

Temas contemporáneos de investigación y docencia de lenguas en México

COORDINADORES

Felipe Bustos Cruz

María de los Remedios Alma Gopar Silva



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

Temas contemporáneos de investigación y docencia de lenguas en México

COORDINADORES

Felipe Bustos Cruz

María de los Remedios Alma Gopar Silva



Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza



Dr. Vicente Jesús Hernández Abad
Director

Dra. Mirna García Méndez
Secretaría General

Dr. José Luis Alfredo Mora Guevara
Secretario de Desarrollo Académico
CD. Yolanda Lucina Gómez Gutiérrez
Secretaría de Desarrollo Estudiantil

Mtro. Luis Alberto Huerta López
Secretario Administrativo

Dra. María Susana González Velázquez
**Jefa de la División de Planeación
Institucional**

Dra. Rosalva Rangel Corona
Jefa de la División de Vinculación

Dr. David Nahum Espinosa Organista
**Jefe de la División de Estudios de
Posgrado e Investigación**

Lic. Carlos Raziel Leañes Castillo
**Jefe de la Coordinación de Comunicación
Social y Gestión de Medios**

Datos para catalogación bibliográfica

Coordinadores: Felipe Bustos Cruz, María de los Remedios
Alma Gopar Silva.

Temas contemporáneos de investigación y docencia de lenguas en México.

UNAM, FES Zaragoza, marzo de 2026.

ISBN: 978-607-642-645-6.

Peso: 3.4 MB.

Diseño de portada: Carlos Raziel Leañes Castillo.
Formación de interiores: Claudia Ahumada Ballesteros.

Este libro fue dictaminado a través del Comité Editorial de
la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, evaluado por
pares a doble ciego y se aprobó en febrero 2026.

DERECHOS RESERVADOS

Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del texto o las ilustraciones de la presente obra bajo cualesquiera formas, electrónicas o mecánicas, incluyendo fotocopiado, almacenamiento en algún sistema de recuperación de información, dispositivo de memoria digital o grabado sin el consentimiento previo y por escrito del editor.

Temas contemporáneos de investigación y docencia de lenguas en México.

D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México

Av. Universidad # 3000, Col. Universidad Nacional Autónoma de México, C.U.,
Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, México.

Facultad de Estudios Superiores Zaragoza

Av. Guelatao # 66, Col. Ejército de Oriente,
Alcaldía Iztapalapa, C.P. 09230, Ciudad de México, México.



ÍNDICE

- 5 **Presentación**
- 7 **Prólogo**
- 9 **Capítulo 1 Principios medulares de la investigación actual en lenguas**
- 10 **Hacia un impacto positivo de la investigación actual en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras**
José Martín Gasca García
- 27 **Capítulo 2 Lingüística aplicada a la enseñanza – aprendizaje de lenguas**
- 29 **El papel de la Lingüística en la planeación didáctica y comprensión de los fenómenos de la práctica docente de lengua**
María Estela Estrada Cortés, José Alfredo Sánchez Guadarrama, Edson Adir Marín Salguero
- 46 **Pronombres en la lengua jñatrjo (mazahua)**
Micaela Guzmán Morales
- 68 **Exámenes de comprensión de lectura con fines específicos: conjunto de trampas o cúmulo de estrategias**
José Martín Gasca García
- 85 **Capítulo 3 Cultura e inclusión en la enseñanza de lenguas**
- 87 **Materiales didácticos para personas con discapacidad visual**
Eréndira Dolores Camarena Ortiz, Barbara Byer Clark



- 104 **Mediación intercultural en la enseñanza de ELE: Un tapete de la muerte en la Universidad de Estudios Internacionales de Kanda, Japón**
Manuel Cisneros Castro, Silvia Martínez Espinosa, Emily Marzin

123 **Capítulo 4 Tecnología aplicada a la enseñanza de lenguas**

- 125 **La vinculación del DELEX mediante el uso del inglés y la tecnología en los contenidos curriculares del segundo año de la carrera de Cirujano dentista**
Felipe Bustos Cruz, María Virginia González de la Fuente, María de los Remedios Alma Gopar Silva, Mayra carolina Hernández Cabañez, Lorena Hidalgo Franco, Inés Vásquez Díaz

- 147 **Análisis del aprovechamiento del aprendizaje híbrido del inglés en el CEI FES ACATLÁN UNAM**
Emma Navarrete Hernández, Beatriz Jiménez López

- 164 **La comprensión de textos en francés con el uso de aplicaciones digitales**
Graciela Yunuet García Pavón

179 **Anexos**



PRESENTACIÓN

Este libro representa un esfuerzo del Departamento de Lenguas extranjeras de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza por compartir una serie de artículos, producto de la práctica académica e investigativa de profesores e investigadores del área de enseñanza de lenguas, con lectores interesados en conocer y enriquecer su práctica docente con algunos de los desarrollos teóricos y metodológicos actuales presentes en este volumen.

De inicio, a los autores se les hizo llegar una serie de lineamientos o criterios para la elaboración de sus propuestas a partir de los criterios editoriales de la facultad. En primer lugar, los trabajos debían vincularse con experiencias actuales de investigación y docencia en lenguas. Un criterio extra para la aceptación de documentos consistió en que tanto los autores como los compiladores de los materiales para este volumen consideraran que los contenidos presentados tendrían la posibilidad de impactar de manera directa las prácticas académicas y de investigación en el área de enseñanza de lenguas, tanto extranjeras como nacionales. De igual manera, se hizo del conocimiento de los autores una serie de lineamientos para la edición en cuanto a extensión, tamaño de páginas, procesador de palabras, márgenes, etc.

Los artículos se ubicaron en los diferentes capítulos del libro, ya fuera por criterio de afinidad temática o por el tipo de artículo, específicamente, los reportes de investigación que presentan resumen, introducción, fundamentación teórica (marco teórico), objetivos, metodología, resultados y conclusiones, independientemente de la temática, se reunieron en un mismo capítulo.

Vaya un agradecimiento especial a los lectores expertos que revisaron los materiales y proyectaron luz sobre algunos problemas en el documento inicial, así como al Departamento de Publicaciones de la Facultad por el esfuerzo y la dedicación que mostraron en la edición y publicación de este volumen.





PRÓLOGO

Este libro, titulado **Temas contemporáneos de investigación y docencia de lenguas en México**, presenta al lector una serie de reflexiones, aproximaciones metodológicas y productos de algunas investigaciones llevadas a cabo por profesores e investigadores en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

El valor de esta obra es para los lectores que buscan alternativas para comprender mejor e innovar en su práctica académica en el área, radica en que los autores de los artículos que la conforman también son profesores de aula y sus trabajos, presentes en este libro, son resultado de sus interacciones, reflexiones e intervenciones didácticas en su labor cotidiana, nada parece ser a priori, todo se encuentra sustentado en teorías pedagógicas, marcos de referencia internacionales, investigaciones recientes y en la voz de otros expertos.

Desde el título, este libro provoca al lector a descubrir opciones que lo apoyen en la comprensión de sus prácticas académicas y que le aporten herramientas didácticas y tecnológicas para innovar sus procesos de enseñanza aprendizaje.

Aunque este volumen parece ser más afín a los profesores de lenguas, también los estudiantes pueden beneficiarse de su lectura, especialmente aquéllos que cursan licenciaturas en la enseñanza de idiomas.

Este libro se compone de cuatro capítulos cuyo eje de articulación es la enseñanza y la investigación en lenguas. El capítulo 1, Principios medulares de la investigación actual en lenguas, se aprecia como un soporte, una base para las temáticas que se encuentran en los tres capítulos sucesivos. Presenta información teórica, producto de una cuidadosa revisión bibliográfica acerca de rubros como la didáctica de las lenguas, el papel de la cultura en la enseñanza de lenguas, el diseño de cursos, los procesos de evaluación, las herramientas y recursos empleados, sin dejar de lado la formación y actualización continua de los docentes y la difusión que se realiza de la investigación en lenguas.

En el capítulo 2, Lingüística aplicada a la enseñanza – aprendizaje de lenguas, se reflexiona



sobre el papel de la Lingüística en la planeación didáctica y la comprensión de los fenómenos propios de la práctica docente en lenguas. De la misma manera, en otro trabajo, se analiza el uso de los pronombres en la lengua Mazahua (Jñatrjo). Dentro de la temática de este capítulo se presenta un artículo con un caso concreto del uso de la lingüística aplicada que es el diseño de exámenes de comprensión de lectura con fines específicos, donde se presenta la interrogante de si dichos instrumentos de evaluación representan un cúmulo de estrategias o un conjunto de trampas para el sustentante.

