respuesta previamente delimitadas, pero al mismo tiempo incluye preguntas cuyas respuestas son opcionales seleccionando de una lista existente, una de las preguntas es abierta en las que el encuestado dará su perspectiva y cinco de las preguntas son de opción múltiple en la que seleccionarán de una lista la respuesta que consideren.

Los cuestionarios se aplicaron para identificar el nivel de conocimiento que tienen los docentes y estudiantes sobre el uso de aplicaciones digitales en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados recuperados de esta investigación, los cuales se clasifican en tres niveles, el primer nivel referido al conocimiento sobre aplicaciones móviles, el segundo corresponde a la frecuencia en el uso de dichas aplicaciones y el tercer nivel referente a las percepciones de los y las docentes, así como de los estudiantes y finalmente se indican las observaciones generales:

El primer nivel de conocimiento sobre aplicaciones móviles indica de acuerdo a los resultados que la mayoría de las y los docentes de tercer grado afirmaron conocer diversas aplicaciones educativas, pero pocos las utilizaban regularmente en sus clases, para el caso específico de los docentes de inglés mencionaron el uso de Duolingo, como una herramienta fundamental y muy atrayente para sus clases, mientras que los de otras asignaturas se limitaron principalmente a Google Classroom, puesto que dicha aplicación la utilizaron a partir de la pandemia covid 19 y por eso se familiarizaron más con ella.

Con respecto al segundo nivel de la frecuencia de uso de aplicaciones móviles en el aula, solo un pequeño porcentaje de docentes incorporan aplicaciones móviles en su planificación diaria y la mayoría utiliza Google Classroom para compartir materiales, pero no para actividades interactivas o evaluaciones dinámicas. También se indicó un uso mínimo de herramientas complementarias como Kahoot, Quizlet o GeoGebra.

En el caso de la percepción docente sobre la utilidad de las aplicaciones, un alto porcentaje de los docentes reconocen que las aplicaciones móviles pueden facilitar el aprendizaje y motivar a los estudiantes, adicionalmente, ellos indican conocerlas, pero no

utilizarlas tal como se indicó líneas arriba e indicaron que no las usan tanto a pesar de que las conocen, por la falta de conectividad del internet de la escuela.

En el caso de la percepción estudiantil sobre el uso de aplicaciones los estudiantes manifestaron interés en el uso de aplicaciones móviles, señalando que hacen más dinámico y atractivo el aprendizaje y un porcentaje significativo afirmó que aprender con tecnología les resulta más fácil y entretenido en comparación con métodos tradicionales y eso lo han podido percatar por las clases de inglés donde si utilizan una aplicación.

Conclusiones

Con la aplicación de los instrumentos para esta investigación se obtuvieron resultados positivos en la utilización de los dispositivos móviles como un recurso para los docentes, dando respuesta a que sí contribuyen como un recurso para los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de tercero de secundaria; sin embargo, también es importante indicar que se identificó que la mayoría de los docentes de tercer grado de secundaria conocen diversas aplicaciones móviles educativas, en este sentido, su uso en el aula sigue siendo limitado.

Además, se reconoce el potencial de estas herramientas, ya que, la mayoría solo ha implementado Google Classroom como apoyo ocasional y no como una herramienta central en el proceso de enseñanza-aprendizaje en su práctica docente, mientras que, en asignaturas específicas, como inglés, se han explorado aplicaciones como Duolingo, la cual les ha dado a estos docentes excelentes resultados.

Los resultados sugieren que las aplicaciones móviles pueden ser una herramienta beneficiosa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, alineándose con la teoría conectivista de Siemens (2005). Las limitantes son la falta de conectividad y falta de capacitación y conocimiento sobre metodologías para integrar aplicaciones móviles en el aula y una marcada resistencia al cambio por parte de algunos docentes, quienes prefieren métodos tradicionales.

En este sentido, se recomienda promover el uso de las aplicaciones móviles para tener clases que sean más didácticas, para lo cual es necesario una capacitación a los

docentes sobre el uso y beneficios de las aplicaciones móviles en el aula y sobre las ventajas del de las mismas para la integración de la tecnología en el aula de clase y fuera de él.

A su vez, se necesita capacitar a los docentes para que en sus planeaciones involucren el saber y saber hacer de las aplicaciones móviles en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyo propósito sea brindar una guía para que los docentes puedan saber cómo elegir aplicaciones móviles acorde a lo que los estudiantes necesiten y puedan integrar el recurso a sus clases.

Se concluye que a la hora de realizar sus planeaciones se tomen en cuenta las características del proceso de enseñanza-aprendizaje y así promover el aprendizaje significativo mediante las aplicaciones móviles para estudiantes, puesto que a través de ellas pondrán en práctica lo que han aprendido.

Referencias

- Avella, F. & Rodriguez, A. (2013). Educación en la nube un nuevo espacio para la educación a distancia. Conference: Quinta Congreso Virtual Iberoamericano de calidad en educación virtual y a distancia. EduQ@2013. Memorias V Congreso Virtual Iberoamericano de calidad en educación virtual y a distancia. Argentina. Volume: 5. DOI:10.13140/2.1.3149.9849.
[http://eduqa2013.eduqa.net/eduqa2013/images/ponencias/eje3/3-24-Fanny Avella Forero - Ariel Adolfo Rodríguez Hernández - Educacion en la nube un nuevo entorno para la educacion a distancia.pdf](http://eduqa2013.eduqa.net/eduqa2013/images/ponencias/eje3/3-24-Fanny%20Avella%20Forero%20-%20Ariel%20Adolfo%20Rodríguez%20Hernández%20-%20Educación%20en%20la%20nube%20un%20nuevo%20entorno%20para%20la%20educación%20a%20distancia.pdf)
- Cabero-Almenara, J., Barroso-Osuna, J., Palacios-Rodríguez, A., & Llorente-Cejudo, C. (2020a). *Marcos de Competencias Digitales para docentes universitarios: su evaluación a través del coeficiente competencia experta*. Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23(2).
<https://doi.org/10.6018/reifop.413601>
- García García, M. A., Muñoz-Repiso, A., Arévalo Duarte, M. A. (2022). *Competencias digitales de los docentes en formación: dimensiones y componentes que promueven su desarrollo*. Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas, 22(42), e20220105. DOI: <https://doi.org/10.22518/jour.ccsch/20220105>. Recuperado de : <https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/Competencias-digitales-docentes-formacion/v22n42a05>
- Salinas, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC*. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. Universidad Internacional de Andalucía. España.
[https://www.researchgate.net/publication/232242479 Innovacion educativa y uso de las TIC](https://www.researchgate.net/publication/232242479_Innovacion_educativa_y_uso_de_las_TIC)
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2. Elearnspace, everything learning. Localizado en:
[https://www.academia.edu/2857237/Connectivism a learning theory for the digital age](https://www.academia.edu/2857237/Connectivism_a_learning_theory_for_the_digital_age)
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017, julio 18). OFICINA DE LA UNESCO EN SANTIAGO.
<http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/teachers/teachers-icts/>

Jardines Colgantes una propuesta para desarrollar competencias sustentables en el nivel superior

DOI: 10.58299/UTP.253.C905



Autores

Araceli Huerta Chúa

arahuerta@uv.mx

<https://orcid.org/0000-0002-3152-1154>

Melanie Gissel Hernández Lorenzo

melaniehernandez.ped@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0000-9815-9658>

Jesús Alexander Loza Cruz

jloza@uv.mx

<https://orcid.org/0000-0002-9844-2303>

Miriam Alejandre Espinosa

malejandre@uv.mx

<https://orcid.org/0000-0002-8818-8268>

Facultad de Pedagogía
Universidad Veracruzana
Veracruz, México



Jardines Colgantes una propuesta para desarrollar competencias sustentables en el nivel superior

Hanging Gardens: A Proposal to Develop Sustainable Skills at the Higher Education Level

Resumen

La presente investigación se llevó a cabo en la Facultad de Pedagogía, Región Poza Rica-Tuxpan de la Universidad Veracruzana, con estudiantes de la experiencia educativa "Proyecto Pedagógico" de la Licenciatura. El objetivo de la presente investigación es desarrollar competencias sustentables en los estudiantes de la Facultad de Pedagogía mediante la gestión de un Jardín Colgante que aumente el interés en proyectos verdes dentro de instituciones educativas. La metodología de la investigación es de corte cualitativo, a través de la investigación acción participativa. Utilizando técnicas de análisis, documentación, observación, encuestas. Se fundamenta en el Holismo en áreas verdes, Plan Maestro 2030 UV, Reglamento de Gestión para la Sustentabilidad y artículos de apoyo en el ámbito educativo. Entre los resultados más satisfactorios se destaca el interés en el ámbito sustentable entre la comunidad estudiantil y la motivación para realizar proyectos verdes.

Palabras clave: competencias sustentables; jardín colgante; pedagogía; proyectos verdes.

Abstract

This research was conducted at the Faculty of Pedagogy, Poza Rica-Tuxpan Region, at the Universidad Veracruzana, with students participating in the "Pedagogical Project" program. The objective of this research is to develop sustainable competencies in Faculty of Pedagogy students through the management of a Hanging Garden that increases interest in green projects within educational institutions. The research methodology is qualitative, utilizing participatory action research, utilizing analysis, documentation, observation, and survey techniques. It is based on Holism in Green Areas, the UV 2030 Master Plan, the Management Regulations for Sustainability, and supporting articles in the educational field. Among the most satisfactory results are the interest in the sustainable environment among the student community and the motivation to carry out green projects.

Keywords: sustainable competencies; hanging garden, pedagogy, green projects.

Introducción

La investigación que a continuación se presenta, se desarrolló por el interés que se tiene en el ámbito sustentable y por la ausencia de conocimiento acerca de la importancia de la sustentabilidad en la Facultad de Pedagogía y, por ende, en la comunidad universitaria. Es un punto importante el conocer que la sustentabilidad hoy en día es un tema que apenas va cobrando relevancia en la sociedad educativa, debido al interés que se ha desarrollado por el cambio climático y la clara falta de conocimiento que las nuevas generaciones tienen acerca de este tema.

Es importante que los universitarios desarrollen competencias sustentables y consideramos que una manera es a través de la gestión de un Jardín Colgante que aumente el interés por crear proyectos verdes dentro de las instituciones educativas, lo que traería consigo un aumento en el interés sustentable por parte de la comunidad universitaria dentro o fuera de la institución, logrando un cambio positivo para preservar el cuidado del medio ambiente.

Para realizar el diagnóstico, se utilizó un instrumento para recabar información acerca de las áreas de oportunidad que se encuentren localizadas en la Facultad de Pedagogía, específicamente dentro de las categorías de “Cuidado del agua, Energía Eléctrica, Reciclaje y Áreas Verdes”.

Revisión de la Literatura

Esta investigación se fundamenta en la actual corriente del Holismo, ya que resalta la interconexión de todo, las áreas verdes no son solo un espacio físico, sino parte de un ecosistema que incluye estudiantes, personal, comunidad y medio ambiente, el enfoque holístico considera esta interconexión para crear un espacio que beneficie a todos, así como mantener su cuidado para su perseverancia. Dicha conexión es muy importante, ya que el pensamiento holístico podría definirse como un enfoque de percepción y de análisis de la realidad que rodea al ser humano de una manera integral o global.”

El holismo puede ser percibido como una visión global que parte del todo para captar sus componentes en contexto y sus interacciones entre estos y con el todo. Es una

perspectiva que busca comprender la totalidad de un sistema, reconociendo que las partes individuales no pueden ser comprendidas plenamente sin considerar su relación con el conjunto. El holismo destaca la interconexión y la interdependencia de todos los elementos que componen un sistema, bajo el contexto del proyecto sobre las áreas verdes en las instituciones educativas, el enfoque holístico nos invita a considerar las áreas verdes como parte de un ecosistema más amplio, que incluye a estudiantes, personal, comunidad y medio ambiente.

Al reconocer esta interconexión, podemos crear un espacio que beneficie a todos y fomentar una actitud de preservación y responsabilidad hacia nuestro entorno, además, el pensamiento holístico nos permite apreciar las interacciones entre los diferentes elementos y experimentar la relación directa entre nosotros mismos, el entorno natural y la comunidad.

Contar con áreas verdes tiene sus razones como lo dicta la misma Unicef en su propia sección “Ciudades Amigas para la infancia”, donde se resalta su valor en las leyes de sustentabilidad. De hecho, el acceso a estos espacios verdes urbanos puede contribuir a que se cumpla la Convención sobre los Derechos del Niño y al logro de varios Objetivos de Desarrollo Sostenible, como el objetivo 11.7, que busca “proporcionar acceso universal a espacios verdes y públicos seguros, inclusivos y accesibles, en particular para mujeres y niños, personas mayores y personas con discapacidad”, o el objetivo 12.8, cuyo fin es “garantizar que las personas en todo el mundo tengan la información y las conciencias relevantes para desarrollo y estilos de vida en armonía con la naturaleza” (Unicef, 2021)

El acceso a áreas verdes urbanas es fundamental para cumplir con los derechos de los niños y alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible, estos espacios contribuyen a proporcionar un entorno seguro, inclusivo y accesible para todas las personas, especialmente mujeres, niños, personas mayores y personas con discapacidad. Además, promueven la conciencia sobre la importancia de vivir en armonía con la naturaleza y fomentan estilos de vida sostenibles, tal como se ha hablado con el Holismo.

Otra de las razones por las que son beneficiosas las áreas verdes, dicho por la Organización de las Naciones Unidas, tiene que ver cómo su ventaja como espacio recreativo:

Las zonas verdes urbanas ofrecen grandes oportunidades para el cambio positivo y el desarrollo sostenible de nuestras ciudades. Los espacios verdes públicos accesibles para caminar, circular en bicicleta, jugar y realizar otras actividades al aire libre pueden favorecer una movilidad segura y el acceso a los servicios básicos para las mujeres, las personas de mayor edad y los niños, así como los grupos demográficos de ingresos bajos, con lo que mejoraría la igualdad en materia de salud. (ONU, 2016)

Además, estimula el crecimiento como ciudadanos ecológicamente conscientes y responsables, esto significa que, al tener acceso a espacios verdes, los niños y niñas pueden disfrutar de los beneficios para su salud física y mental, así como desarrollar una mayor conciencia sobre la importancia de cuidar el medio ambiente. Estos espacios promueven la igualdad de oportunidades y contribuyen a la formación de una sociedad más equitativa y sostenible. De acuerdo con González & Del Caz (2024) los espacios verdes son una oportunidad para desconectar los pensamientos negativos, estresantes y ansiosos suelen discurrir en torrente cuando nunca se escapa del ritmo frenético de las ciudades. Es por ello que la presencia de espacios verdes ayuda a pensar mejor, pues da una oportunidad para interrumpirlos y reajustarse.

Ahora bien, para la Universidad Veracruzana, es de suma importancia crear a profesionales con responsabilidad, habilidades y capacidades que logren crear cambios significativos en la sociedad, acerca del ámbito sustentable. El Plan Maestro para la Gestión de la Sustentabilidad, “destinaría recursos de diversos tipos para transformar la vida universitaria cotidiana en una praxis a favor de la sustentabilidad”. (Universidad Veracruzana, 2024, p. 08)

Cada uno de los documentos oficiales que rigen a la Universidad Veracruzana, son el sustento uno del otro, lo cual ayuda a un funcionamiento eficiente del sistema de la institución antes mencionada, que promueve una comunidad sustentable, lo que resulta en beneficios hacia los estudiantes pertenecientes a la Universidad Veracruzana, desarrollando una conciencia responsable y un apoyo constante a iniciar proyectos verdes. Dentro del Capítulo IV, se encuentra el Art. 20 el cual puntualiza que: “La Red Universitaria para la Sustentabilidad es un espacio de diálogo entre quienes integran la comunidad universitaria,

a través de eventos académicos y culturales, y el intercambio de experiencias en el ámbito de la gestión para la sustentabilidad”. (Universidad Veracruzana, 2021, p.16)

El inicio del cambio se logra promover a través de eventos académicos que la misma Facultad organiza para alcanzar el objetivo de la sensibilización, primeramente, y posteriormente el momento en que los estudiantes comienzan a realizar actividades sustentables como la implementación de proyectos, exposiciones acerca de la importancia de la conservación ambiental, asistencia a eventos, etc. Eventos en los que el Coordinador de Sustentabilidad de la Facultad y de la región asisten a estos eventos en función de “anfitrión” de los eventos realizados o “guías” que fomenten la importancia, objetivos y beneficios de lo que una comunidad con responsabilidad sustentable es.

Cabe señalar, que la Universidad Veracruzana intenta promover que la misma comunidad estudiantil realice investigaciones e intervenciones acerca de la biodiversidad y el ecosistema. Además de hacer saber dentro de esas investigaciones los beneficios que traería consigo a la salud física, mental y emocional en el momento en que los mismos estudiantes se expongan en ese campo de “investigación verde”.

Promover la sustentabilidad en todos los ámbitos y niveles de administración y gestión universitaria a fin de llevar a cabo un manejo sustentable de agua, energía y espacios universitarios, así como reducir la generación de residuos sólidos, de manejo especial y peligrosos. (Universidad Veracruzana, 2021, p. 37)

Metodología

La presente investigación de intervención se resguarda dentro de la investigación cualitativa, la cual es una versión descriptiva sin datos matemáticos, por así mencionarlo. Si mezclamos la intervención con la investigación cualitativa, podemos darnos cuenta de que gracias a la “acción” de intervenir por parte del investigador, la investigación cualitativa se convierte no solo en un sujeto que solo observa y realiza una recolección de datos sin tener un tipo de intervención en el contexto. En este caso el investigador si tiene interacción con el entorno, realizando una investigación más profunda y con la capacidad o habilidad de intervenir dentro del contexto.

El método de investigación que acompaña a esta investigación es “Investigación acción participativa” debido a que el objeto de este método de investigación es el provocar un cambio social propiciado por las mismas personas que viven o se encuentran en la misma comunidad. Para esto, Zapata & Rondán. (2016) nos explican que “La Investigación Acción Participativa (IAP) es investigación para el cambio social llevada a cabo por personas de una comunidad que buscan mejorar sus condiciones de vida y las de su entorno”.

Por lo que podemos decir, que este método de investigación además de provocar un cambio social, también, también ayuda a identificar las oportunidades y poder hacer algo para tratar de solucionarlo en cierto porcentaje de logro o en su totalidad, si es que las circunstancias o el contexto del que hablamos lo permiten.

En este trabajo de investigación, se utilizó la técnica del diario de campo o bitácora de trabajo, si bien parece ser solo un escrito simple, este sirve para recolectar datos conforme se va avanzando en el proceso de la investigación. También fue utilizada la técnica de los test o formularios los cuáles tienen la tarea de recopilar datos de manera estructurada y organizada, que permite a los investigadores tomar “decisiones que pueden tener serias repercusiones sobre la vida de las personas evaluadas” (Muñiz & Fonseca-Pedrero, 2019)

Para obtener una mayor impresión acerca de las oportunidades del objeto de estudio, se utilizó de un análisis FODA, la técnica o instrumento del análisis “FODA” es una forma de realizar un listado para identificar distintos aspectos de un fenómeno u objeto de estudio. Está compuesto por cuatro partes: Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas.

La relevancia de emplear una matriz de análisis FODA es que nos posibilita la búsqueda y el análisis metodológico de todas las variables que intervienen en el ámbito a estudiar, con el fin de tener más y mejor información al momento de tomar decisiones. (Sarli et al., 2015).

Las cuales ayudan a definir estos diferentes estados de un objeto de estudio, que posteriormente se puede utilizar para realizar un análisis más profundo que con una simple observación o lista de cotejo, permitiéndonos realizar una investigación desde una vista generalizada y garantizando una vista más amplia que nos proporciona datos de identificación para un trabajo más completo. También se utilizaron técnicas de evaluación

como “Rúbricas y listas de cotejo” las cuales fueron de ayuda para detallar el diseño del proyecto además de actuar como guías a la hora de realizar las fases de la investigación para obtener un resultado más óptimo y completo.

Resultados

Para la implementación de la investigación se llevó a cabo una planeación general en donde se describieron y organizaron las fases del “Jardín Colgante” a realizar con la ayuda de los estudiantes de la experiencia educativa “Proyecto Pedagógico”. 7 fases que fueron estructuradas a manera que la investigación tuviese un propósito significativo tanto para la institución como para la comunidad estudiantil. En la primera fase se realizó la sensibilización con los estudiantes de la experiencia educativa llevando a cabo la presentación de la investigación, así como la importancia y beneficios de la Sustentabilidad en Instituciones Educativas, además de mostrar ejemplos del proyecto a realizar (Jardines Colgantes), platicando acerca de los objetivos a alcanzar con la investigación y finalmente calendarizando los momentos a participar por parte del grupo de la EE. Proyecto Pedagógico.

Para la segunda fase se ofreció una plática de orientación y capacitación acerca de la Importancia de proyectos verdes en Instituciones Educativas, además se dieron ejemplos de Jardines Colgantes y se realizaron demostraciones de Jardines Colgantes, su estructura, cuidados y materiales; también se realizó una demostración interactiva de la trasplantación a un diseño de Jardín Colgante. Para la tercera fase se realizó la selección del espacio y fijación de prioridades y la selección del espacio dónde se instalaría el Jardín Colgante.

En la cuarta fase se hizo el diseño y selección de la estructura del Jardín Colgante tomando en cuenta el espacio donde estaría la estructura del jardín. Para la quinta, sexta y séptima fase se escogieron los materiales sustentables para la correcta implementación del jardín, proyección del presupuesto, la construcción del jardín junto al grupo de la experiencia educativa de Proyecto Pedagógico y finalmente la culturización del Jardín Colgante al grupo de la Experiencia Educativa, autoridades de la entidad académica y demás estudiantes interesados en la presentación final del proyecto.

Una vez realizada la implementación se aplicaron instrumentos de evaluación para respaldar la correcta realización del Jardín Colgante a los estudiantes que trabajaron colaborativamente.

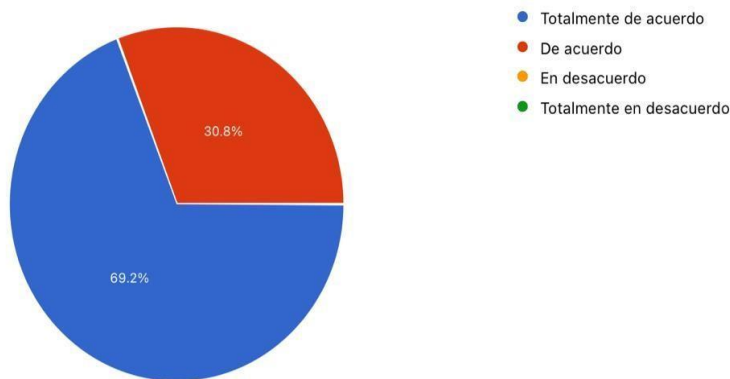
Resultó muy significativo que los estudiantes, después de la intervención pedagógica, reconozcan las competencias sustentables, principalmente: pensamiento sistémico, competencia normativa, de colaboración y de resolución de problemas.

Los estudiantes se motivaron y manifestaron su interés en temas de sustentabilidad, realizando preguntas sobre la construcción de los diferentes tipos de jardines y su pertinencia o viabilidad de construirlos en su casa y en escuelas del nivel básico como preescolares, primarias y secundarias, en la que realizan práctica o bien, desarrollarán su proyecto e intervención pedagógica en semestres próximos.

Con relación al desarrollo de competencias sustentables, podemos señalar, que si lograron desarrollar competencias sustentables de pensamiento sistémico, competencia normativa, de colaboración y de resolución de problemas, debido a la colaboración que tuvieron dentro de las fases de diseño de la estructura del jardín colgante y la implementación del mismo, ya que estuvieron involucrados en todo momento de la construcción del jardín colgante, desde el momento de montar la estructura, hasta la colocación de las plantas en el jardín colgante; además de contar con una base teórica y normativa para ejecutar las acciones del mismo.

Otro aspecto relevante es la opinión de los estudiantes con relación a si la intervención pedagógica contribuye a su formación como Pedagogos, expresando, lo que se muestra en la figura 1.

Figura 1. ¿Considera que la intervención pedagógica es relevante para la Facultad de Pedagogía y la formación agogo?



Fuente: elaboración propia

En la gráfica No. 1 se puede observar que el 69.2% de los estudiantes respondieron que están “Totalmente de acuerdo” en que la intervención pedagógica es relevante para la Facultad de Pedagogía y la formación del Pedagogo, puesto que remarca la importancia de realizar este tipo de actividades, sin mencionar los beneficios de salud emocional que impactan en el desempeño de la comunidad universitaria. Por otro lado, tenemos que el 30.8% de los estudiantes respondieron que están “De acuerdo”, lo que refleja que se suman al 100% de estudiantes que reconocen la relevancia de este tipo de intervención pedagógica en su formación académica como Pedagogos, lo cual puede reflejarse en la realización de proyectos verdes implementados en instituciones educativas en las que se desempeñen.

De acuerdo a lo antes mencionado, la investigación se llevó a cabo de manera exitosa, dejando conocimientos clave entre los estudiantes, demostrando así la grata influencia que se manifiesta cuando se realizan proyectos verdes, la clara motivación y el interés que se despertó ya que posteriormente ha habido más proyectos con temáticas sustentables por parte de la comunidad universitaria.

Conclusiones

La investigación realizada fue concluida correctamente gracias al plan de acción que se diseñó a partir de 7 fases que guiaron en todo momento.

El objetivo planteado se logró cumplir en su totalidad. La comunidad estudiantil que la compone logró llevarse un enriquecedor aprendizaje sobre la sustentabilidad mostrada mediante proyectos verdes dentro de instituciones educativas, además de comprender lo que son las competencias sustentables como el pensamiento sistémico, competencia normativa, de colaboración y de resolución de problemas.

Si bien se menciona que hay poco conocimiento acerca de este tema, es mayor el desconocimiento que existe por parte de la comunidad estudiantil de saber que pueden realizar este tipo de trabajos que prácticamente es beneficioso para la facultad y para ellos mismos. Por lo que se esperaba en un principio aumentar el interés y la motivación entre la comunidad estudiantil mediante la implementación y culturización de este proyecto, alcanzando también al mismo tiempo competencias sustentables en los mismos. Mientras más proyectos se logren realizar, más conversatorios, conferencias, eventos y se promueva una mayor difusión acerca de los beneficios que se tendría si desde el nivel de educación básica se iniciara a promover el cuidado del planeta de manera más sustentable y sostenible con mayor fuerza y eficacia, logrando aprendizajes significativos mediante proyectos de esta magnitud impactando en la sociedad y mejorando la calidad de vida.

Referencias

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). Razones por las que los espacios verdes son clave para las ciudades. *Ciudades Amigas de la Infancia*.
<https://ciudadesamigas.org/espacios-verdes/>
- González, S & Del Caz, M.R. (2024). El verde urbano desde el punto de vista ambiental, social y de la salud: políticas urbanas convergentes. *ACE: Architecture, City and Environment*, 19(55), 12129. <https://doi.org/10.5821/ace.19.55.12129>
- Muñiz, J., & Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), 7-16. DOI: [10.7334/psicothema2018.291](https://doi.org/10.7334/psicothema2018.291)
- Organización de las Naciones Unidas. (2016). Los espacios verdes: un recurso indispensable para lograr una salud sostenible en las zonas urbanas.
<https://www.un.org/es/chronicle/article/los-espacios-verdesunrecursoindispensable-para-lograr-una-salud-sostenible-en-laszonasurbanas>.
- Sarli, R.R., González, S. I., & Ayres, N. (2015). Análisis FODA. Una herramienta necesaria. *Revista de la Facultad de Odontología*, 9(1), 17- 20.
https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/7320/sarlifo-912015.pdf
- Universidad Veracruzana (2021). “Reglamento para la Gestión de la Sustentabilidad”.
<https://www.uv.mx/legislacion/files/2021/06/ReglamentoGestionSustentabilidad-2021.pdf>.
- Universidad Veracruzana (abril, 2024) “Coordinación Universitaria para la Sustentabilidad”
<https://www.uv.mx/cosustenta/mision-vision-objetivos/>.
- Zapata, F., & Rondán, V. (2016). La investigación-acción participativa. Instituto de Montaña. Perú, 1-58.