Cultura e inclusión en la enseñanza de lenguas es el título del capítulo 3. El primer tema que se aborda en este apartado es la creación de materiales didácticos dirigidos a personas con alguna discapacidad visual, como parte de una educación inclusiva que permita igualdad de oportunidades para aprender un idioma a grupos con alguna vulnerabilidad, en este caso la discapacidad visual. El segundo tema que se presenta es sobre la mediación intercultural en la enseñanza de español como lengua extranjera, en particular, la creación de un tapete de la muerte que hace alusión a cómo se celebra en México el Día de Muertos. Este evento se llevó a cabo en la Universidad de Estudios Internacionales de Kanda, Japón.

En el capítulo 4, titulado Tecnología aplicada a la enseñanza de lenguas, se presenta una experiencia inédita en la FES Zaragoza. Se trata de la vinculación de la carrera de Cirujano Dentista y el Departamento de Lenguas Extranjeras. Mediante esta colaboración, se han generado recursos digitales con contenidos curriculares del módulo SMRYROH del segundo año de Cirujano dentista en inglés. Con ello se intenta enriquecer la formación académica de los estudiantes. Todo lo anterior en el marco del proyecto PAPIME PE213524.

Como parte del capítulo 4 también se encuentra un trabajo de análisis del aprovechamiento del aprendizaje híbrido del inglés en el Centro de Enseñanza de Inglés (CEI) de la FES ACATLÁN de la UNAM. El capítulo cierra con un artículo que aborda el tema de la comprensión de textos en lengua francesa mediante el uso de aplicaciones digitales.

Este libro es una obra imprescindible para profesores e investigadores interesados en aportaciones actuales sobre los productos de las prácticas académicas y de investigación de sus pares en distintas instituciones educativas del país.

CAPÍTULO 1

PRINCIPIOS MEDULARES DE LA INVESTIGACIÓN ACTUAL EN LENGUAS



Presentación

En el artículo Hacia un impacto positivo de la investigación actual en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras de José Martín Gasca García, el autor incluye los resultados de una revisión bibliográfica de las áreas que se deberían considerar en la investigación relacionada con la docencia para que haya un impacto positivo en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Se consultaron diferentes fuentes de información y se delimitaron las que resultaron pertinentes para fundamentar la repercusión que se propone debería tener dicha investigación.

La información se organizó en tres rubros: 1. Los tipos de cursos y sus modalidades de enseñanza en un centro de enseñanza de lenguas extranjeras a nivel superior. 2. Una propuesta de las áreas de investigación que se deberían considerar para que su impacto sea positivo en la docencia, y 3. Algunas sugerencias para la aplicación de los resultados en investigaciones desarrolladas en dichas áreas.

Se presenta, también, la información teórica analizada acerca de las áreas de investigación propuestas. Se contemplan los siguientes rubros: didáctica de las lenguas, un enfoque ecléctico, el papel que juega la cultura, el diseño de cursos y recursos de enseñanza, la evaluación, la formación continua del docente, y la difusión de la investigación.

Finalmente, Se incluyen conclusiones basadas en el análisis de la información para cada rubro.



Hacia un impacto positivo de la investigación actual en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras

Dr. José Martín Gasca García¹

Resumen

El principal objetivo que necesita tener la investigación en un centro de lenguas extranjeras debe ser que sus productos incidan en la enseñanza aprendizaje de las lenguas que ofrece. Para esto, se propone un catálogo de áreas de investigación que contempla los siguientes rubros:

El fenómeno de enseñanza aprendizaje de las lenguas extranjeras y las complejas relaciones entre los tres polos del triángulo didáctico: profesor, alumno y lengua o lenguas enseñadas.

El conocimiento general de los métodos que se han usado a lo largo de la historia para la enseñanza profesional de lenguas extranjeras con el objeto de dirigirlo hacia una tendencia ecléctica.

La comprensión del término cultura y el entendimiento del contraste existente entre los aspectos culturales de la L1 y los de la L2.

Los aspectos relativos al diseño de cursos y recursos de enseñanza aplicados a las diferentes modalidades actuales, como la presencial y la virtual. Además de los procedimientos y las disciplinas que intervienen en su desarrollo.



¹ José Martín Gasca García es Doctor en Ciencias de la Educación y Profesor de Carrera Titular Definitivo para la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha trabajado en dicha institución desde hace más de 37 años.



El conocimiento pertinente acerca de los tipos de evaluación que existen y su diseño y organización para examinar alumnos, docentes y planes y programas.

La formación continua de los profesores para favorecer una mejor aplicación de lo aprendido en su labor académica.

Finalmente, la difusión de todos los productos de investigación a nivel institucional, nacional e internacional.

Palabras clave: enseñanza aprendizaje, lenguas extranjeras, ecléctico, formación de profesores, cultura, L1, l2.

Introducción

El proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras depende de varios aspectos entre los cuales se pueden incluir los productos emanados de los departamentos de investigación pertenecientes a las diversas instituciones nacionales e internacionales que han sido creadas específicamente con ese objetivo.

Sin embargo, nuestra mirada debería dirigirse a las primeras, considerando que, por estar ubicadas en México, deberían conocer a fondo la realidad del país y de las necesidades en materia de educación que tienen los estudiantes y docentes mexicanos. Aunque en la práctica esto no siempre se desarrolle de la manera adecuada.

Con relativa frecuencia, su organización y administración no enfatiza que sus productos deberían dirigirse a cubrir tales necesidades permitiendo que no siempre se conduzcan investigaciones pertinentes para ello.

Es necesario, por lo tanto, que exista no solo una educación para la investigación que fomente el trabajo dirigido a cubrir los objetivos de esas instituciones, sino también una formación de los investigadores que se dirija a recordarles la realidad en la que están inmersos dichos departamentos.



Desafortunadamente, en esas entidades es relativamente frecuente que los profesores o investigadores tengan amplia libertad para desarrollar investigación en las áreas que deseen sin importar si es trascendental o no para los fines institucionales.

De esta forma, desarrollan investigación en las áreas que son de su interés y que no siempre coinciden con los objetivos institucionales que se deberían cubrir para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Por otro lado, de manera reiterada, algunos miembros de estos departamentos demuestran su ignorancia y desinterés al considerar que en el desarrollo de las actividades que realmente cumplirían con dichos objetivos institucionales no se hace ningún tipo de investigación. Para ejemplificar lo anterior, podemos mencionar que el diseño de cursos en algunas instituciones no es considerado como proyecto de investigación sino únicamente como un proyecto de trabajo, descartando por completo toda la investigación previa y constante que desarrolla el autor antes y durante el diseño de éstos.

Es por lo anterior que algunos profesores e investigadores adscritos a dichos departamentos consideran que su prestigio disminuirá si desarrollan investigación en lenguas extranjeras.

Lo anterior nos lleva a hacernos los siguientes cuestionamientos: ¿Cuál es el vínculo que existe entre la investigación y la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras? ¿Cómo se puede lograr que la investigación en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras impacte dicho proceso de manera positiva? ¿A qué áreas debería dirigir mi investigación si soy el único profesor contratado para desarrollar estudios para la institución en la que colaboro?

Se considera que el vínculo entre la investigación, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras es tan estrecho que se deberían atender las áreas pertinentes para que la primera impacte de manera positiva a todos los actores en su proceso.

A lo largo de este documento, se consideran diversas áreas que deberían ser prioridad en la investigación que se orienta al proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y se describen algunos puntos de vista relacionados con ellas que permiten hacer tal planteamiento.



Así mismo, se hacen sugerencias para una difusión adecuada que permita que los profesores de lenguas tengan acceso a los resultados obtenidos en las investigaciones desarrolladas en las áreas que se abordan en este documento.

En el siguiente apartado se describen los tipos de cursos y modalidades de enseñanza que comúnmente existen en un departamento de lenguas.

1. Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras: cursos y/o diplomados

Para poder establecer las áreas a las que se debería dirigir la investigación con relación a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, es importante, en primer lugar, citar los cursos que deberían estar involucrados en dicha labor docente.

En términos generales, se debería contemplar diversos tipos de cursos que pueden estar dirigidos a cumplir con objetivos diferentes.

Aquellos que se orienten a formar parte de un diplomado que configure a los futuros docentes o que cuya función sea actualizar a quienes ya se formaron y estén en el ejercicio de la profesión. Dichos cursos con frecuencia se denominan cursos para la formación y la actualización docente.

Los que se dirijan a la enseñanza de las lenguas que podrían estar divididos en cursos para la práctica de todos los dominios lingüísticos que con frecuencia reciben el nombre de cursos de posesión y que comúnmente pueden abarcar todos los niveles que comprende el Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas.

Finalmente, aquellos que solamente guíen la práctica del único dominio lingüístico que se puede trabajar por separado, los cursos de comprensión de lectura con fines específicos.