Rol del docente en la educación socioemocional

DOI: 10.58299/UTP.253.C906



Autores

Guadalupe Vargas García
guvargas@uv.mx
<https://orcid.org/0000-0001-6507-2572>

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

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

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

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

Centro de Idiomas
Universidad Veracruzana
Veracruz, México



Rol del docente en la educación socioemocional

The teacher's role in social-emotional education

Resumen

La educación no solo transmite conocimientos, también contribuye al desarrollo de habilidades, valores y actitudes esenciales para la vida en sociedad. La educación socioemocional es un enfoque educativo centrado en el desarrollo integral de los estudiantes, tanto del aspecto cognitivo como del emocional y social. El objetivo central de este artículo es reflexionar si existe una relación entre las habilidades socioemocionales de los docentes con su habilidad para manejar el clima social y emocional en el aula. Con este estudio se verifica la existencia de esta relación y el compromiso docente con la formación integral de los estudiantes.

Palabras clave: educación; educación socioemocional; habilidades; rol docente.

Abstract

Education not only transmits knowledge, it also contributes to developing skills, values, and attitudes that are essential for life in society. Socio-emotional education is an educational approach focused on the comprehensive development of students, both cognitively and emotionally and socially. The main objective of this article is to determine whether there is a relationship between teachers' socioemotional skills and their ability to manage the social climate in the classroom. This study verifies the existence of this relationship and the teachers' commitment to the comprehensive education of students.

Keywords: education; socioemotional education; skills; teaching role.

Introducción

Durante el transcurso de los años, la educación ha estado en constante cambio debido a la sociedad dinámica, los cambios tecnológicos en las aulas, y las necesidades emergentes como lo fue la pandemia por el COVID 19, estas son algunas razones para que los docentes pongan en práctica competencias académicas, digitales, personales, sociales, y habilidades en diferentes contextos dentro de las aulas. La escuela es un lugar físico donde los aprendientes deben sentirse seguros, un lugar donde los estudiantes deseen estar, y un lugar donde la familia tenga la seguridad de que sus hijos están bien e incluso se sientan orgullosos de enviarlos. En este sentido, los docentes tienen el rol más importante dentro del aula, son guías, mediadores, facilitadores y promotores del aprendizaje.

La educación exige docentes que estén a la vanguardia académicamente hablando, que busquen la equidad, la excelencia y la mejora de la educación para que puedan desarrollar ambientes de aprendizaje con un enfoque crítico, humanista y comunitario. La sociedad exige docentes comprometidos con la formación integral del estudiante, a través de su trabajo diario. Sin embargo, para que esto suceda es necesario contar con docentes que además de tener estudios profesionales en la competencia, tengan competencias personales y sociales, por ejemplo: pensamiento crítico, gestión del cambio, inteligencia emocional, desarrollo profesional por mencionar algunas para que puedan facilitar las relaciones humanas y desarrollarse favorablemente en cualquier ámbito.

En este artículo vamos a reflexionar sobre la importancia del rol del docente en la educación socioemocional y si existe una relación entre las habilidades socioemocionales de los docentes con su habilidad para manejar el clima social y emocional en las aulas del Centro de Idiomas Poza Rica de la Universidad Veracruzana.

Revisión de la literatura

Los ambientes de aprendizaje son los escenarios principales de formación y socialización de los estudiantes, facilitan el aprendizaje, promueven la interacción y la participación constante y activa de los aprendientes en un ambiente ideal para el desarrollo cognitivo y social. De acuerdo con Vega et al. (2015) la escuela y por ende el sistema

escolar, tienen una profunda e irremplazable responsabilidad, estando al mando del cuidado educativo de niños, adolescentes y jóvenes, preparándolos hacia la vida. Rodríguez et al. (2017) señalan que en la escuela se construye el conocimiento, se adquieren habilidades que permiten a los estudiantes su formación, y en ocasiones, de manera integral.

Al ser espacios donde el estudiante consolida su aprendizaje y su conducta, es necesario considerar el tiempo que pasa en ese espacio y con quien se relaciona día a día, ya que incluso puede aprender a experimentar habilidades emocionales que le permitan manejar el estrés, la ansiedad, depresión e incluso el bullying, no sólo en la escuela sino también en su casa. La escuela también puede generar conflicto debido a la desigualdad en el acceso a una educación de calidad vinculada a distintas categorías, por ejemplo, la raza, la cultura, la lengua, la religión, el género, las aptitudes o las actitudes, por citar algunas. Los docentes en las aulas son el medio más importante a través del cual los estudiantes desarrollan conceptos, procedimientos, actitudes, reciben, y consolidan el aprendizaje.

Los docentes son quienes inciden en la gestión de los ambientes de aprendizaje, son quienes generan relaciones interpersonales de confianza y cooperación entre los estudiantes. El papel del docente es un guía, un mediador, una persona que acompaña a los estudiantes en la construcción de saberes nuevos a través del conocimiento previo tanto de manera individual, como de forma colaborativa. Es muy importante que los docentes estén conscientes del importante rol que desempeñan en el aula y que estén preparados adecuadamente, ya que contribuyen a que el alumnado adquiera competencias socioemocionales que le permitan desarrollarse positivamente, concluir sus estudios, prevenir situaciones de riesgo o afrontar las exigencias de ámbito laboral.

Por lo tanto, es necesaria la constante actualización y profesionalización docente no sólo en cuestiones académicas sino también en la adquisición de habilidades blandas (soft skills), que favorezcan el aprendizaje de comportamientos saludables para el bienestar y éxito, tanto en el ámbito académico como en la vida personal. La educación socioemocional ha ganado relevancia debido a su impacto en el rendimiento académico, la salud mental y el desarrollo social de los estudiantes. Las emociones son alteraciones del estado de ánimo acompañadas de manifestaciones corporales que surgen como respuesta a un

acontecimiento externo o interno que provoca en el organismo un estado de excitación o perturbación que le predispone a generar una respuesta.

Vera y Hernández (2023) comentan que la educación socioemocional es importante en el proceso de enseñanza- aprendizaje ya que a través de ésta el alumno adquiere valores, actitudes y habilidades que le permiten comprender y manejar sus emociones para poder sobrellevar cualquier situación que se presente en su vida cotidiana. Cabe recordar que la educación socioemocional propone cinco dimensiones, que son: el autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, la empatía y la colaboración, las cuales deben ser desarrolladas por los individuos para su crecimiento personal, la mejora de su autoestima y habilidad para resolver problemas de forma asertiva y responsable. Grande (2011) dice que las emociones se consideran esenciales, en su interacción con otros procesos cognitivos, como fundamento del comportamiento, y también como elemento básico adaptativo.

Según un estudio de Durlak et al. (2011), el aprendizaje socioemocional tiene un impacto positivo en el rendimiento académico, la salud mental y el bienestar de los estudiantes. Debido a que la educación socioemocional ayuda a reducir problemas como el bullying, la ansiedad y la depresión, y promueve un ambiente escolar más positivo, seguro y de respeto, es necesario que se promueva en las aulas a través del rol positivo y comprometido del docente, y al implemento de actividades que promuevan la comunicación y el intercambio de ideas con respeto, tolerancia e igualdad. Y con ello lograr un vínculo entre docente - alumno y alumno - alumno donde incluso se puedan observar saludos genuinos, contacto visual y comunicación no verbal positiva.

Metodología

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, este permite la medición objetiva y sistemática de variables mediante la recolección y análisis de datos numéricos (Hernández et al., 2014). Se buscó obtener datos concretos sobre el nivel de conocimiento, actitudes y prácticas de los docentes en relación con la educación

socioemocional. Se empleó un diseño no experimental y descriptivo. No experimental, porque no se manipularon variables y descriptivo, porque se buscó caracterizar cuantitativamente las percepciones y prácticas docentes respecto a la educación socioemocional (Sampieri et al., 2014).

Población y muestra

La muestra estuvo compuesta por 23 docentes del Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana en Poza Rica. Para la recolección de información, la técnica que se utilizó fue el cuestionario. Esta técnica fue adecuada considerando la disponibilidad de los participantes y las condiciones del entorno educativo.

Instrumento de recolección de datos

Para la recolección de los datos se utilizó un formulario estructurado diseñado específicamente para este estudio. El formulario incluyó preguntas cerradas y de opción múltiple, orientadas a medir las siguientes dimensiones: **Conocimiento** sobre competencias socioemocionales, **Actitudes** hacia la inclusión de la educación socioemocional en el aula, **Prácticas** y estrategias aplicadas con los estudiantes, **Percepción de necesidades** de formación en esta área.

Procedimiento

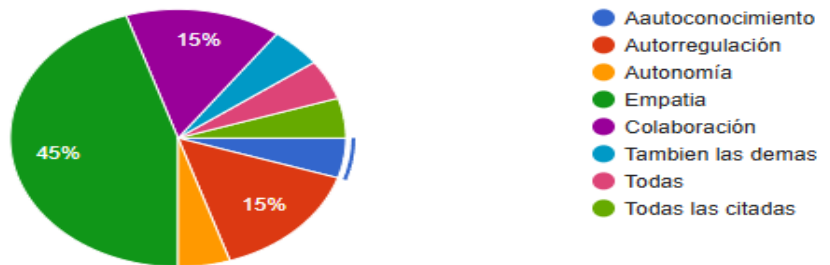
Los formularios fueron aplicados en formato digital mediante Google Forms (o formato físico, si corresponde), durante el mes de junio del 2025. Se explicó a los participantes el propósito de la investigación y se garantizó la confidencialidad y el anonimato de las respuestas.

Análisis de los datos

Los datos obtenidos fueron codificados y procesados de manera automática mediante obtención de medias, desviaciones estándar y porcentajes para cada ítem, y representación gráfica de los resultados (barras, pasteles o histogramas), como se muestra en la Figura 1.

Resultados

Figura 1. ¿Qué dimensiones de las siguientes competencias socioemocionales conoces?



Fuente: Elaboración propia.

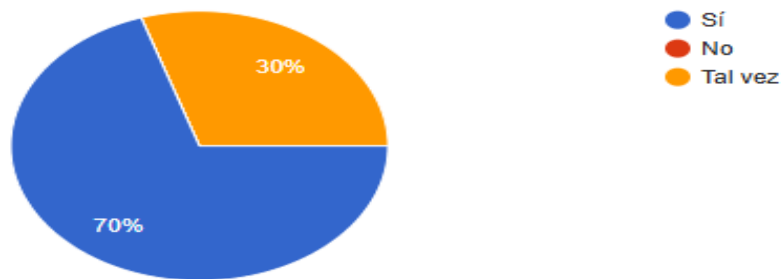
La empatía sobresale como la dimensión socioemocional más conocida entre los encuestados, esto se debe a su relevancia en la vida cotidiana y su constante mención en diferentes contextos educativos y sociales. El autoconocimiento, la autorregulación y la colaboración son reconocidos por una porción considerable de los encuestados, lo que indica un entendimiento básico de estas dimensiones fundamentales. Menos conocimiento de las Competencias Socioemocionales: Aunque la empatía es muy reconocida, el hecho de que menos de la mitad de las respuestas hayan sido "todas" o "todas las citadas" nos lleva a pensar que una parte de los encuestados no tiene un conocimiento completo o de todas las dimensiones que engloban las competencias socioemocionales. Algunas dimensiones como la autonomía parecen ser menos reconocidas individualmente.

Tomando en cuenta este resultado se manifiesta la necesidad de reforzar la enseñanza o difusión de información sobre la integralidad de las competencias socioemocionales, asegurando que los individuos comprendan no solo la empatía, sino también la importancia de la autorregulación, el autoconocimiento, la autonomía y la colaboración como un conjunto de habilidades interconectadas.

Con respecto a la pregunta ¿Te sientes consciente de tus fortalezas y debilidades frente a tus alumnos?, el 70% de los encuestados respondió "Sí", esto indica que la mayoría de los encuestados es consciente de sus fortalezas y debilidades frente a sus alumnos. El

30% de los encuestados respondió "Tal vez", lo que sugiere que una parte considerable de los encuestados no está completamente segura o tiene cierta conciencia, pero no de forma definitiva. Desconocimiento (No - No): El 0% de los encuestados respondió "No", lo que significa que ninguno de ellos declaró desconocer por completo sus fortalezas y debilidades frente a sus alumnos, tal como se muestra en la Figura 2.

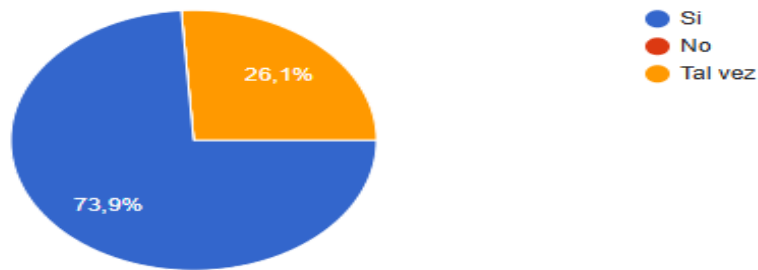
Figura 2. ¿Te sientes consciente de tus fortalezas y debilidades frente a tus alumnos?



Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, el 73,9% de los encuestados respondió "Sí" a la pregunta ¿Conoces estrategias para calmarte cuando estás emocionalmente alterado por alguna situación de conflicto en la clase? Lo que indica que la gran mayoría conoce estrategias para calmarse cuando se ven emocionalmente alterados por una situación de conflicto en clase. El 26,1% respondió "Tal vez", lo que sugiere que una parte considerable de los encuestados tiene conocimiento parcial de estas estrategias, pero no se sienten completamente seguros. El 0% de los encuestados respondió "No", lo que significa que ninguno de los encuestados reportó un desconocimiento total de estrategias para calmarse en tales situaciones, tal como se muestra en la Figura 3.

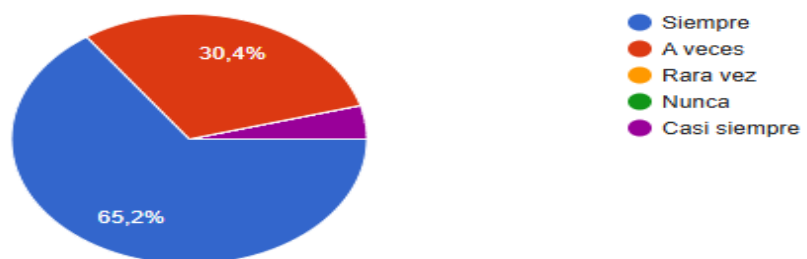
Figura 3. ¿Conoces estrategias para calmarte cuando estás emocionalmente alterado por alguna situación de conflicto en la clase?



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la pregunta 4, ¿Puedes manejar tus emociones de forma efectiva y saludable durante la clase? el 65,2 % de los encuestados respondió "Siempre", lo que indica que una gran mayoría de los encuestados confía en que siempre puede gestionar sus emociones de forma eficaz y saludable durante la clase. El 30,4 % de los encuestados respondió "A veces", lo que significa que una proporción considerable de los encuestados considera que a veces puede gestionar sus emociones de forma eficaz y saludable durante la clase. Una pequeña proporción representa "Casi siempre". Esto indica que un número muy reducido de encuestados gestiona sus emociones de forma eficaz casi siempre. Las opciones "Rara vez" y "Nunca" tienen una representación del 0 % en el gráfico. Los datos se presentan en la Figura 4.

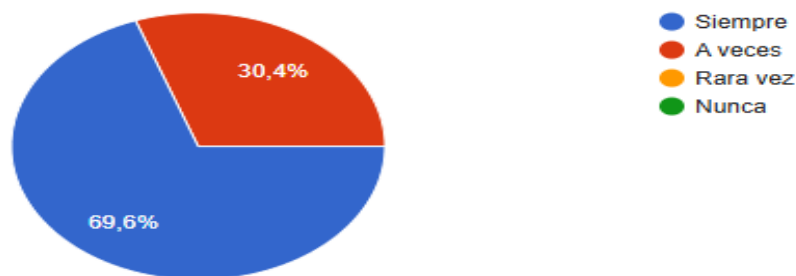
Figura 4. ¿Puedes manejar tus emociones de forma efectiva y saludable durante la clase?



Fuente: Elaboración propia.

la pregunta 5, ¿Con qué frecuencia te sientes motivado para alcanzar las metas de tus alumnos? reporta que el 69,6 % de los encuestados respondió "Siempre", lo que indica que la gran mayoría se siente constantemente motivada para ayudar a sus estudiantes a alcanzar sus metas. El 30,4 % respondió "A veces", lo que sugiere que una proporción considerable de personas se siente motivada para alcanzar las metas de sus estudiantes ocasionalmente. Las opciones "Rara vez" y "Nunca" no se representan en el gráfico, lo que significa que el 0 % de los encuestados no las eligió. Esto sugiere que todos los encuestados se sienten motivados al menos a veces, como se observa en la Figura 5.

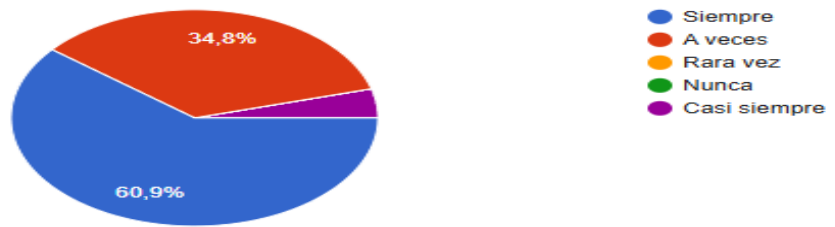
Figura 5. ¿Con qué frecuencia te sientes motivado para alcanzar las metas de tus alumnos?



Fuente: Elaboración propia.

La pregunta 6, ¿Puedes ponerte en la posición de los estudiantes y entender sus puntos de vista?, muestra que el 60,9 % de los encuestados respondió "Siempre", lo que indica que una gran mayoría de los encuestados puede ponerse en el lugar de sus estudiantes y comprender sus puntos de vista. El 34,8 % respondió "A veces", lo que significa que una parte considerable de los encuestados puede comprender las perspectivas de sus estudiantes. Una pequeña porción representa "Casi siempre". Esto indica un número muy pequeño de encuestados que casi siempre empatiza con los puntos de vista de los estudiantes. Las opciones "Rara vez" y "Nunca" no están representadas en el gráfico circular. Este resultado refleja un porcentaje alto de empatía entre el grupo encuestado hacia sus estudiantes, como se observa en la Figura 6.

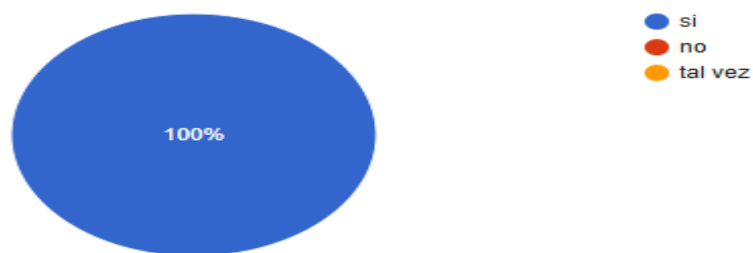
Figura 6. - ¿Puedes ponerte en la posición de los estudiantes y entender sus puntos de vista?



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la pregunta 7, ¿Estás interesado en aprender nuevas cosas y asumir nuevos desafíos?, muestra que el 100% de los encuestados respondió "Sí". Esto indica que todos los encuestados están interesados en aprender cosas nuevas y asumir nuevos retos. Las opciones "No" y "Tal vez" no fueron elegidas por los encuestados, como se observa en la Figura 7.

Figura 7. ¿Estás interesado en aprender nuevas cosas y asumir nuevos desafíos?



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Los resultados de la encuesta muestran un consenso excepcionalmente alto, ya que los 23 encuestados (100%) indican un claro interés en el aprendizaje continuo y en afrontar nuevos retos. Esto sugiere un grupo de docentes altamente motivados y comprometidos con su rol docente. A través de los resultados se puede constatar que los docentes conocen estrategias para motivar a sus estudiantes, que en su mayoría los docentes se conocen así mismos y saben cómo relajarse y sobreponerse ante una situación inesperada dentro del aula. También se puede observar que la empatía y comprensión de parte de los docentes encuestados está presente en las aulas como la capacidad de identificarse con los estudiantes y compartir sus sentimientos, lo cual conlleva a la creación de ambientes favorables de aprendizaje y a concluir que si existe una relación entre las habilidades emocionales de los docentes con su habilidad para manejar el clima social y emocional en el aula.

Sugerencias

La educación socioemocional en la Educación Superior ha sido implementada a través de talleres para capacitar a sus docentes en temas relacionados en educación socioemocional. Por lo que se sugiere el implemento de talleres sobre competencias socioemocionales para los docentes del Centro de idiomas región Poza Rica – Tuxpan en cada periodo intersemestral para que puedan replicarlo con los universitarios. El interés de implementar los talleres mencionados es para darle a conocer a los docentes conceptos y estrategias que puedan implementar en las aulas para enriquecer sus conocimientos sobre educación socioemocional y lo más importante que los mismos puedan dotar a los universitarios de habilidades interpersonales y sociales esenciales para interactuar de forma positiva con los demás en su vida diaria y en su campo laboral.

Referencias

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*. Child Development, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Grande, L. F. (2011). *Neurociencia de las emociones: claves del comportamiento humano*. Diálogo Filosófico, 80, 225-242. Recuperado de <https://dialogofilosofico.com/index.php/dialogo/article/view/236/241>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Rodríguez, A., López, G. M., & Echeverri, J. C. (2017). El aula de paz: familia y escuela en la Construcción de una cultura de paz en Colombia. *Perseitas*, 5(1), 206–223. Recuperado de: <https://doi.org/10.21501/23461780.2243>.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2014). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (5.ª ed.). McGraw-Hill.
- Vega, A., Aramendi, P., Buján, M.K., & Garín, S. (2015). La educación para la salud en la ESO: Aportaciones de un estudio sobre el País Vasco. *Educación XX1*. 2015; 18(1):167-188. DOI: 10.5944/educXX1.18.1.12316. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70632585007.pdf>
- Vera, A., & Hernández, I. A. (2023). Las estrategias educativas para favorecer el aspecto socioemocional en estudiantes de secundaria. En: Gutiérrez, A., Vargas, G., Barragán., M.C., & Solís, N.S. (Eds.), *Experiencias y retos en la enseñanza y el aprendizaje del siglo XXI* (1 ed., pp 23-38). Comunicación Científica. <https://doi.org/10.52501/cc.149>

Enseñanza-aprendizaje para entender, comprender y aprender

DOI: 10.58299/UTP.253.C907



Autores

Dora Alicia Thompson Juárez

dtompson@uv.mx

<https://orcid.org/0009-0000-7184-9755>

Centro de Idiomas
Universidad Veracruzana
Veracruz, México



Enseñanza-aprendizaje para entender, comprender y aprender

Teaching and learning to understand, comprehend, and learn

Resumen

En la enseñanza-aprendizaje de un idioma, es relevante que el maestro manifieste interés en el aprendizaje del alumno para que este comprenda la función del idioma inglés en diversos contextos y no solo entienda los enfoques gramaticales. La comprensión de los temas de estudio de los programas del Centro de Idiomas en sus ejes teórico y heurístico es uno de los objetivos que merece la pena analizar, observando el aprendizaje obtenido por los alumnos y posteriormente, viendo sus resultados a través de la aplicación de un instrumento para obtener conclusiones. Entender el enfoque teórico y comprender el heurístico (en qué contexto se aplica) para aprender el idioma inglés es lo que hace que este aprendizaje sea significativo, manejable y potentemente valioso permitiendo una recuperación de conocimientos sobre todo en situaciones nuevas, para que las respuestas sean flexibles y adecuadas.

Palabras clave: aprendizaje; comprender; entender; práctica; retención.

Abstract

In the teaching-learning of a language, it is relevant that the teacher shows interest in the student's learning so that he/she understands the function of the English language in different contexts and not only understands grammatical approaches. The understanding of the topics of study of the Language Center's programs in their theoretical and heuristic axes is one of the objectives worth analyzing, observing the learning obtained by the students and later, seeing their results through the application of an instrument to obtain conclusions. Understanding the theoretical approach and understanding the heuristic (in what context it is applied) to learn the English language is what makes this learning meaningful, manageable and potentially valuable allowing a retrieval of knowledge especially in new situations, so that responses are flexible and appropriate.

Keywords: learning; comprehend; understand; practice; retention.

Introducción

El aprendizaje del idioma inglés se cimienta en la **comprensión** clara y precisa de la información y conocimientos que se están recibiendo. Estos conocimientos y habilidades que se transmiten no aseguran haber obtenido una *comprensión* total de la información. Según Perkins (1993) las personas pueden adquirir conocimientos y habilidades rutinarias sin *entender* su base o cuando utilizarlos. La adquisición de nuevos conocimientos se logra a través de diferentes conductos como son los sentidos, la memoria, el análisis y razonamiento, la práctica y la comunicación. Boaler (2019) dice que cuando estimulamos todas esas vías al contemplar el conocimiento con un enfoque multidimensional, nuestro cerebro se fortalece y el aprendizaje se maximiza. Nuestro cerebro percibe y a través de la red neuronal, genera patrones y utiliza estas redes para predecir la respuesta correcta a nuevos estímulos.

Éste evalúa los nuevos estímulos en busca de pistas que ayuden a conectar la nueva información con patrones almacenados, categorías de datos o experiencias pasadas, ampliando así los patrones existentes con la reciente entrada. En una palabra, se trata no solo de entender sino de comprender la nueva información que está recibiendo. Enseñar y aprender para el **entendimiento** y **comprensión** de un tema es vital, en contraposición a la mera retención del conocimiento. (Bruner, 1973; Gardner, 1983, 1991; Skemp, 1976, Wiske, 1997 en Ritchhart 2011). ¿Pero cómo se puede lograr que el alumno comprenda la nueva información que se le transmite para que adquiera el conocimiento? La taxonomía de Bloom para procesos cognitivos de orden inferior inicia con el nivel: “*Entender, recordar hechos/datos sin necesidad de entender.*”

El segundo nivel establece “*Comprender, mostrar entendimiento a la hora de encontrar información del texto, se demuestra **comprensión** básica de hechos e ideas.*” En estos procesos se manifiesta la relevancia del “entender” y “comprender”. Por lo anterior, esta propuesta metodológica tiene como objetivo ser una herramienta para la enseñanza-aprendizaje del Idioma Inglés y se fundamenta en el hecho de que es necesario primero, que el alumno comprenda claramente como utilizar y aplicar en la vida real las cuatro estrategias del idioma inglés (escuchar, hablar, leer y escribir) las cuales vienen en los

programas de estudio de la Universidad Veracruzana, establecidas en sus ejes teórico y heurístico y segundo, entrenarlo para que aprenda a identificar la diferencia entre entender (eje teórico) y comprender (eje heurístico) desde el inicio del su curso. Es decir, esta herramienta se fundamenta en el hecho de que el alumno que está aprendiendo una segunda lengua, en este caso el inglés, **no solo entienda** el enfoque, sino que **comprenda lo que aprende**, perciba y tenga una idea clara de lo que se dice, se hace o sucede, y que descubra el sentido profundo del objeto de aprendizaje.