Los niveles anteriores se pueden impartir usando diversas modalidades de enseñanza, de entre las cuales podemos citar una amplia gama, aclarando que algunas de ellas se



podrían considerarse en algunos contextos específicos como sinónimos: presencial, síncrona, asíncrona, a distancia, en línea, remota, virtual, semipresencial e híbrida.

A continuación, se presenta la información puntual que permite considerar que las siguientes áreas resultan primordiales cuando se busca que la investigación impacte de manera positiva en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

2. Investigación para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras

Se propone que las siguientes áreas se deberían tomar en cuenta para desarrollar investigación dirigida a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: la didáctica de las lenguas, el enfoque ecléctico, la cultura, el diseño de cursos y recursos de enseñanza, la evaluación, la formación continua del docente y la difusión de la investigación. En este apartado se incluyen algunas de las características de cada área que nos llevan a pensar que podría ser considerada como sustancial.

2.1. Didáctica de las lenguas

Existen diversas posibilidades para desarrollar investigación en la didáctica de las lenguas, por ejemplo, considerando las variables que se deben tomar en cuenta al delimitar los contenidos, e incluso con relación a la metodología usada.

Qué estudia

La didáctica de las lenguas es una disciplina que estudia los fenómenos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas y las complejas relaciones que se dan entre los tres polos del triángulo didáctico: profesor, alumno y la lengua o lenguas enseñadas. Dicha área aborda las interrelaciones y las interdependencias entre estas instancias que constituyen una totalidad organizada, denominada sistema didáctico, Dolz, Gagnon y Mosquera (2009).



Qué cuestionamientos responde

Por otro lado, los mismos autores proponen que con la didáctica se busca responder a las siguientes preguntas que son interdependientes: ¿Qué enseñar? ¿A quién? ¿Cómo? ¿Por qué? ¿Dónde y cuándo? ¿Con miras a qué resultados?

Variables que se deberían considerar para delimitar los contenidos de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras

Dichos autores también proponen que, para delimitar los contenidos de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, entran en juego dos tipos de variables, las externas y las internas.

Las de carácter externo atañen al contexto social, al apoyo institucional, al valor social de las lenguas y a la manera de cómo sus usos influyen sobre el currículo de las lenguas.

Las de carácter interno están vinculadas a la propia naturaleza de las lenguas. La lengua cumple una doble función pues al mismo tiempo que es herramienta de educación, es también su objeto de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, vale la pena aclarar que las cuestiones relativas a los objetos de enseñanza se refieren a tres dimensiones complementarias: al repertorio lingüístico por desarrollar, a las capacidades verbales de los alumnos y a los saberes ligados a la lengua enseñada.

Algunas metodologías usadas para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras

Para terminar este apartado, no se puede pasar por alto que, a lo largo de la historia, diversas metodologías han sido usadas para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. A continuación, se citan las que por sus características particulares podrían ser consideradas como principales:

- ✦ Uso de textos literarios, proverbios y cultura en general
- ✦ Gramática-Traducción
- ✦ Método natural



- ✦ Método directo
- ✦ Método audio-oral
- ✦ Método situacional
- ✦ Método audio visual
- ✦ Enfoque comunicativo
- ✦ Eclecticismo

La última de las metodologías que se incluye en el listado anterior, históricamente hablando, es la que reúne las particularidades esenciales de todas las metodologías que se incluyen y que en su momento fueron importantes. Es por ello que se considera digna de mención en un solo apartado.

2.2. Un enfoque ecléctico en la enseñanza de lenguas extranjeras

En la actualidad, en la enseñanza de las lenguas extranjeras es común que se adopte una metodología que esté conformada por el producto de las cualidades de los paradigmas pasados que por los avances en la lingüística entraron en desuso.

En este apartado, se presenta una conjunción importante entre aspectos teóricos correspondientes a diversas metodologías.

2.2.1. Principios medulares del eclecticismo

Salazar y Batista (2005), establecen como sus principios medulares los siguientes: la secuencia (organización, progresión y profundización), la coherencia (detección, resolución, adaptación y conexión), la pertinencia (satisfacción de necesidades, andamiaje y facilidad) y la selección (diagnóstico preliminar, ajuste y disponibilidad). Para todos los principios anteriores se debería desarrollar investigación que esté relacionada con las características de la metodología que se usa en las instituciones.



Por otro lado, también sería posible investigar si los programas que se siguen en las instituciones, consideran algunas prácticas conductistas, cognitivas o constructivistas. Para tales estudios, resultaría de gran utilidad aplicar la propuesta de los mismos autores con relación a cada uno de los tres siguientes grupos:

Prácticas conductistas

Para el enfoque oral o Enseñanza situacional de la lengua y Método audio-lingual, los autores proponen que se recurre a la formación de hábitos a través de ejercitación prolongada por medio de repetición e imitación de patrones lingüísticos y memorización propiciando un aprendizaje mecanicista, rígido y gradual derivado de los principios psicológicos de la teoría conductista.

Prácticas cognitivas

Para los enfoques cognitivo y comunicativo, los autores proponen que se use la lengua materna para establecer relaciones gramaticales en la lengua meta, así como la metacognición buscando el logro del aprendizaje a través de la solución de problemas.

Prácticas constructivistas

Para los enfoques natural e integral, los autores proponen que los sujetos no son un mero producto del ambiente, ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia hecha día a día como resultado de la interacción entre esos factores.

En el próximo apartado, se presentan algunos ejemplos acerca de las razones por las que la cultura juega un papel importante en la investigación que se debería desarrollar para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

El papel de la cultura

Podríamos decir que resulta fundamental desarrollar investigación con relación al papel de la cultura en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras porque aun cuando no se puede concretar una definición de cultura, lo que siempre queda claro es que está íntimamente relacionada con los seres humanos.



Es por ello que todo profesor de lengua necesita conocer los aspectos culturales más relevantes que predominan en los países en donde se habla la lengua que enseña. De esta forma, podría transmitir a sus alumnos dichos conocimientos que frecuentemente están ligados a los usos de la lengua con la que trabaja en los países en donde ésta se habla.

Concepto de cultura

Según Millán (2000), para la Antropología, la cultura es el sustantivo común que indica una forma particular de vida, de gente, de un período, o de un grupo humano. Está ligado a la apreciación y análisis de elementos tales como valores, costumbres, normas, estilos de vida, organización social, geografía, historia, etc.

Identidad cultural

Por otro lado, debido a que la identidad cultural se define a partir de elementos tales como territorio común, lengua, tradiciones, costumbres, sistema de valores y normas comunes al grupo étnico o cultural del que se habla, Millán (2000). También resultaría conveniente adaptar investigaciones acerca de ésta para poder dotar a los docentes y, por consiguiente, a sus estudiantes con información que les permita conocer más acerca de los lugares en donde se habla la lengua que se estudia.

Ejemplo de cultura

Vale la pena aclarar que desarrollar estudios acerca de la cultura no resulta sencillo, pues surgen una gran cantidad de conceptos que se deben analizar, como todos aquellos que están relacionados con la cosmovisión. Sin embargo, el tiempo invertido en ello redundará en un mejor proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Tomemos el caso del siguiente ejemplo relacionado con la visión del universo.

De acuerdo con Echeverría (2019), para construir una canoa, y antes de iniciar la tarea para echar abajo el árbol escogido para tal efecto, los nativos de las islas Trobriand, según lo describe Malinowski, realizan toda una serie de operaciones destinadas a “limpiarlo de su conexión con el resto del bosque”. Piensan que cada uno de los árboles pertenece al bosque como si fuera un miembro identificado del mismo, que el bosque como tal tiene una presencia y un poder unitarios; que es necesario tratar con él mediante determinados



ritos y conjuros para que del árbol que se le arranca salga una canoa buena para navegar, pescar, transportar, jugar, etc.

En la siguiente sección, se presentan algunas características que nos permiten considerar al diseño de cursos y recursos de enseñanza entre las áreas fundamentales en las que se debería desarrollar la investigación en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Diseño de cursos y recursos de enseñanza

El diseño de cursos y recursos de enseñanza es un área en la que algunos investigadores común y erróneamente opinan que no se desarrolla investigación y curiosamente es aquella en la que constantemente el diseñador está investigando día con día algo relacionado con los productos que está trabajando. Además, los productos que pueden emanar de dichas investigaciones resultan ser los que más utilidad tienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje porque marcan el camino a seguir en las clases.

Para diseñar investigación relacionada con el diseño de cursos y recursos de enseñanza es fundamental tener bien claras las fases que se desarrollarán durante su proceso y considerar independientemente del diseño instruccional la modalidad en la que se debería poner en práctica el uso de sus productos.

Fases del diseño de cursos y recursos de enseñanza como parte de un proceso

Guardia y Maina (2020) proponen un modelo para el diseño de cursos inspirados por el modelo ADDIE, pero con adaptaciones al contexto en línea, y también con el diseño de actividades de aprendizaje como eje articulador del diseño. Dicho modelo está compuesto de 7 fases: análisis, planificación, diseño, creación, gestión, docencia y evaluación.

Metodología para el diseño tecno-pedagógico

Los mismos autores proponen que la necesidad de un mejor aprovechamiento pedagógico de la tecnología recupera el concepto de diseño instruccional y lo integra a una expresión más actual, la de diseño tecno-pedagógico, que denota no sólo una dimensión integral del proceso, sino también una dimensión más integradora. Este enfoque ayuda al profesorado



a diseñar los cursos desde un punto de vista más holístico e integral en el marco de un programa o de una etapa educativa concreta.

En su propuesta consideran que la metodología para el diseño tecno-pedagógico determina la planificación, el diseño, la elaboración, la implementación, la gestión y la evaluación. También, sistematiza las fases del proyecto y facilita la integración, fundamentando la toma de decisiones y ofreciendo una visión más holística del curso. Para facilitar la selección de tecnología más adecuada para los objetivos y también para orientar hacia una mejora continua.

En la sección subsecuente, se mencionan algunas razones por las que la evaluación, a la que comúnmente dirigen su atención los investigadores, debería contemplarse como área fundamental para la investigación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Evaluación

Las investigaciones que se desarrollan en el área de evaluación son muy frecuentes debido a que es un área fundamental de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y, además, se presta a utilizar métodos estadísticos para el análisis de sus resultados.

La investigación existente

Entre los rubros más socorridos para desarrollar investigación en la evaluación podemos citar los siguientes: el proceso para diseñar exámenes, el diseño y análisis de reactivos, la confiabilidad y validez, la evaluación de los diferentes dominios lingüísticos, la evaluación diagnóstica y todo aquello que esté relacionado con los comités de exámenes.

Sin embargo, existen otros aspectos que también deberían llamar la atención de los profesores que desarrollan investigación en esta área.

La construcción del proceso de evaluación del aprendizaje

Al respecto de los temas relacionados con la evaluación que podrían guiar la investigación para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras podemos citar los siguientes al



hablar de la construcción del proceso de evaluación del aprendizaje: ¿A dónde intentamos dirigirnos? ¿Dónde estamos ahora? y ¿Cómo podemos llegar ahí?

Las progresiones

Además, se podría considerar de qué manera las progresiones, continuos o mapas de aprendizaje monitorean y respaldan el aprendizaje a lo largo del tiempo, o cuáles son sus fortalezas y debilidades.

El conocimiento previo

Asimismo, se podría estudiar cómo el tipo de conocimiento previo influye en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

La retroalimentación

Por otro lado, también se podría investigar de qué manera una retroalimentación eficaz, la autoevaluación del estudiante y la evaluación de la docencia influyen en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Las decisiones docentes

Para terminar este apartado, se podría estudiar acerca de qué tipo de decisiones docentes basadas en la evaluación del contexto laboral son tomadas en una institución.

En la siguiente sección, se presentan aspectos generales de la formación continua del docente que podrían usarse para dirigir la investigación a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Formación continua del docente

Podríamos decir que, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, es bien sabido que la finalidad de la formación continua es la actualización y el perfeccionamiento profesionales, así como, la búsqueda de una ejecución más eficaz de la profesión.



Por otro lado, resulta lógico pensar que entre los beneficios de la formación continua podríamos considerar los siguientes: el mantenimiento del empleo, la superación personal y el incremento del desarrollo institucional y la seguridad del docente.

Sin embargo, existen otros puntos relacionados con este tema en los que se podría desarrollar investigación.

Niveles en la evaluación de impacto

Entre los puntos importantes que se pueden investigar con relación a esta área podríamos considerar los que establecen Ferrández y Lafuente (2007) como niveles en la evaluación del impacto de la formación continua del docente que son los siguientes: la satisfacción de los participantes, el grado de aprendizaje logrado, la transferencia al puesto de trabajo, y el impacto de la formación en el puesto de trabajo y en la escuela. Debido a que después de la formación continua del docente se debería explorar la influencia que ésta ejerció en él y en su labor académica.

Criterios para la evaluación posterior a la aplicación de un programa

Por otro lado, también puede ser necesario investigar al respecto de los criterios que se deberían considerar una vez que un programa ya se ha puesto en práctica. Dichos criterios fueron establecidos por los mismos autores y son los siguientes: la eficacia que es la relación existente entre propósitos logrados y propósitos programados, tanto al principio de la acción como durante el desarrollo.

La eficiencia que consiste en saber cuántos y cómo se emplearon los recursos (tiempo, espacio, recursos materiales) usados en la clase con relación a los objetivos alcanzados, y la efectividad que se muestra como el punto máximo de calidad de acuerdo con la propia esencia de la actividad.

Para terminar el planteamiento de las áreas que se deberían contemplar para desarrollar investigación en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, se sugieren determinadas formas dirigidas a la divulgación de los resultados y productos.



Difusión de la investigación

Aunque resulte complicado, es sumamente importante que las instituciones en donde laboran los profesores que desarrollan investigación creen diversos tipos de publicaciones para que el resto de los docentes tengan acceso a sus resultados y productos y, así, exista la posibilidad de que los puedan integrar a su labor académica.

Publicaciones

Se podrían crear al menos dos tipos de publicaciones periódicas, revistas de difusión y revistas científicas. Se entiende que su creación, indudablemente, involucra aspectos económicos. Sin embargo, la inversión bien valdría la pena porque se vería reflejada en un incremento de la calidad docente. Además, motivaría a todos los profesores a conocer lo que se está haciendo en materia de educación en su misma institución.

Eventos

A la par de la creación de publicaciones se sugiere la organización de diferentes tipos de eventos académicos, entre los cuales podemos citar los siguientes: cerrados, dirigidos a miembros de la institución; y abiertos, dirigidos a miembros de otras comunidades académicas que se dediquen a la misma labor docente. Ambos, considerando su correspondiente difusión electrónica.

Repositorios

Para terminar esta sección, se recomienda crear repositorios para preservar los resultados obtenidos en las diversas investigaciones que se desarrollen. Así como, difundir entre los docentes sus rutas de acceso para que estén a disponibilidad de toda la comunidad académica de la institución.

A continuación, se consideran los recursos con los que debería contar la institución para aplicar la investigación que se desarrolla en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.



3. Aplicación de la investigación a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras

Una vez que se haya desarrollado investigación en el área pertinente, se requerirá del apoyo institucional para que sus productos sean utilizados por la comunidad a la que se dirigen. Es por ello, que la institución también jugaría un papel fundamental en su aplicación. Estamos hablando de los recursos institucionales dirigidos a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras que podrían dividirse en tres grandes rubros: recursos económicos, recursos físicos y recursos humanos.

Los recursos económicos juegan un papel fundamental porque se requiere de apoyo financiero para crear publicaciones, organizar eventos y crear repositorios en los que se difundan y resguarden los productos resultantes de las investigaciones.

Los recursos físicos tienen trascendencia sobre todo para la organización de eventos académicos dirigidos a la difusión de los resultados.

Los recursos humanos permiten, primordialmente, tener personal que realice las investigaciones pertinentes para la institución.

Finalmente, en el siguiente apartado, se incorporan las conclusiones del estudio.

Conclusiones

Para que la investigación tenga un impacto positivo en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras necesita ser desarrollada en las áreas pertinentes, vincula con los elementos del triángulo didáctico. Por otro lado, si los investigadores desarrollan la investigación sobre temas que satisfagan motivos personales no relacionados con la institución para la cual colaboran, ésta no tendrá un impacto positivo en el área de enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras, por ejemplo, los temas acerca de lingüística. Por el contrario, para que la investigación tenga un impacto positivo en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras se deben ignorar los prejuicios de quienes consideran, por ignorancia, que



los temas sobre docencia no constituyen ningún tipo de labor investigativa, debido a que está comprobado que la investigación desarrollada en dicha área tiene el mismo rigor que aquella que se desarrolla en cualquier otra.

Referencias

- Dolz, J., Gagnon, R., & Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: Una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 21, 117–141.
- Echeverría, B. (2019). *Definición de la cultura*. Fondo de Cultura Económica.
- Ferrández, J. T., & Lafuente, E. F. (2012). El impacto de la formación continua: Claves y problemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(3), 1–14.
- Guardia, L., & Maina, M. F. (2020). Diseño de cursos para contextos educativos en línea.
- Millán, T. R., & Sociólogo, A. S. (2000). Para comprender el concepto de cultura. *UNAP Educación y Desarrollo*, 1(1), 1–11.
- Salazar, L., & Batista, J. (2005). Hacia la consolidación de un enfoque ecléctico en la enseñanza de idiomas extranjeros. *Paradigma*, 26(1), 55–88.
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. *Educational Measurement*, 4, 623–646.