Revisión de la literatura

Desde la década de 1970, un sinnúmero de investigadores y teóricos de la educación se han centrado en las complejidades de la enseñanza y el aprendizaje para comprender, en contraposición a la mera retención de conocimientos (Bruner, 1973; Gardner, 1983, 1991; Skemp, 1976, Wiske, 1997 en Ritchhart 2011). Diversas teorías expresan sobre el aprendizaje y entre ellas podemos mencionar el aprendizaje constructivista sustentado por Jean Piaget; el aprendizaje significativo de David Ausubel o el aprendizaje por descubrimiento de Jerome Brunner. Además de estas teorías hay otras respecto del aprendizaje que se pueden tomar en consideración, entre ellas la que manifiesta Perkins D. (1993) quien afirma que es importante implicar a los alumnos de forma más profunda y reflexiva en el aprendizaje, es decir que el alumno primero **entienda** lo que se le está enseñando y después **comprenda** como aplicarlo en varias situaciones y contextos.

A través de la observación, la experimentación y la retroalimentación del maestro respecto de lo que está aprendiendo, el cerebro de los alumnos puede establecer patrones que relacionen la información entrante con experiencias anteriores y comprenda en un momento dado el uso y función del enfoque que se les está enseñando. Willis (2019) expone que la creación de patrones se refiere a la categorización y organización de los datos sensoriales por parte del cerebro, basándose en relaciones o puntos comunes. El cerebro almacena la información nueva vinculándola a patrones de información relacionada ya almacenados en los circuitos neuronales de la memoria existente. Estos conjuntos de información relacionada que se almacenan juntos en la memoria son lo que el psicólogo Jean Piaget describió como marcos o esquemas cognitivos.

A través de este emparejamiento de patrones con redes neuronales previamente construidas y relacionadas es como nuestro cerebro reconoce y da sentido a los miles de bits de información sensorial que recibe cada segundo. Al vincular la información recién almacenada en las redes de memoria con los conocimientos previos pertinentes, el cerebro puede filtrar el aluvión de información que recibe para dar sentido al mundo. El almacenamiento de la información en la memoria por medio de patrones de relación permite una recuperación más fácil y eficiente de la información, lo que es esencial para interpretar y predecir, así como para dar la mejor respuesta a algo nuevo. Boeler (2019) menciona que cuando aprendemos algo, el cerebro crece de tres maneras.

La primera es que se forma una nueva vía. Al principio la vía es delicada y fina, pero cuanto más se profundiza en el aprendizaje de una idea, más fuerte se hace la vía. La segunda es que se refuerza una vía que ya existe, y la tercera es que se forma una conexión entre dos vías que antes no estaban conectadas. Estas tres formas de crecimiento cerebral se producen cuando aprendemos, y los procesos por los que se forman y fortalecen las vías nos permiten tener éxito en nuestros esfuerzos matemáticos, históricos, científicos, artísticos, musicales y de otro tipo. No nacemos con estas vías; se desarrollan a medida que crecemos y adquirimos nuevos conocimientos, y cuanto más nos esforzamos, mejor es el aprendizaje y el crecimiento del cerebro. De hecho, la estructura de nuestro cerebro cambia con cada actividad que realizamos, perfeccionando los circuitos para que se adapten mejor a las tareas que realizamos.

Pero, ¿cómo pueden los estudiantes entender y comprender lo que se les está enseñando? Según Montes (2013) no es lo mismo **entender** que **comprender**, es decir **entender** es percibir el significado de algo, aunque no se comprenda, por otro lado, **comprender** es hacer propio lo que se entiende y actuar congruentemente con ello. La diferencia en entender y comprender se puede apreciar en muchos casos:

- Es posible entender una frase, pero no comprender lo que significa, por ejemplo “lo obvio es invisible”.
- Distinto es entender que fumar perjudica la salud de uno mismo y de quienes les rodean que comprenderlo, pues este es el primer paso para dejar de fumar.

- Abundando en este tema y enfocándolo al aprendizaje del idioma Inglés a nivel básico se podría decir que el alumno puede entender que el auxiliar “did” en inglés se usa en negaciones o preguntas o afirmaciones directas en pasado, pero puede no comprender como se aplica en la oración.

Construyendo situaciones de entendimiento en torno al tema, el pilar del aprendizaje para la comprensión debe ser la **participación real** en esas actuaciones. Los alumnos deben dedicar la mayor parte de su tiempo a actividades que les pidan que generalicen, encuentren nuevos ejemplos, realicen aplicaciones y trabajen en otras actuaciones de comprensión. Y deben hacerlo de forma reflexiva, con una retroalimentación adecuada que les ayude a mejorar el rendimiento (Newton, D. 2012). Perkins (1993) comenta que la enseñanza no consiste tanto en lo que hace el profesor como en lo que consigue que hagan los alumnos. El profesor debe lograr que los alumnos piensen con y sobre las ideas que están aprendiendo durante un periodo de tiempo prolongado, para que aprendan su camino en torno a un tema. A menos que los alumnos piensen con y sobre las ideas que están aprendiendo durante un tiempo, no es probable que construyan un repertorio flexible de actuaciones de entendimiento.

Para aprender eficazmente, los estudiantes necesitan criterios, retroalimentación y oportunidades de reflexión desde el principio de cualquier secuencia de instrucción (cf. Baron, 1990; Gifford y O’Connor, 1991; Perrone, 1991b en Perkins, 1993) y es necesario llevarlo a cabo a lo largo del proceso de aprendizaje. Sutherland (1994 en Newton, D. 2012) considera que la **comprensión** es fundamental para la educación superior y una condición sine qua non. La **comprensión**, argumenta, es un estado mental que cumple ciertos criterios exigentes que no se aplican a la posesión de conocimientos. Se centra en lo que hace que la comprensión merezca la pena; su flexibilidad en la aplicación, su durabilidad, la forma en que facilita el aprendizaje posterior y la forma en que permite la capacidad crítica.

A veces, los profesores no saben cómo apoyar y desarrollar la comprensión, enseñan de formas distintas y sus concepciones del aprendizaje útil pueden ser diferentes. Algunos pueden hacer hincapié en la adquisición de hechos y procedimientos, mientras que otros

hacen hincapié en las causas y las razones (Newton, D. y Newton, L. 1999 en Newton, D. 2012). En la educación superior, Gibbs (1995 en Newton, D. 2012) describió una serie de factores que influyen en el comportamiento de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, algunos estudiantes asisten a un curso porque la normativa les obliga a hacerlo, mientras que otros lo hacen por interés. Algunos de ellos pueden estar inclinados a buscar la comprensión, mientras que otros simplemente quieren aprobar el examen.

La comprensión puede satisfacer las necesidades personales, facilitar y permitir un aprendizaje flexible, ser creativo y mejorar la retención de conocimientos. Es decir, el estudiante necesita comprender que la información que está adquiriendo va a habilitarlo a desarrollar capacidades y destrezas para triunfar en el área en la que está incursionando. Si los alumnos no han participado activamente en la construcción de explicaciones, en el razonamiento con pruebas, en la creación de conexiones o en tener la oportunidad de ver las cosas desde más de una perspectiva, es muy probable que haya agujeros o lagunas importantes en su desarrollo de la comprensión (Ritchhart et al., 2011).

Ritchhart et al (2011) suponen que los siguientes ocho elementos desempeñan un papel importante en el fomento de la **comprensión** de nuevas ideas. Si tratamos de entender algo, tenemos que fijarnos en sus partes y características, siendo capaces de describirlo de forma completa y detallada. El proceso de comprensión está íntimamente ligado a la construcción de explicaciones e interpretaciones.

1. Observar atentamente (de cerca) y describir lo que hay.
2. Construir explicaciones e interpretaciones.
3. Razonar con pruebas.
4. Establecer conexiones.
5. Considerar diferentes puntos de vista y perspectivas
6. Captar el meollo del tema y formar conclusiones.
7. Preguntar y hacer preguntas.
8. Descubrir la complejidad e ir por debajo de la superficie de las cosas.

Metodología

El método que se utilizó en este proyecto fue la técnica cuantitativa y documental. Se fundamentó en un cuestionario de doce preguntas cerradas (Anexo 1) 7 relacionadas con “tareas” y 5 con “preparación de examen” a alumnos de ambos sexos y de diferentes facultades de la Universidad Veracruzana en la modalidad autónoma y virtual de Inglés I e Inglés II. El objetivo fue que los alumnos hicieran reflexión de la forma en que estaban llevando sus estudios de acuerdo con cada una de las preguntas, y motivarlos a profundizar más para entender y comprender el idioma inglés en sus cuatro habilidades.

Resultados

Una vez aplicado el instrumento los estudiantes de Inglés se concientizaron en los aspectos que tenían que corregir basándose en las preguntas del instrumento y los resultados finales en su desempeño fueron altamente positivos. Con respecto a los estudiantes de Inglés II sus técnicas de estudio mejoraron, aunque los resultados no fueron tan significativos como con los estudiantes de Inglés I. En los estudiantes de Inglés I virtual, se observó que hicieron conciencia de su trayectoria durante el curso, optando por hacer cambios en su metodología de aprendizaje al observar las respuestas a sus actividades, logrando mejores resultados en su desempeño final. Este cuestionamiento se llevó a cabo con alumnos inscritos en el semestre Febrero – Julio del año 2023.

Comentarios Finales

La transición del aprendizaje en un salón de clase a un aprendizaje a través de medios electrónicos (Internet) motivado por la epidemia del Covid 19, ha ocasionado que los estudiantes de la Universidad Veracruzana enfrenten retos de índole moral, económico y emocional en su aprendizaje. En el aspecto moral han sufrido pérdidas de familiares, económico por no tener liquidez para la adquisición de equipo electrónico, y en el emocional el cambio tan drástico de su aprendizaje de un salón de clase a un aprendizaje virtual. Este último cambio cae directamente en la participación del maestro en la enseñanza-aprendizaje

a través de plataformas virtuales y la metodología que desarrollan para la impartición de sus materias.

Tokuhamas-Espinosa (2019), afirma que el recurso educativo digital facilita la comprensión de los contenidos gracias a su diversidad de elementos e hipervínculos de texto, imágenes, audio, vídeos y otros, por lo que es necesario utilizar estrategias para lograr el fin deseado, el entendimiento y comprensión de la información que se está transmitiendo a través de clases virtuales, sin embargo, para lograrlo es necesario no solamente enseñar el “cómo” aprender sino “qué” es lo que más merece la pena que los estudiantes se esfuercen en comprender. De acuerdo con McTIGHE (2019), algunos aspectos que impiden que el alumno aprenda adecuadamente son causados por los siguientes factores estresantes específicos:

- Frustración por el material que los estudiantes creen que excede su comprensión.
- Sentirse abrumado por las exigencias de las tareas escolares.
- Incapacidad para organizar eficazmente el tiempo en respuesta a las exigencias académicas, las actividades extraescolares y las tareas y trabajos extraescolares.
- Sensación de aislamiento o falta de aceptación por parte de los compañeros o los profesores.

Para ello Tokuhamas-Espinosa (2019), sugiere algunas formas de apoyar al maestro para que el alumno entienda y comprenda la clase:

1. **Concentrarse en el enfoque de su enseñanza.** Planifica todo el temario en torno a las cosas que se van a querer enseñar y el lenguaje que van a necesitar los estudiantes para *comprenderlo*.
2. **Solicitar a sus estudiantes que lleve a cabo algo familiar algo a lo que estén acostumbrados.** De este modo, podrán poner toda su capacidad de concentración en la *comprensión* de la lengua y no en las nuevas reglas, etc., y podrán entender y recordar la lengua desde su contexto familiar.

3. **Comprobar su comprensión más a menudo.** Hacer una pregunta que compruebe su comprensión, por ejemplo: "El presente perfecto conecta el pasado y el presente. Si el pasado es ayer, el presente es...".
4. **Hablar despacio – haga una pausa.** A veces todo lo que los estudiantes necesitan es tiempo para que su **comprensión** se ponga al día con lo que usted está diciendo.

Los ordenadores aportan ahora enormes cantidades de información al alumno, pero también pueden hacer que el aprendizaje no sea más que un proceso de recopilación de hechos (Cullingford y Haq, 2009 en Newton, D. 2012). Incluso la ansiedad por el aprendizaje de una asignatura puede llevar a confiar en la memorización (y no en la *comprensión*) cuando no es apropiado (Sieber et al., 1977 en Newton, D. 2012).

Conclusiones

Por la observación que se ha hecho a alumnos de la Universidad Veracruzana durante la pandemia del Covid 19 fue necesario que la enseñanza aprendizaje transitara de enseñanza frente a grupo a modalidad virtual y autónoma, originando un sinnúmero de trastornos al estudiante al trabajar su curso de inglés:

1. Los alumnos que están tomando cursos en línea, algunas veces no entienden la instrucción escrita para llevar a cabo alguna actividad, dando como resultado no comprender cómo desarrollarla, y por lo tanto tienden a malinterpretar la información y desarrollar la actividad en forma inapropiada.
2. Han aprendido a apoyarse unos a otros respecto a sus dudas para entender algunos enfoques gramaticales del curso a través de la interacción en redes sociales (WhatsApp), desarrollando así una comprensión más exacta de los mismos.
3. Algunos alumnos no revisan el programa del curso y por lo tanto no comprenden lo que tiene que hacer en cada módulo.
4. Algunos alumnos tienen nociones de manejar la plataforma de la Universidad Veracruzana (Eminus 4) para tomar cursos, pero no comprenden totalmente su uso.

5. Al utilizar otro tipo de plataforma (zoom) para recibir la clase, no activan su cámara, por lo que es dudosa su presencia, lo que puede dar como resultado que su comprensión de lo que se explica de la clase se les dificulte.
6. No siguen el calendario de sus evidencias de desempeño por no entender la importancia de la organización del curso.

Recomendaciones

- Es de gran relevancia que el maestro enseñe al alumno a comprender lo que está aprendiendo, no solo a conocerlo. Buscar oportunidades para aclarar y dar retroalimentación y elevar su entendimiento y comprensión de su aprendizaje.
- Es necesario establecer objetivos coherentes para la unidad y el curso.
- Crear actividades que desarrollen y demuestren la comprensión de los alumnos.
- Mejorar el rendimiento de los estudiantes proporcionándoles una retroalimentación continua.
- Dar explicación anticipada para que los alumnos comprendan el uso de las TICs (Tecnología de la información y comunicaciones) que se van a utilizar durante el curso.

Referencias

- Boaler, Jo (2019). *Limitless Mind*. Harper Collins Publishers. New York.
- Newton, Douglas P. (2012). *Teaching for Understanding. What it is and how to do it*. Routledge, New York.
- Perkins, David (1993). *Teaching for understanding*. The Professional Journal of the American Federation of Teachers; v17 n3, pp. 8,28-35, Fall 1993.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible*. How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners. San Francisco: Joyle Bass.
- Montes, G. (2013). *Entender, comprender, interpretar*. Enseñanza e investigación en psicología, 18(1), 191-201. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29228948013>
- Tokuhamas-Espinosa, T., Borja C. Tirira M. (2019). *Estudio sobre tendencias innovadoras, a nivel mundial, en recursos educativos digitales (RED)*. IPANCCAB. <https://ipanc.org/wp-content/uploads/2022/07/Estudio-de-tendencias-innovadoras-en-RED-mundial.-Actualizado-2020.pdf>
- McTIGHE, J., & Willis, J. (2019) Upgrade your Teaching. *Understanding by Design – Meets – Neuroscience*. Alexandria, Va: ASCD.

Anexo I

Encuesta para ser respondida por estudiantes en autonomía de Inglés I e Inglés II del Centro de Auto-Acceso, Poza Rica-Tuxpan, de la Universidad Veracruzana.

Nombre: _____ Facultad: _____ Ing. I _____ Ing. II _____

TAREAS		Si	No
1.	¿Te esforzaste verdaderamente por comprender el contenido de cada tema de estudio?		
2.	¿Trabajaste con compañeros de clase en los problemas de las tareas, o por lo menos comprobaste tus resultados con los demás?		
3.	¿Intentaste plantear una solución a cada problema que se te presentó en la tarea antes de trabajar con tus compañeros?		
4.	¿Participaste activamente en las conversaciones y asesorías sobre temas de estudio (aportando ideas, haciendo preguntas)?		
5.	¿Consultaste con un Asesor (a) cuando tuviste problemas con algo hasta comprenderlo totalmente?		
6.	¿Solicitaste explicaciones en tus asesorías sobre las soluciones de los problemas que no te quedaban claras?		
7.	¿Comprendiste TODAS las soluciones de tus tareas cuando las entregaste?		
PREPARACIÓN DE EXAMEN			
8.	Si tenías una guía de estudio, ¿la leíste cuidadosamente comprendiendo cada uno de los temas antes del examen y te convenciste que podías hacer todo lo que en ellos venía?		
9.	¿Intentaste plantear muchas soluciones a los ejercicios que llevaste a cabo, sin dedicar tiempo a otras Experiencias Educativas?		
10.	¿Has repasado con tus compañeros de clase los temas de estudio, preguntándose unos a los otros?		
11.	¿Si hubo una sesión de asesoría y conversación antes del examen, asististe a ella y preguntaste todo aquello de lo que no estabas seguro (a)?		
12.	¿Dormiste entre 6 y 8 horas antes del examen?		

Marco de Herramientas de Inteligencia Artificial Generativa para la Docencia Universitaria

DOI: 10.58299/UTP.253.C908



Autores

Karlos Reyes Ortega
Facultad de Ingeniería Mecánica Eléctrica
Universidad Veracruzana
karreyes@uv.mx
<https://orcid.org/0009-0002-3900-6592>

Ixchel Gizéh Aranda Leal
Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana
Veracruz, México
ixaranda@uv.mx
<https://orcid.org/0009-0002-3695-7931>

Luz Yazmin Villagrán Villegas
Facultad de Ingeniería Mecánica Eléctrica
Universidad Veracruzana
yvillegas@uv.mx
<https://orcid.org/0000-0003-3860-2923>

Idali Nieto Jiménez
Laboratorio Nacional de Informática Avanzada
inieto@lania.mx
<https://orcid.org/0009-0002-0112-0074>

Veracruz, México



Marco de Herramientas de Inteligencia Artificial Generativa para la Docencia Universitaria

Generative Artificial Intelligence Tools Framework for University Teaching

Resumen

Este trabajo lleva a cabo una Revisión Sistemática de Literatura (RSL), con la finalidad de conocer el estado la práctica docente en nivel superior con respecto al uso de la IAGen, para adecuar un marco de herramientas que estandarice su uso y aplicación, que permita mejorar su quehacer del docente. La metodología consistió en la búsqueda, recopilación, clasificación y análisis de la información asociada con las fases, el desarrollo y la discusión de resultados. Esto, permitió involucrar el objetivo, las preguntas de investigación, los términos claves, cadenas de búsqueda, los criterios de inclusión y exclusión, las estrategias para la extracción de datos y finalmente la evaluación de los artículos. Sin embargo, es preciso establecer la creación de políticas institucionales que definan los usos permitidos y restricciones de estas inteligencias, desde un punto de vista ético, sin olvidar la necesidad de capacitar y formar a los docentes en este nuevo paradigma.

Palabras clave: docencia; educación superior; inteligencia artificial generativa; marco de herramientas,.

Abstract

This work carries out a Systematic Literature Review (SLR) with the aim of understanding the state of teaching practice at higher education levels regarding the use of IAGen, in order to develop a framework of tools that standardize its use and application, thereby improving the teaching profession. The methodology consisted of searching, compiling, classifying, and analyzing information associated with the phases, developing and discussing the results. This allowed for the inclusion of the objective, research questions, key terms, search strings, inclusion and exclusion criteria, data extraction strategies, and, finally, the evaluation of the articles. However, it is necessary to establish institutional policies that define the permitted uses and restrictions of these intelligences from an ethical perspective, without forgetting the need to train and educate teachers in this new paradigm.

Keywords: teaching; higher education; generative artificial intelligence; framework of tools.

Introducción

La IAG es una tecnología que forma parte de la familia de tecnologías de IA denominada aprendizaje automático (AA), que utiliza algoritmos avanzados, especialmente redes neuronales artificiales (RNAs) para generar transformadores de propósito general que son entrenados con una gran cantidad de datos que los transforma en un modelo de lenguaje de gran tamaño (LLM siglas en inglés) y que a su vez al ser pre entrenado con una mayor cantidad de datos, se convierte en un transformador generativo pre entrenado (GPT siglas en ingles), que permiten capturar los matices del lenguaje y genere textos coherentes en función del contexto. (Miao, & Holmes, 2024)

Aunque la IAG puede producir nuevos contenidos, no puede crear nuevas ideas o soluciones creativas a los retos del mundo real, ya que no entiende objetos reales ni las relaciones sociales que sustentan el lenguaje. Además, a pesar de su fluidez y su impresionante capacidad de producción, no se puede confiar en su precisión.

En el nivel educación superior, la integración de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial generativa (IAG) está transformando las prácticas docentes y las experiencias de aprendizaje. La Universidad Veracruzana (UV), como una de las principales instituciones de educación superior en México, no es ajena a estos cambios. Actualmente, la docencia enfrenta retos significativos, incluyendo la necesidad de adaptarse a las demandas de un mundo digitalizado y preparar a los estudiantes para un futuro laboral y profundamente influenciado por la automatización y la inteligencia artificial (Chávez et al., 2023).

Revisión de la Literatura

A finales de 2022, el lanzamiento de ChatGPT marcó un antes y un después al posicionarse como la primera herramienta de inteligencia artificial generativa (IAG) de amplio acceso y facilidad de uso para el público general. Desde entonces, esta tecnología ha capturado la atención mundial por su capacidad para simular habilidades humanas, permitiendo la creación de textos, imágenes, videos, música y códigos de software. Su

versatilidad ha impulsado el desarrollo de modelos adaptados a diferentes aplicaciones especializadas, destacándose por su rápido crecimiento. (Miao, & Holmes, 2024)

El impacto de estas tecnologías en la educación es significativo, ya que replican procesos cognitivos avanzados que sustentan el aprendizaje humano. Al automatizar tareas como la redacción básica y la creación artística, las herramientas de IAG están llevando a las instituciones educativas y a los formuladores de políticas a replantear los fundamentos de lo que aprendemos y cómo lo hacemos. (Miao, & Holmes, 2024)

En la actualidad, la docencia universitaria enfrenta el desafío de adaptarse a un entorno tecnológico en constante evolución. La incorporación de herramientas de inteligencia artificial generativa (IAG) puede ser clave para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, existe una brecha significativa en cuanto a la preparación y el acceso de los docentes a estas tecnologías, así como una falta de estrategias claras para su implementación efectiva.

Comprender cómo las herramientas de IAG pueden integrarse en la docencia universitaria para mejorar la calidad educativa en la Universidad Veracruzana es un reto para analizar las oportunidades y desafíos asociados a su adopción, proponiendo estrategias concretas para su implementación y generando un marco que permita maximizar su potencial.

En el ámbito del desarrollo de sistemas de IA, en 2010 se produjo lo que se ha denominado "The big bang of deep learning" para referirse al desarrollo de redes neuronales que han sido entrenadas con una gran cantidad de datos. Esto ha permitido realizar grandes avances en el desarrollo de aplicaciones de IA. En noviembre de 2022 se produce un punto de inflexión cuando la compañía Open AI lanza el chat conversacional GPT-3.5, una aplicación fundamentada en un modelo de procesamiento del lenguaje natural (Sánchez Vera, 2023).

La Inteligencia Artificial Generativa (IAG), de acuerdo con lo que menciona la UNESCO, es una tecnología de inteligencia artificial (IA) que genera contenidos de forma automática, esto se da en respuesta a instrucciones escritas que se le dan en interfaces conversacionales de lenguaje natural, llamados prompts. Esta tecnología se entrena utilizando diversos datos obtenidos de varias fuentes, como páginas web, conversaciones

en redes sociales y otros medios en línea, de tal manera que genera su contenido analizando estadísticamente la distribución de palabras, píxeles u otros elementos en los datos. Su funcionalidad se basa en la asimilación e identificación de los patrones comunes, por ejemplo, que palabras siguen habitualmente a cuáles otras (Miao, & Holmes, 2024).

Metodología

Este estudio se desarrolla bajo una Revisión Sistemática de la Literatura (RSL), la cual permite investigar, estudiar y analizar la existencia o posible generación de un marco de herramientas de Inteligencia Artificial Generativa (IAG), para maximizar el potencial en la docencia universitaria. Para llegar a ese resultado, la Revisión Sistemática de la Literatura (RSL), se conformó por tres partes, es decir, la planeación, el desarrollo y resultados de la misma, considerando que cada uno de ellos va extrayendo aristas hasta obtener los resultados más pertinentes de acuerdo con el tema que se está investigando.

La planeación consistió en generar preguntas de investigación, que permitirán orientar el desarrollo de la búsqueda de información, dados los criterios de inclusión y exclusión, es decir, especificar en artículos actuales y relevantes en español e inglés, que hayan sido publicados a partir del 2020 a la fecha y posean relación con: marcos, herramientas de IAG, lineamientos o recomendaciones.

Una vez determinados los criterios, el desarrollo de la estrategia para la obtención de información, se vio determinada por aspectos relacionados con la Inteligencia Artificial Generativa, docencia universitaria y un marco de herramientas, la cual consistió en diseñar una cadena de búsqueda para la evaluación de artículos relacionados, donde, para ello se utilizaron diversos repositorios o bases de datos, por ejemplo: Google Scholar, Elsevier, Springer, Directory of Open Access Journals (DOAJ), ResearchGate, Redalyc, arXiv, entre otros. Dicha información recuperada, se sintetizó en una tabla con toda la aspectos clave de cada publicación, como: título, autores, fecha de publicación, datos de publicación, origen de la publicación, palabras clave, resumen, pregunta de investigación que responde y fecha de consulta.

Finalmente, dentro de los resultados obtenidos de la RSL, se obtuvieron 10 artículos específicos relacionados con el tema abordado, mismos que fueron seleccionados después de aplicar los criterios correspondientes.

Resultados y discusión

La revisión sistemática de la literatura (RSL) permitió descubrir que No existe un marco de herramientas de IAG estándar para las instituciones de educación superior, si bien existe una homogeneidad en las herramientas de IAG utilizadas en diferentes instituciones de nivel superior, sin considerar sus características, sin embargo, el uso de diferentes herramientas de IAG por parte de los docentes va en aumento y continuará creciendo con el paso del tiempo.

Así mismo, hay una diversidad de herramientas de IAG aplicadas a la docencia en instituciones de educación superior, estas, se pueden clasificar por su función, es decir, Conversacionales y generativas, Generador de imágenes, Generador de Videos y Creador de contenido, por otro lado, por su aplicación se catalogan en Generación de contenido académico o material didáctico, Generación de contenido audiovisual educativo, personalización del aprendizaje, evaluación automatizada con retroalimentación en tiempo real y asistencia virtual (tutoría).

La recomendación que se insinúa en la aplicación de las herramientas de IAG en las instituciones de educación superior, va en relación a la responsabilidad y urgencia de implementar reglas claras para su uso ético y responsable. Las instituciones deben de ofrecer capacitación y formación docente en el uso de estas herramientas, contando con infraestructura tecnológica acorde a las necesidades, lo que permitirá obtener un buen manejo de las herramientas de IAG para establecer estrategias que integren al proceso de enseñanza aprendizaje.