CAPÍTULO 2

LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LENGUAS



Presentación

Este capítulo está dedicado a una de las manifestaciones de la lingüística aplicada, en esta ocasión la enseñanza de lenguas. En el artículo, El papel de la Lingüística en la planeación didáctica y comprensión de los fenómenos de la práctica docente de lengua, los autores desean enfatizar en la relación existente entre la lingüística y la docencia, la manera en cómo la primera permea a la segunda en la práctica docente del profesor de segundas lenguas, siendo que, la lingüística la que provee a la docencia de recursos valiosos para optimizar las prácticas pedagógicas con la finalidad de mejorar el proceso de adquisición de una segunda lengua mediante metodologías innovadoras, por ejemplo. Sin embargo, al no ser la lingüística la única disciplina que arropa la enseñanza de lenguas, se incluye lo referente a la formación del profesorado en áreas como la pedagogía, psicología educativa, desarrollo curricular, conocimiento sobre tecnologías digitales para la comunicación y el diseño de materiales para complementarla y hacer esta formación integral.

Una aportación más a la enseñanza de lenguas en este capítulo es el artículo titulado *Pronombres en la lengua jñatrjo (mazahua)*, en el que la autora aborda un panorama sobre la concepción de los pronombres en esta lengua. En este caso, se refiere a tres categorías flexivas, persona, número y clusividad; dentro de las cuales se encuentran los pronombres en lengua jñatrjo (mazahua), mismos que en este trabajo se exponen de manera breve, y resaltan la prominencia teórica y pragmática que aportan. Asimismo, se refiere a los pronombres o unidades lingüísticas en cuanto a su uso gramatical desde las tradiciones griega y latina como partes de la oración, su definición de clase, distinción entre pronombres libres y pronombres ligados, categorías flexibles pronominales, subclases de pronombres. Finalmente, se infiere que el análisis sobre el uso de estas categorías de pronombres en lengua mazahua, concluye que es una lengua de pronombres ligados y que opera esencialmente con la contribución de clíticos que sustentan en gran medida a la expresión



de las relaciones gramaticales, inclusive, a los considerados pronombres libres, los cuales se construyen con la participación de estos elementos.

El último artículo de este capítulo se titula Exámenes de comprensión de lectura con fines específicos: conjunto de trampas o cúmulo de estrategias, en él, el autor se refiere a la evaluación de los aspectos teóricos y las estrategias que los estudiantes deberían desarrollar y poner en práctica cuando su finalidad es obtener información específica al leer un texto en lengua extranjera. Esta evaluación tiene como antecedente una investigación con profesores de inglés posesión del Departamento de Inglés (DI) de la Escuela Nacional de Lengua Lingüística y Traducción (ENALLT) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) sobre la enseñanza de comprensión lectora en cursos de dominio, la cual reveló que ésta evaluación no siempre es consistente con la Comprensión de Lectura con Fines Específicos (CLFE). Por lo anterior, este artículo tiene por objetivo analizar la información propuesta por todos los sujetos participantes en el estudio, los estudiantes y profesores, sobre las habilidades que se deben desarrollar para presentar el examen. Lo anterior, debido a que algunos estudiantes que no aprueban el examen de requisito, de comprensión de lectura consideran la posibilidad de que el instrumento de evaluación se diseñe con trampas. Sin embargo, lo que podría contribuir a dar solución a tal percepción es que se refuerce la enseñanza de la CLFE en la clase de cuatro habilidades para que más estudiantes estén preparados para aprobar el examen requisito.



El papel de la Lingüística en la planeación didáctica y comprensión de los fenómenos de la práctica docente de lenguas

Dra. María Estela Estrada Cortés²
Dr. José Alfredo Sánchez Guadarrama³
Mtro. Edson Adir Marín Salguero⁴

Resumen

En el presente trabajo, titulado “El papel de la lingüística en la práctica docente de lenguas”, exploramos la relevancia de la lingüística en la enseñanza de segundas lenguas. Argumentamos que la docencia de lenguas ha priorizado técnicas metodológicas específicas, descuidando los principios lingüísticos esenciales. Destacamos la necesidad de una formación integral que abarque pedagogía, psicología, desarrollo curricular, tecnologías digitales y lingüística. Subrayamos la desconexión existente entre la docencia y la lingüística, lo cual afecta la efectividad en el aprendizaje de lenguas. La lingüística proporciona recursos valiosos para optimizar las prácticas pedagógicas y mejorar el proceso de adquisición de una segunda lengua. Enfatizamos la importancia de un conocimiento profundo de la gramática, la sociolingüística y la psicolingüística en la formación de docentes. Además, discutimos aplicaciones prácticas de la lingüística en el diseño de materiales didácticos, el análisis de errores y la comprensión del cambio de código. La capacidad de diagnosticar y corregir



² María Estela Estrada Cortés. Dra. en Ciencias con Énfasis en Educación, PTC e Investigadora de la Facultad de Lenguas - UAEMéx, Maestra en Lingüística Aplicada. Coordinadora de la Lic. en Enseñanza de Inglés. Candidata al SNI.

³ José Alfredo Sánchez Guadarrama. Doctor en Lingüística por la UNAM. Maestro en Lingüística Aplicada. PTC e Investigador de la Facultad de Lenguas. Ex Director de la Facultad de Lenguas.

⁴ Edson Adir Marín Salguero. Maestro en Lingüística Aplicada por la UAEMéx. PTC e Investigador de la Facultad de Lenguas. Jefe del Departamento de Evaluación Profesional de la Facultad de Lenguas UAEMéx.



errores de manera precisa, así como de analizar el cambio de código, es crucial para entender la competencia lingüística de los estudiantes. Finalmente, abogamos por un equilibrio entre el saber-hacer con la lengua y el saber sobre la lengua, y por una revalorización de la lingüística aplicada en la enseñanza de lenguas. Concluimos que la enseñanza de segundas lenguas debe depender de la lingüística para guiar la reflexión sobre la lengua del alumno y mejorar la práctica docente.

Palabras clave: Lingüística, Docencia, Adquisición, Errores, Materiales didácticos

Introducción

En la actualidad, la docencia de lenguas sigue siendo dominada y dependiente de la noción de 'el método', entendido éste como un conjunto de principios para la enseñanza y el aprendizaje, fundamentados en teorías lingüísticas, pedagógicas, curriculares que buscan explicar la naturaleza del lenguaje y su proceso de adquisición, que pueden aplicarse en cualquier contexto educativo. Lo anterior, complementado con procedimientos áulicos específicos sistematizados.

El docente ha intentado replicar modelos en su ejercicio diario, sin haber tenido una oportunidad real de aplicar algún método en forma integral, derivado de una serie de circunstancias; algunas de las cuales rebasan el contexto áulico, como el empate entre los textos seleccionados por estructuras jerárquicas superiores y el programa de enseñanza; o bien, las características del perfil de los estudiantes, el tratamiento de los recursos y el tipo y duración del curso. En ese sobreesfuerzo didáctico, el docente se ha olvidado de principios esenciales sobre el curso que enseña. Inmerso en la atención de lineamientos organizacionales y en fundamentos pedagógicos, se ha aislado de la disciplina que constituye su objeto de estudio. Como consecuencia de este olvido habitual y, en ocasiones, permanente, aspectos como el distanciamiento entre la forma y el uso de la lengua representan una problemática dentro de las clases. Por un lado, se abusa de enseñar las formas de la lengua y, por otro, se prioriza la enseñanza de la lengua en uso.

En términos generales, se puede aseverar que el docente de lenguas ha priorizado el ejercicio de técnicas metodológicas específicas y, por ende, ha incurrido en un desapego de



los principios que la lingüística posee y de los cuales está constituida la lengua que enseña.

El presente trabajo tiene como objetivo explorar la relevancia del papel de la lingüística en la práctica docente del profesor de segundas lenguas. No sólo en la enseñanza de aspectos gramaticales, sino, más bien en la comprensión del proceso psicolingüístico subyacente al aprendizaje de una lengua extranjera, así como, en aspectos de corte más pedagógico como diseño de materiales. En primer lugar, se ofrece una recopilación de trabajos que, a manera de antecedentes, representan un recorrido sobre la relación entre lingüística y docencia. Posteriormente, se establecen algunos principios básicos para la formación del profesor de lenguas. Por último, se exploran las aplicaciones de la lingüística en la clase, en el diseño de materiales e, incluso, en la dimensión social relacionada con la variedad lingüística utilizada en el salón.

Antecedentes

El profesional en la docencia de lenguas extranjeras requiere una formación integral en distintas áreas tales como: Pedagogía, Psicología educativa, desarrollo curricular, conocimiento sobre tecnologías digitales para la comunicación, diseño de materiales, así como, por supuesto, la lingüística. Al respecto, Arcia Chávez (2018) plantea que la enseñanza de lenguas se propicia en un marco interactivo entre teoría y práctica, alimentado por varias disciplinas. Entre ellas se destacan: la lingüística, las Teorías de la Educación, la Psicología general, sobre todo la Psicolingüística, y la Sociología, la Sociolingüística, la Antropología, entre otras.

Más específicamente, Cook y Seidlhofer (2001) señalan la existencia de una disociación entre la docencia y la lingüística, lo que resulta en el aislamiento entre ellas y obstaculiza la efectividad en el aprendizaje de la lengua. En ese sentido, se ha diluido el propósito de la formación profesional en lingüística y su importancia en el ejercicio de la práctica del proceso de enseñanza de lenguas extranjeras en instituciones de educación superior. Parece ser que el docente de lenguas ya no reflexiona desde la perspectiva lingüística al momento de organizar la clase o en la elaboración de materiales. Un aspecto crítico es la falta de reconocimiento por parte del docente acerca del proceso psicolingüístico involucrado en el aprendizaje de una lengua que atraviesan los estudiantes. De igual modo, se ignoran las dimensiones sociolingüísticas relacionadas con la variedad que se pretende enseñar en el ejercicio de la planeación didáctica cotidiana.



Para comprender la estrecha relación entre el conocimiento lingüístico y las actividades didácticas, Romero Rojas, González Robalino y Armijos Monar (2019) subrayan la influencia de las teorías lingüísticas en la docencia de lenguas y el implícito cambio de paradigmas acerca de cómo se concibe la lengua, cómo se enseña, cómo se aprende, cómo se evalúa, con qué técnicas y recursos. Los autores apuntan el predominio de la lingüística estructural hasta 1970. De ahí derivaron algunos métodos como: el Grammar Translation, Silent Method, Suggestopedia, Audiolingual, Directo, Total Physical Response, por mencionar algunos.

Al cierre del siglo pasado surgieron corrientes nocionalistas, funcionalistas y más recientemente, enfoques contextualistas, orientados a la atención de las necesidades de uso de la lengua por parte del aprendiente, tales como: el Enfoque Basado en Tareas y el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), los cuales han ganado popularidad tanto por su aproximación metodológica y en la integración de contenidos académicos en la enseñanza de lenguas. Desde la perspectiva de la lingüística Aplicada y en el ánimo de proponer una línea de investigación, Arnáez Muga argumenta que:

A partir de la década del setenta, de la centuria pasada, frente a los estudios inmanentistas del lenguaje, esto es, la lengua vista en sí y por sí misma, irrumpen con fuerza los estudios lingüísticos trascendentalistas, es decir, estudios con preferencia hacia los usos y la valoración de las funciones del lenguaje que los hablantes ponen en ejecución en contextos y situaciones diversas, hacia el tratamiento de las interacciones verbales de los usuarios, hacia el abordaje de la competencia comunicativa como un estadio de conjunción de otras competencias (sociolingüística, pragmática, gramatical y discursiva) y hacia la aplicación e integración de los postulados lingüísticos y didácticos. (Arnáez Muga, 2006:350)

Aun así, en el presente siglo y, de acuerdo con Khansir (2013), hay dos posiciones básicas en la enseñanza de lenguas: una donde se privilegia la enseñanza de reglas gramaticales, estructuras, el desarrollo de vocabulario y los sonidos, es decir, enfocada en la forma. Mientras que, por otro lado, se ha enfatizado, el significado, según el contexto, a través del uso de la lengua, la comunicación y la fluidez. En ese sentido se advierte una separación entre forma y uso, sin importar el cúmulo de aproximaciones metodológicas a la enseñanza de lenguas. A propósito de lo anterior, Ur argumenta lo siguiente: “Language may be enriched by occasional ‘focus on form’, when students can turn their attention temporarily



to conscious learning of language features, but the predominant focus is communication.” (Ur, 2013:469).

En varias ocasiones, el profesor parece estar concentrado en la parte social e interactiva de la comunicación, sin considerar que sus alumnos atraviesan por procesos cognitivos complejos que deben sustentarse en un conocimiento sistémico de la lengua estudiada, a fin de orientarlos al desarrollo gradual de las habilidades comunicativas como lo señala Arnáez Muga (2006) cuando apunta que: “La labor docente, específicamente en el área de lengua, grosso modo, ha estado y está divorciada de la investigación; sin embargo, los resultados académicos, las realidades educativas y la necesidad de impulsar un cambio en el trabajo de aula nos impelen en la búsqueda de una interacción docencia-investigación que vaya más allá del dar clase o de tabular unos resultados.” (Arnaéz Muga, 2006:351)

A la luz de lo anterior, se puede añadir la problemática relativa a la instrumentación o repetición de modelos didácticos y seguimiento sin criterio de contenidos que presentan los libros de texto en inglés, los cuales a menudo se alejan de los objetivos de aprendizaje planteados en los programas oficiales de enseñanza. Ello pone tanto a docentes como a estudiantes en un rumbo indefinido en cuanto al perfil lingüístico que se logra al final del curso o de los estudios de la lengua, como consecuencia de la falta de congruencia entre textos y programas. Por otra parte, es común observar que la estructura temática de los libros de texto constituye el sílabo oficial de los cursos de inglés, lo cual inhibe la toma de conciencia y, por ende, el debido tratamiento pedagógico de los elementos y habilidades lingüísticas se aborda bajo la discrecionalidad y toma de decisiones de los autores del texto.

Sin duda, la lingüística como ciencia ha colocado en su palestra el estudio de la adquisición y aprendizaje de lenguas; no obstante, los cursos de lingüística que reciben los profesores de lengua en formación con frecuencia no logran establecer un vínculo eficiente entre la teoría y su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual, se ha convertido en la creencia de que el papel de la lingüística en la clase se reduce a la enseñanza de gramática.

Al respecto, Van Rijt y Coppen (2017) señalan, en un estudio comparativo entre la terminología en el área de docencia y la terminología en la lingüística teórica, que, a pesar de la evolución en la enseñanza de la gramática, se sigue revelando la falta de una terminología



común, así como la ausencia de acuerdos entre los lingüistas teóricos y los profesores de lenguas, especialmente en términos comunes de uso que servirían para precisar conceptos de lingüística.

En el contexto de nuestra profesión, la enseñanza de lenguas, Kramersch (2015) dista de la concepción de la lingüística aplicada como la simple aplicación de la teoría lingüística o una teoría que aborda los problemas cotidianos del proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua. Más bien, el autor la define como la práctica del estudio del lenguaje por sí mismo y la teoría derivada de esa práctica. Además, Kramersch añade que los objetivos de la investigación en lingüística aplicada son: observar, explicar, analizar e interpretar la práctica para comunicar los resultados de su investigación a los profesionales del área

El camino esbozado por Kramersch pareciera ser una alternativa apropiada para definir el objeto de estudio de la lingüística aplicada y su utilidad en la enseñanza de lenguas; sobre todo, si consideramos que unir las experiencias de la práctica lingüística con la teoría es la vocación de la lingüística aplicada. Sin embargo, los profesores no siempre reflexionan sobre el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Al respecto, Ur (2013) opina que, si los profesores rechazaran los enfoques sugeridos por los diseñadores de libros de inglés como base esencial de su enseñanza y crearan aproximaciones metodológicas fundamentadas en los intereses de sus alumnos, los resultados serían mejores y la satisfacción del profesor sería mayor.

Docencia de lenguas y lingüística

Tradicionalmente, los programas de licenciatura para la formación de docentes de lenguas extranjeras han considerado la lingüística como un elemento fundamental en su plan de estudios. Sin embargo, frecuentemente se ha subestimado la relevancia de aplicar el conocimiento lingüístico en todos los aspectos de la enseñanza de idiomas.

De acuerdo con Hodges, Knouse y Gupton (2023), la lingüística ofrece una vasta gama de recursos que pueden optimizar considerablemente las prácticas pedagógicas, permitiendo a los educadores crear herramientas didácticas más efectivas y mejorar el proceso de adquisición de una segunda lengua.