Conclusiones

Este estudio, desarrollado bajo una Revisión Sistemática de la Literatura (RSL), permitió realizar un análisis amplio de la información para adecuar un marco de herramientas de inteligencia artificial generativa que permita maximizar el potencial en la docencia universitaria. Mediante esta, hemos podido constatar la gran diversidad de herramientas de IAG que se pueden aplicar en la docencia a nivel superior.

Esta revisión, permitió llevar a cabo una discusión amplia en lo que respecta a los artículos seleccionados, de acuerdo con su relevancia y pertinencia, estableciendo los resultados y hallazgos, que, si bien, no existe un marco de herramientas de IAG que se pueda utilizar de manera estandarizada en diferentes instituciones de nivel superior, confirma que los docentes de varias instituciones, ya están implementado una gran variedad de herramientas de IAG, ya sea por su función o aplicación. Las herramientas de IAG avanzan a pasos agigantados cubriendo una diversidad de soluciones para diferentes ámbitos, así que es importante recalcar que no es un cambio radical, sino una evolución incremental, progresiva y controlada, lo cual permitirá hacer una valoración del impacto que provoca en la educación.

Referencias

Miao, F., & Holmes, W. (2024). Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación. París, Francia: Biblioteca Digital UNESCO. Recuperado el 20 de enero de 2025, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227>.

Chávez Solís, M. E., Labrada Martínez, E., Carbajal Degante, E., Pineda Godoy, E., & Alatríste Martínez, Y. (2023). Inteligencia artificial generativa para fortalecer la educación superior: Generative artificial intelligence to boost higher education. LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades, 4(3), 767-784. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1113>.

Sánchez Vera, M. M. (31 de Octubre de 2023). La inteligencia artificial como recurso docente: usos y posibilidades para el profesorado. Educar, 60(1), 33-47. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1810>

El aprendizaje cooperativo como alternativa para mejorar la salud bucal en preescolar

DOI: 10.58299/UTP.253.C909



Autores

Liliani Cabrera González
z523000164@estudiantes.uv.mx
<https://orcid.org/0009-0003-2602-5337>

Araceli Huerta Chua
arahuerta@uv.mx
<https://orcid.org/0000-0002-3152-1154>

Miriam Alejandre Espinosa
malejandre@uv.mx
<https://orcid.org/0000-0002-8818-8268>

Erika Mayte del Ángel Salazar
Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana
Veracruz, México
erdelangel@uv.mx
<https://orcid.org/0000-0002-6660-1939>

David Zepeta Hernández
dzepeta@uv.mx
<https://orcid.org/0000-0001-8167-977X>

Facultad de Pedagogía
Universidad Veracruzana
Veracruz, México



El aprendizaje cooperativo como alternativa para mejorar la salud bucal en preescolar

Cooperative learning as an alternative to improve oral health in preschool children

Resumen

Esta investigación se desarrolla en el Jardín de niños Estefanía Castañeda del Municipio de Coatzintla, Veracruz, México. El objetivo es mejorar el cuidado de la salud bucal en estudiantes de preescolar, mediante el aprendizaje cooperativo para contribuir en el desarrollo integral y así concientizar a los estudiantes en mejorar sus hábitos de higiene y cuidado bucal. Se expone la etapa de resultados la cual se obtuvo mediante la aplicación de un diseño instruccional de 15 sesiones para implementar el aprendizaje cooperativo el cual fue evaluado mediante la aplicación de instrumentos de elaboración propia, en donde se permitió conocer los resultados de los aprendizajes obtenidos de los estudiantes.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo; desarrollo integral; preescolar; salud bucal.

Abstract

This research is being conducted at the Estefanía Castañeda Kindergarten in the municipality of Coatzintla, Veracruz, Mexico. The objective is to improve oral health care among preschool students through cooperative learning, contributing to their overall development and thus raising awareness about improving their oral hygiene and care skills. The results stage is presented, which was obtained through the application of a 15-session instructional design to implement cooperative learning. This was evaluated through the application of self-developed instruments, which allowed for the identification of the students' learning outcomes.

Keywords: cooperative learning; comprehensive development; kindergarten; oral health.

Introducción

La investigación de la cual se deriva este artículo que presenta el tema del cuidado de la salud bucal en estudiantes de preescolar por medio del aprendizaje cooperativo el cual se coloca en la Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento de Gestión de la Innovación Educativa. El presente trabajo expone la etapa de implementación que es parte de una investigación en la Maestría en Gestión del Aprendizaje (PNPC-CONAHCYT) en la Universidad Veracruzana.

Cuando hablamos de la salud bucal desde el preescolar incitamos a los estudiantes a crear hábitos de higiene y a interesarse por el cuidado de sus dientes ya que experimentan una etapa de rápido crecimiento y desarrollo. Por tal motivo es necesario establecer bases fuertes para promover la salud bucal desde el preescolar tratando temas tales como la caries dental, las enfermedades periodontales, los elementos necesarios para lavarse los dientes, cómo lavarse los dientes, etc., no solo es importante educar a los estudiantes, sino también a los padres o tutores que están a su cuidado, sabiendo que son responsables de la favorable salud de los menores. Por todo lo anterior es importante diseñar actividades educativas basadas en el aprendizaje cooperativo en donde de manera divertida y accesible en entornos preescolares, los estudiantes comprendan la importancia y relevancia de aprender los temas antes mencionados.

La investigación se contextualiza en el jardín de niños “Estefanía Castañeda” el cual se localiza en la comunidad rural La Laja, Coatzintla, Veracruz, México. El plantel tiene una matrícula que consta de 20 estudiantes los cuales trabajan de manera conjunta, ya que es una institución multigrado, se distribuyen en 12 estudiantes de 3er grado, siete de 2do grado y solo una de primer grado. La plantilla docente solo cuenta con una docente la cual cumple el papel de directora y docente frente al grupo, la limpieza del plantel se rota entre los padres de familia. Para realizar el diagnóstico de los conocimientos previos que tienen los estudiantes, los padres y la docente se realizaron 4 instrumentos de elaboración propia siendo uno de ellos el tests de estilos de aprendizaje, los tres restantes sobre el tema.

El objetivo de esta investigación es mejorar el cuidado de la salud bucal mediante el aprendizaje cooperativo, en los *estudiantes* de preescolar para contribuir en el desarrollo

integral de los estudiantes y así concientizar que la salud bucal podría repercutir en distintas áreas de su vida.

Revisión de la Literatura

El aprendizaje cooperativo se ha consolidado como una estrategia pedagógica efectiva en el ámbito educativo, particularmente en la formación de competencias y habilidades en los alumnos. Este enfoque, que promueve la interacción y colaboración entre los estudiantes, se presenta como un mecanismo idóneo para abordar diversas temáticas, incluido el cuidado de la salud bucal en la etapa preescolar.

El aprendizaje cooperativo y el constructivismo constituyen dos enfoques educativos que se enriquecen mutuamente. El constructivismo, respaldado por las teorías de Jean Piaget (1993) y Lev Vygotsky (1978), sostiene que el conocimiento no es un contenido transmisible de forma directa, sino un proceso activo de construcción que se lleva a cabo mediante la interacción del individuo con su entorno y con otras personas. El constructivismo señala que el conocimiento es una construcción del conocimiento del ser humano, el cual se efectúa mediante un primer reconocimiento de información con que cuenta el individuo, y éste a su vez construido en su relación con el medio ambiente. (Sesento, 2017).

Desde la perspectiva del constructivismo, se postula que los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino agentes activos en su propio proceso de aprendizaje. Esto implica que, para adquirir conocimientos significativos, los estudiantes deben involucrarse en experiencias que les permitan explorar, cuestionar e interpretar la realidad. En este contexto, la mediación social juega un papel crucial, ya que la colaboración y el diálogo entre pares son fundamentales para la construcción del entendimiento.

Según Piaget (1969), citado por Mayordomo y Onrubia, la base de las estructuras cooperativas se fundamenta en la creencia de que las interacciones entre pares durante el proceso de aprendizaje son de suma importancia. La colaboración entre estudiantes en actividades educativas, en un marco de relación más equitativa, resulta ser tan significativa como la interacción, a menudo desigual, que mantienen con sus educadores. (p.53)

Desde un enfoque intelectual, la interacción entre iguales se presenta como el contexto más adecuado para fomentar un auténtico intercambio de ideas y promover un

debate sustancial. Este tipo de interacción no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también contribuye de manera decisiva al desarrollo del pensamiento crítico, la objetividad y la reflexión argumentativa. Al establecer un ambiente colaborativo, los estudiantes tienen la oportunidad de cuestionar, argumentar y construir conocimiento de manera conjunta, lo que, en última instancia, potencia su capacidad analítica y su habilidad para razonar de forma lógica e independiente.

Así, la cooperación entre pares se erige como un elemento esencial en la educación contemporánea, favoreciendo un aprendizaje más profundo y significativo. La integración de estos enfoques puede dar lugar a experiencias educativas más dinámicas y efectivas. Al combinar la individualidad del aprendizaje constructivista con la interdependencia del aprendizaje cooperativo, se generan entornos de aprendizaje más inclusivos y participativos. Aquí, cada estudiante puede expresar su singularidad y también beneficiarse del intercambio de perspectivas y estrategias con sus compañeros. Sin embargo, a pesar de su importancia, se observa una falta de concienciación sobre el cuidado de la salud bucal en muchos contextos educativos. Aquí es donde el aprendizaje cooperativo puede intervenir de manera efectiva, al fomentar la construcción de conocimientos entre pares, así como la transferencia de información relacionada con prácticas saludables. La revisión de la literatura buscará aclarar cómo la implementación de actividades cooperativas puede mejorar el aprendizaje y la retención de información sobre la salud bucal por parte de los alumnos.

Para hablar de la salud bucal citaremos a la autora Morata (2020) la cual señala que la salud bucodental se entiende como la ausencia de dolor orofacial, ulceraciones en la boca, infecciones, caries y enfermedades periodontales. Mantener una adecuada salud bucodental es esencial para disfrutar de un estado óptimo de salud y calidad de vida; sin embargo, en ocasiones, este aspecto puede ser pasado por alto. Por lo que, al hablar sobre el cuidado de la salud bucal, es importante destacar que, si los estudiantes no mantienen un adecuado seguimiento de los tratamientos dentales, pueden enfrentar una serie de problemas bucales, como caries, enfermedades periodontales y dificultades con la técnica de cepillado.

A continuación, se describe cada una de ellas: la caries dental se define como una enfermedad infecciosa crónica y transmisible que causa la destrucción localizada de los tejidos duros del diente. Este proceso destructivo es resultado de los ácidos producidos por los depósitos microbianos que se adhieren a la superficie dental (Liebana, 2002).

La enfermedad periodontal, comúnmente conocida como enfermedad de las encías, es una infección que afecta los tejidos que sostienen los dientes en su lugar. Generalmente, se desarrolla debido a una higiene bucal deficiente, que resulta de prácticas inadecuadas al cepillarse los dientes o al usar hilo dental. Esto permite la acumulación de placa, una sustancia pegajosa compuesta por bacterias, que con el tiempo se endurece. En sus etapas más avanzadas, esta condición puede causar sangrado y dolor en las encías (gingivitis), molestias al masticar e incluso la pérdida de dientes, lo que se conoce como periodontitis (Craneofacial, 2018).

El cepillado dental es crucial para los niños, ya que ayuda a prevenir caries y enfermedades periodontales. Se recomienda iniciar el cepillado cuando aparece el primer diente, aproximadamente a los 6 meses, utilizando un cepillo adecuado y una pequeña cantidad de pasta dental con flúor. Es fundamental que los padres supervisen y asistan a los niños menores de 6 años durante el cepillado para garantizar que se realice de manera efectiva y completa. A partir de los 6 años, los niños pueden comenzar a cepillarse por sí solos, aunque se aconseja mantener la supervisión. Además, la literatura enfatiza la importancia de realizar visitas regulares al dentista y de ofrecer educación temprana sobre prácticas de higiene oral. Estas medidas contribuyen a fomentar hábitos saludables y a disminuir la incidencia de problemas bucodentales en la infancia. (López, 2024)

Metodología

El paradigma de investigación que se toma en cuenta para el presente trabajo es cualitativo, de acuerdo con (Hernández Sampieri, et al, 2014) “En una investigación bajo el enfoque cualitativo, se pretende describir, comprender o interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes, para que el investigador se forme creencias propias sobre el fenómeno estudiado. Por ello la

recolección de los datos está orientada a proveer de un mayor entendimiento de los significados y experiencias de las personas y no se inicia con instrumentos preestablecidos si no que el investigador comienza a aprender por observación y descripciones de los participantes y concibe formas para registrar los datos que se van refinando conforme avanza la investigación”

Esta investigación se desarrolla bajo el enfoque de la metodología de la investigación-acción la. Elliot, (1993) la define como “el estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma”. Una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes en sus problemas prácticos. El concepto de investigación-acción fue inicialmente propuesto por Lewin (1946) y más tarde desarrollado por Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988), citados por Latorre (2005) entre otros autores. En resumen, la investigación-acción se presenta como una espiral de ciclos de investigación y acción, que incluye las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar.

Por lo cual se desarrolló la planeación de 15 sesiones en las cuales se planificaron en fases las cuales tuvieron una duración de 60 minutos cada una y las cuales se distribuyeron de la siguiente manera: 2 sesiones de sensibilización, 12 sesiones para el desarrollo del proyecto, una sesión para el cierre y la evaluación.

Etapas:
Etapa1: La sensibilización. El propósito de esta etapa es con el fin de dar a conocer a los estudiantes los aspectos generales del proyecto, los temas a tratar, esto en la primer sesión, en la segunda sesión se trataron los acuerdos de clase, la manera de trabajar y la conformación de los equipos base.

Etapa 2: Caries. El tema principal fue la caries, se dividió en siete subtemas; partes de la boca y los dientes, ¿Qué es la caries? ¿Qué pasa si tengo caries?, plato del buen comer y su relación con la caries. ¿Cómo se evita la caries y cómo se cura? Para lo que se implementaron actividades de acuerdo con la estrategia de aprendizaje cooperativo.

Etapa 3: Enfermedad periodontal. Esta fase se dividió en ¿Qué son las enfermedades periodontales y por qué se dan? ¿Cómo se curan las enfermedades periodontales?

Etapa 4: Técnica de cepillado. En esta etapa se habló de los tipos de cepillo y pastas que existen, del hilo dental y del enjuague, todo esto relacionado a la edad de los estudiantes. Sin restar importancia al tema más relevante de esta fase que fue la técnica cepillado correcta.

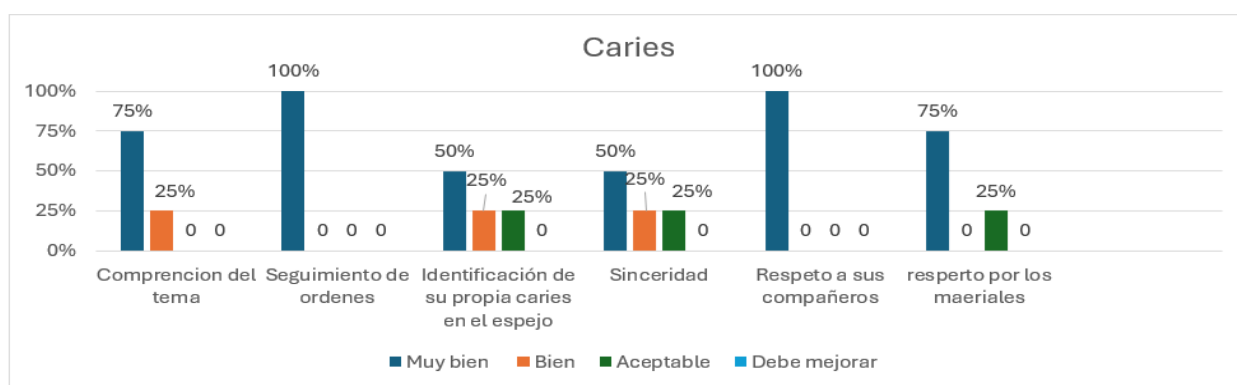
Etapa 5: Evaluación final. En esta fase se llevó a cabo la evaluación del proyecto en donde los estudiantes y la docente a cargo del grupo (heteroevaluación y coevaluación) respondieron instrumentos de evaluación sobre el hacer de la gestora y los temas del proyecto.

En el ámbito de la educación, constantemente se busca mejorar las estrategias pedagógicas con el fin de brindar a los estudiantes experiencias de aprendizaje más enriquecedoras y efectivas. Una de las metodologías que ha ganado prominencia en este proceso es el "Aprendizaje Cooperativo". Este enfoque pedagógico ha revolucionado la forma en que los estudiantes adquieren conocimientos y desarrollan habilidades esenciales para su vida académica y personal.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados de las sesiones más significativas de la implementación. La siguiente Tabla 1, muestra resultados de cómo valorar si los estudiantes entendieron el tema de la caries mediante la actividad de ver su reflejo en un espejo.

Tabla 1. Caries, evaluada mediante una escala estimativa.



Nota: instrumento aplicado para valorar si los estudiantes entendieron el tema de caries mediante la actividad de ver su reflejo en un espejo.

Fuente: elaboración propia, 2025

En la Tabla 1 se puede apreciar que, en algunos casos, hubo dificultades para identificar la enfermedad. En esas ocasiones, me acerqué a los estudiantes para esclarecer si efectivamente había alguna afección. Afortunadamente, en ciertos casos, se confirmó la ausencia de enfermedad, mientras que, en otros se encontraron dientes significativamente afectados. Esta situación generó cierta timidez en algunos estudiantes, lo que afectó su sinceridad durante la actividad.

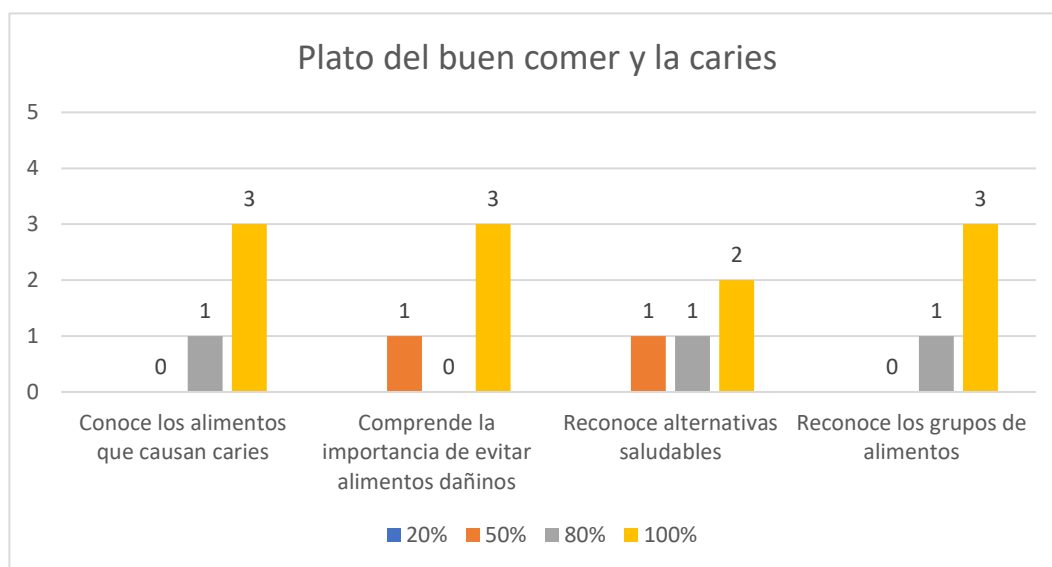
En el apartado de identificación del tema, El 75% obtuvieron calificaciones de "muy bien", mientras que el 25% recibió "bien", debido a que algunos integrantes presentaron dudas. Los cuatro grupos siguieron las instrucciones proporcionadas eficientemente. En cuanto a la identificación de su propia caries en el espejo, el 50% de los grupos lo realizaron de manera sobresaliente, el 25% lo hizo de forma adecuada, mientras que el 25% restante tuvo un desempeño aceptable, requiriendo la orientación de la gestora para señalar la caries.

Respecto a la sinceridad, el 50% fueron completamente honestos, mientras que, en el 25% de los grupos, dos compañeros tuvieron que indicarle a un alumno dónde debía señalar, en este caso en específico, se observó que, aunque este alumno tenía conocimiento sobre la situación, no se atrevió a expresarlo. Es relevante destacar que el 100% de los estudiantes mantuvieron el respeto hacia sus compañeros durante la actividad, lo cual es notable, considerando que este tipo de temas suelen ser objeto de burlas. El 75% cuidó adecuadamente los materiales, mientras que, en el 25% de los grupos, dos estudiantes mostraron distracción al jugar con el espejo, lo que comprometió su concentración en la tarea.

Por otra parte, con respecto al tema del "Plato del buen comer y la caries" se observa en la Tabla 2 que tres equipos identifican correctamente los alimentos que pueden ocasionar caries en un 100%, mientras que un grupo lo hace en un 80%. Asimismo, tres grupos reconocen la importancia de evitar el consumo de alimentos perjudiciales, y uno más presenta una comprensión del 50% en este aspecto. En cuanto a la identificación de alternativas alimentarias saludables que podrían causar daños, el reconocimiento fue más desafiante: dos grupos lograron identificarlo al 100%, un grupo al 80% y otro al 50%.

Finalmente, tres de los cuatro grupos involucrados identifican al 100% los distintos grupos de alimentos y sus integrantes, mientras que un grupo lo hizo en un 80%.

Tabla 2. Plato del buen comer y la caries evaluada por una rubrica.



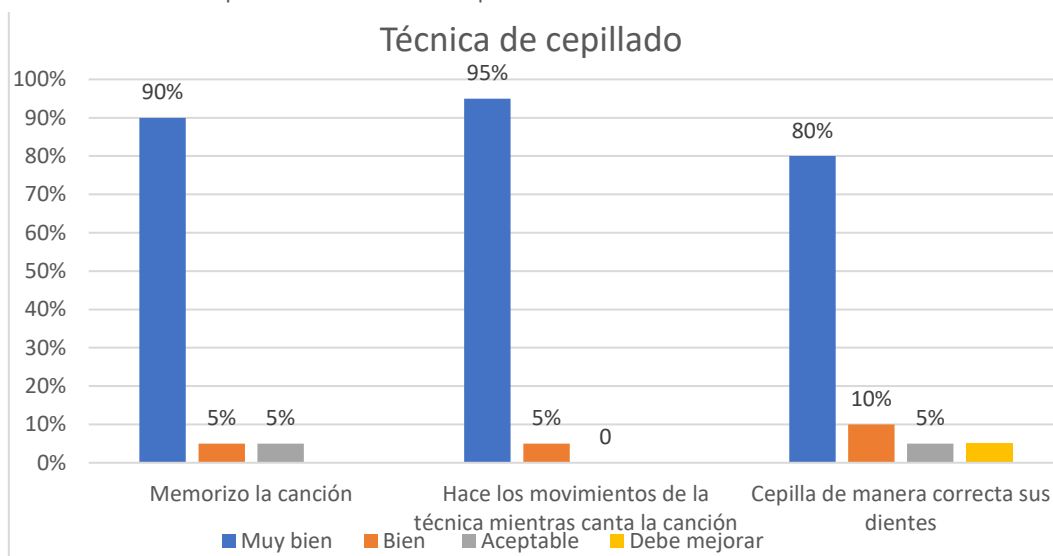
Nota: instrumento aplicado para evaluar el aprendizaje de los estudiantes sobre el plato del buen comer relacionado con la caries, mediante la actividad de Armar un plato del buen comer con los elementos necesarios.

Fuente: elaboración propia, 2025

Esta evaluación se realizó de forma individual. Según se detalla en la Tabla 3, el 90% de los estudiantes lograron memorizar la canción, mientras que un 5% cometió algunos errores y el otro 5% no participó en el canto. Durante la actividad de cepillado dental, los estudiantes realizaron los movimientos correspondientes al mismo tiempo que entonaban la canción. Al finalizar esta actividad, el 80% llevó a cabo el cepillado de sus dientes de manera correcta. De los restantes, el 10% ejecutaron el cepillado adecuadamente, el 5% realizó la actividad de forma aceptable y un último 5% requiere mejorar su técnica de cepillado. Este análisis pone de manifiesto la importancia de fomentar prácticas adecuadas en la higiene bucal, así como el aprendizaje de canciones asociativas que faciliten la memorización de los movimientos correctos durante el cepillado dental. Es indispensable continuar monitoreando el progreso de cada alumno en las futuras evaluaciones para

garantizar que todos adquieran las habilidades necesarias para una buena salud dental. Esta experiencia educativa subraya la necesidad de implementar estrategias lúdicas en la enseñanza de hábitos saludables.

Gráfica3. Técnica de cepillado correcta evaluado por una escala estimativa.



Nota: instrumento aplicado para evaluar el conocimiento individual de los estudiantes sobre la técnica de cepillado mediante la memorización de una canción y el cepillado dental.

Fuente: elaboración propia, 2025

Conclusiones

El aprendizaje cooperativo es una herramienta poderosa para fomentar hábitos saludables de higiene bucal desde temprana edad, ya que al trabajar en equipos los *estudiantes* aprenden de manera efectiva interactuando entre ellos, es una metodología que promueve la responsabilidad individual, haciendo que cada alumno se apropie de un rol y actividades, la responsabilidad cooperativa ya que con el trabajo que cada uno desarrolla en el equipo obtendrá mejores resultados. Con actividades encaminadas a la salud bucal se pretende desarrollar en los *estudiantes* aprendizajes que logren alcanzar los objetivos planteados, teniendo en cuenta que es un trabajo en conjunto con la docente titular y los padres de familia.

Es importante resaltar que, a lo largo del desarrollo de este trabajo de investigación, se evidenció un crecimiento notable en los hábitos de higiene bucal de los estudiantes. A

través del aprendizaje cooperativo, los *estudiantes* se mostraron más comprometidos y responsables en la aplicación de lo aprendido en su vida cotidiana y así alcanzando el objetivo inicial de mejorar el cuidado de la salud bucal mediante el aprendizaje cooperativo, en los *estudiantes* en de preescolar para contribuir en el desarrollo integral de los estudiantes y así concientizar que la salud bucal podría repercutir en distintas áreas de su vida.

Este impacto positivo no solo se reflejó en la mejora de sus prácticas de aseo dental, sino también en la creación de un entorno de aprendizaje colaborativo que promovió el respeto y la comunicación entre ellos.

La implementación de este modelo educativo podría ser un punto de partida para futuras investigaciones y programas educativos en otras instituciones preescolares. Además, es fundamental considerar que la educación en salud bucal debe ser continua y estar integrada dentro del currículo escolar, para garantizar que los *estudiantes* no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen hábitos que perdurarán a lo largo de su vida.

Referencias

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción*. Editorial Graó.

Liebana, J. (2002). *Microbiología Oral*. McGRAW-HILL - Interamericana De España, S. A. U.

Craneofacial, I. N. (2018). *Instituto Nacional de Investigación Dental y Craneofacial*.
Obtenido de La enfermedad periodontal: <https://www.nidcr.nih.gov/espanol/temas-de-salud/la-enfermedad-de-las-encias>.

López, M. J. (2024). Cepillado dental en niños: revisión bibliográfica.
PortalesMedicos.com, XIX . Obtenido de <https://www.revista-portalesmedicos.com/revista-medica/cepillado-dental-en-ninos-revision-bibliografica/>.

Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Ediciones Morata.

Hernández Sampieri, R. F. (2014). *Metodología de la investigación*. McGRAW-HILL INTERAMERICANA EDITORES, S.A. de C. V.

Sesento, L. (2017): “*El constructivismo y su aplicación en el aula. Algunas consideraciones teórico-pedagógicas*”. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (junio 2017). <https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/06/constructivismo-aula.html>