En algunos países de habla hispana, se ha reducido el peso de las asignaturas de lingüística en el currículum. Un ejemplo de esto es Colombia, donde Cely-Betancurt (2023) realizó un análisis sobre la formación de profesores de lenguas extranjeras en las universidades del país. El estudio reconoce que la formación en lingüística está presente en todos los programas académicos, aunque con poco énfasis en esta área. Este insuficiente énfasis en la formación lingüística podría limitar la capacidad de los futuros docentes para integrar conocimientos teóricos en sus aproximaciones pedagógicas y estrategias didácticas.

La actividad del profesor no se puede separar del área de la lingüística, al contrario, es parte fundamental en su formación. Al respecto, Khansir (2013) se refiere al profesor de lenguas como un especialista en el área de la lingüística, que no la enseña, pero sí tiene como objeto de estudio a la lengua y la describe siguiendo un método. Es decir, ha recibido conocimiento de lingüística teórica para enseñar una lengua. Hamiddah Daulay, Dalimunte y Widya (2021) respaldan la idea acerca de que se requiere una ciencia para ayudar a un profesor a crear un proceso efectivo de enseñanza sustentado por el conocimiento de la lengua materna de los aprendices y la lengua objetivo.

En general, las asignaturas de la lingüística que forman parte de los planes de estudio de los profesores de lengua se pueden ubicar en dos grupos: la gramática de la lengua de estudio —y en ocasiones de la materna— y las ramas de la lingüística como la sociolingüística o la psicolingüística. Cabe señalar que la gramática en este trabajo se concibe, de acuerdo con Huddleston y Pullum (2002), como el conjunto de reglas fonológicas, morfológicas, sintácticas, pragmáticas y discursivas que rigen una lengua; por ende, en lo sucesivo se usará el término de esta forma amplia.

Es importante señalar que este trabajo no pretende colocar a la gramática como el eje primordial del proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua. En su lugar, buscamos explorar la relevancia del papel de la lingüística en la práctica docente de los profesores de segundas lenguas. Sin embargo, es necesario recordar que nuestra discusión se centra en la importancia del conocimiento fonético, fonológico, morfológico, sintáctico, pragmático y discursivo de la lengua materna y la lengua objetivo. Este conocimiento es esencial para cualquier profesor de lenguas, ya que enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de enfoques pedagógicos más integrales. Un profesional con este conocimiento podrá diagnosticar y corregir errores de manera efectiva, así como diseñar estrategias didácticas acordes con las necesidades específicas de sus estudiantes.



Un ejemplo de la utilidad del conocimiento lingüístico por parte del profesor en un curso de lenguas es evitar simplificar el concepto de “input” y “output”. Para Cook y Seidlhofer (2001) el término “input” se ha entendido como una dimensión única. Esto ha provocado, una sobre generalización de los componentes gramaticales del habla a los cuales el estudiante está expuesto.

De acuerdo con lo anterior, clasificar todos los errores del aprendiz, ya sean de pronunciación, construcción morfológica o sintáctica, bajo las categorías generales de “input” o “output” puede llevar a una visión reduccionista del proceso de aprendizaje. Esta simplificación oscurece la comprensión del origen y la naturaleza específicos de dichos errores, dificultando que el profesor identifique en qué nivel exacto se encuentra el problema. Sin una comprensión clara de si el error es fonológico, morfológico o sintáctico, el docente puede encontrar complicado diseñar actividades de enseñanza específicas y efectivas para corregirlo.

En este sentido, el análisis contrastivo de errores en las segundas lenguas aparece como una herramienta muy útil. De acuerdo con Alam Khan (2011) se espera que el profesor de lenguas tenga el conocimiento necesario para diagnosticar los errores y sus tipos a través de áreas como: análisis de errores, errores de transferencia, transferencia negativa o errores intralenguaje. Por lo tanto, los docentes podrían diseñar estrategias pedagógicas adecuadas para sus estudiantes al considerar las características gramaticales tanto de la lengua materna como del idioma objetivo. Por ejemplo, en el enfoque de translanguaging, los profesores aprovechan el conocimiento y las habilidades lingüísticas preexistentes de los estudiantes para facilitar el aprendizaje.

Si observamos con mayor detenimiento las características propias de cada habilidad, veremos la importancia que el conocimiento gramatical tiene para que el profesor pueda apoyar al aprendiz en el desarrollo de cada una. Por ejemplo, el maestro tiene la oportunidad de reconocer en la producción oral del aprendiz si el error es una falta de precisión articuladora o un desconocimiento de las entonaciones apropiadas al contexto de habla. De igual forma, al revisar un texto escrito, el profesor podría sugerir al estudiante una estrategia para utilizar palabras derivadas en lugar de incrementar el número de oraciones. Esta técnica no solo ayuda a reducir la redundancia y mejorar la cohesión del texto, sino que también fomenta el enriquecimiento del vocabulario del estudiante. En cuanto a la comprensión escrita, reconocer los elementos discursivos como anáforas o catáforas sería de gran utilidad para



permitir al lector seguir el hilo argumentativo de manera más eficaz y mejorar la habilidad lectora. Mientras que, en la comprensión oral, el profesor puede anticipar problemas de comprensión debido a las diferencias en los patrones rítmicos, acentuales y entonativos entre la lengua materna como en la lengua objetivo, y diseñar actividades específicas para que el estudiante reconozca estos patrones.

Por otro lado, la lingüística, más allá de la gramática, se engrana con otras ciencias para estudiar la lengua en relación con la sociedad, la mente, la historia entre otras. Para el profesor de lenguas una de las áreas de principal interés debería ser la psicolingüística. El aprendizaje de una segunda lengua es un proceso cognitivo que requiere de factores motivacionales, pedagógicos, pero sin duda, lingüísticos para poder aprender y procesar el sistema de la L2. En este sentido, Hamiddah Daulay, Dalimunte y Widya (2021) observan que la teoría lingüística sobre la adquisición afecta el proceso de enseñanza de la lengua. La perspectiva psicolingüística le da al profesor de lengua la posibilidad de reconocer las etapas de aprendizaje-adquisición que el estudiante va atravesando, el papel de la memoria en este proceso y la construcción a nivel cognitivo de la segunda lengua.

Niveles de Competencia Aprendizaje y el Aprendiz Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación Habilidad Lingüística Conocimiento y Conciencia del Lenguaje para la Enseñanza, Desarrollo Profesional y Valores de Cambridge (Cambridge English Teaching Framework, 2025) incluye descriptores referentes a las habilidades que deben poseer los profesores en diferentes etapas de formación. A continuación, Foundation Comprensión básica de teorías y conceptos clave del aprendizaje de idiomas. Habilidades iniciales para planificar y gestionar el aprendizaje. Conocimiento básico del idioma en niveles iniciales del MCER. Comprensión básica de términos y conceptos clave del lenguaje. Prácticas iniciales de desarrollo profesional.

Developing Aplicación práctica de teorías y conceptos clave del aprendizaje de idiomas. Habilidades intermedias para planificar y gestionar el aprendizaje. Conocimiento intermedio del idioma en niveles intermedios del MCER. Aplicación práctica de términos y conceptos clave del lenguaje. Prácticas intermedias de desarrollo profesional.

Proficient Comprensión avanzada de teorías y conceptos clave del aprendizaje de idiomas. Habilidades avanzadas para planificar y gestionar el aprendizaje. Conocimiento avanzado del idioma en niveles avanzados del MCER. Comprensión avanzada de términos y conceptos clave del lenguaje. Prácticas avanzadas de desarrollo profesional.



Expert Dominio completo de teorías y conceptos clave del aprendizaje de idiomas. Habilidades expertas para planificar y gestionar el aprendizaje. Dominio completo del idioma en niveles superiores del MCER. Dominio completo de términos y conceptos clave del lenguaje. Prácticas expertas de desarrollo profesional.

En lo relativo al papel de la lingüística y la gramática en la actividad docente, en el Marco para la Enseñanza del Inglés de la Universidad detallamos algunas de las habilidades principales para cada etapa:

Niveles de Competencia	Aprendizaje y el Aprendiz	Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación	Habilidad Lingüística	Conocimiento y Conciencia del Lenguaje para la Enseñanza	Desarrollo Profesional y Valores
Foundation	Comprensión básica de teorías y conceptos clave del aprendizaje de idiomas.	Habilidades iniciales para planificar y gestionar el aprendizaje.	Conocimiento básico del idioma en niveles iniciales del MCER.	Comprensión básica de términos y conceptos clave del lenguaje.	Prácticas iniciales de desarrollo profesional.
Developing	Aplicación práctica de teorías y conceptos clave del aprendizaje de idiomas.	Habilidades intermedias para planificar y gestionar el aprendizaje.	Conocimiento intermedio del idioma en niveles intermedios del MCER.	Aplicación práctica de términos y conceptos clave del lenguaje.	Prácticas intermedias de desarrollo profesional.
Proficient	Comprensión avanzada de teorías y conceptos clave del aprendizaje de idiomas.	Habilidades avanzadas para planificar y gestionar el aprendizaje.	Conocimiento avanzado del idioma en niveles avanzados del MCER.	Comprensión avanzada de términos y conceptos clave del lenguaje.	Prácticas avanzadas de desarrollo profesional.
Expert	Dominio completo de teorías y conceptos clave del aprendizaje de idiomas.	Habilidades expertas para planificar y gestionar el aprendizaje.	Dominio completo del idioma en niveles superiores del MCER.	Dominio completo de términos y conceptos clave del lenguaje.	Prácticas expertas de desarrollo profesional.

TABLA 1: Elaboración propia, con información del “Cambridge English Teaching Framework”.



La tabla anterior destaca la relevancia que la Universidad de Cambridge otorga a la enseñanza del inglés, poniendo un énfasis especial en el conocimiento lingüístico. En el nivel Foundation, los educadores adquieren una comprensión básica del idioma, lo que les permite enseñar los conceptos fundamentales de manera efectiva. A medida que avanzan a la etapa denominada Developing, los profesores aplican conceptos lingüísticos de manera práctica en el aula, mejorando así la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. En el nivel Proficient, el conocimiento avanzado es determinante para abordar las complejidades de la lengua con el objetivo de apoyar a los estudiantes en su progreso hacia niveles más altos de competencia lingüística. Finalmente, en el nivel Expert, los profesores, con base en el dominio de la lengua y su conocimiento formal sobre ella, les permite enseñar el idioma con gran eficacia, además de contribuir al desarrollo de materiales didácticos y metodologías innovadoras.

En este sentido, el conocimiento lingüístico del profesor de lenguas puede ser muy útil también para reconocer los cambios de código (code switching). Este proceso propio del bilingüismo, como se sabe, tiene diferentes etapas y existen diferentes tipos. Sin embargo, de manera general, el profesor puede identificar el tiempo y esfuerzo empleados por el estudiante en el cambio de código, así como el nivel gramatical donde aparece. Por ejemplo, el conocimiento de las estructuras lingüísticas permite al profesor detectar los momentos en que un estudiante cambia de un idioma a otro. Este cambio puede ocurrir a nivel de palabra, frase o incluso oración completa. Identificar el tipo y el momento del cambio de código proporciona una valiosa información sobre la competencia lingüística del estudiante en ambos idiomas. Un cambio de código fluido y natural puede indicar una alta competencia en ambos idiomas y un buen manejo de las estructuras gramaticales. Por otro lado, un cambio de código que requiera un esfuerzo notable puede señalar áreas donde el estudiante necesita más apoyo o práctica. Finalmente, la capacidad del profesor para analizar y comprender el code switching también contribuye a un entorno de aprendizaje más inclusivo y comprensivo.

En el ámbito social del lenguaje, la sociolingüística proporciona al docente de segundas lenguas una perspectiva sobre las características socioculturales tanto de la lengua materna como de la lengua objetivo. En este contexto, Bayyurt (2013) señala que, debido a la difusión global del inglés, tanto los profesores como los estudiantes necesitan comprender los registros, variedades, contextos, universales pragmáticos y modos de interacción con otras personas. Por lo tanto, la “conciencia sociolingüística” del profesor, derivada de su formación y experiencia académica, le permite reconocer que no hay variedades lingüísticas



incorrectas o mal formadas, sino que son manifestaciones socioculturales de un sistema abstracto llamado lengua. Esta perspectiva es crucial para fomentar un ambiente de respeto en el aula, donde todas las formas de expresión lingüística son valoradas.

Otra área de interés para el profesorado de lenguas, específicamente en la asociación del diseño de materiales con la sociolingüística, es el paisaje lingüístico. Salih y Holí (2018) analizan cómo los cambios en el paisaje lingüístico son resultado de las fuerzas inherentes del cambio lingüístico y discuten las implicaciones que esto puede tener en la enseñanza de idiomas. Por ejemplo, los profesores pueden diseñar actividades que involucren a los estudiantes en el análisis del paisaje lingüístico de su comunidad, fomentando así una mayor conciencia de la diversidad de formas en una misma lengua.

El perfil del profesor de lenguas: una perspectiva desde la lingüística

Un docente con una formación multidisciplinaria podrá enseñar de manera más efectiva y comprender las necesidades individuales de cada estudiante. En esta parte del trabajo, se busca abordar la relación entre la lingüística y la docencia de lenguas respondiendo a las siguientes preguntas.

¿Cuáles son algunas relaciones entre la enseñanza de lenguas y la lingüística?

La clase de lengua extranjera representa un reto constante para el docente, sobre todo, si su objetivo es adoptar un enfoque integral y multidisciplinario que utilice tecnología, desarrolle la comunicación intercultural y se adecue tanto a las necesidades de los estudiantes como a las del currículo o de la institución. En este caso particular, queremos enfocarnos en las posibilidades que el conocimiento lingüístico del profesor, aplicado a la enseñanza puede ayudar a conseguir mejores resultados.

La adquisición de una segunda lengua se define como el desarrollo de conocimiento y el uso de un idioma en personas que ya tienen una lengua materna. En consecuencia, el



profesor debe conocer las teorías relacionadas con la adquisición de la lengua materna y así, tener un panorama amplio sobre la forma en que la mente del hablante procesa la información lingüística a diferencia de otro tipo de información. De igual forma, conocer la manera en que se adquieren/aprenden las lenguas permitiría al profesor, en el caso de los niños, saber aproximadamente en qué etapa de la adquisición de la lengua materna se encuentran y cuáles son las condiciones particulares que enfrentarían al exponerse a un segundo sistema lingüístico.

Recientemente, la sociolingüística ha ganado relevancia en las clases de lenguas, ya que los profesores han reconocido su papel en la variación lingüística y en los procesos de cambio. Según Hamiddah Daulay, Dalimunte y Widya (2021), la descripción de la lengua permite al profesor estar consciente del idioma que enseñará, mejorando así la calidad del contenido lingüístico en la enseñanza.

Además, el reconocimiento de las lenguas como entes susceptibles a las condiciones socioculturales de una comunidad, permite que el docente pueda crear en los estudiantes una competencia comunicativa más próxima y sensible al contexto real donde se habla la lengua objetivo. Incluso, se pueden sentar las bases para formar una conciencia intercultural en el aprendiz.

¿Qué papel tiene la lingüística y sus conceptos en el diseño de materiales y actividades?

Actualmente, existe una gran cantidad de materiales para la enseñanza de lenguas, en su mayoría producidos por grandes casas editoriales como parte del libro de texto. Sin embargo, las tendencias futuras en la enseñanza de lenguas parecen indicar que serán necesarios materiales más personalizados, flexibles, con rasgos interculturales y con enfoques multidimensionales para el aprendizaje de lenguas.

Materiales con estas características requieren, como menciona Khansir (2013), la participación de investigadores de diversas áreas como la lingüística, psicología y lingüística computacional, entre otras. Este autor concluye que la lingüística debe contribuir a la enseñanza de lenguas. En el mundo moderno de la educación, se espera que el profesor de



lenguas, siguiendo con Khansir, tenga conocimientos de lingüística o lingüística aplicada con el objetivo de demostrar su eficiencia como docente de inglés.

Los materiales actuales, aunque cumplen con varias características necesarias en la enseñanza de lenguas, se adecuan en varias ocasiones para alcanzar los objetivos de enseñanza requeridos. Por ejemplo, un libro de texto puede incluir útiles ejercicios de gramática y vocabulario, pero el profesor puede necesitar adaptar estos para que sean más relevantes para el contexto cultural y lingüístico de sus estudiantes. Esto puede implicar la creación de actividades adicionales que conecten el contenido del libro con situaciones de la vida real que los estudiantes puedan encontrar.

En relación con este último punto, sabemos de la polémica circundante sobre la preponderancia de elementos gramaticales en los materiales. Sin embargo, se antojaría difícil que el docente sin formación en lingüística pueda reconocer los elementos de la lengua que piensa ajustar en el material rediseñado. Por ejemplo, si un profesor no tiene un conocimiento sólido de la fonética y la fonología de la lengua, podría tener dificultades para identificar, así como corregir errores de pronunciación en los estudiantes. Del mismo modo, sin una comprensión de la sintaxis y la morfología, un profesor podría no ser capaz de ajustar adecuadamente los ejercicios de gramática para que se alineen con las necesidades específicas de sus estudiantes.

Stranks (2017) ofrece algunas consideraciones a tomar en cuenta para el desarrollo de este tipo de material: los contextos en los que se presentará el contenido gramatical deben ser de interés para los estudiantes, la naturaleza de las áreas gramaticales, que se enseñarán considerando la forma y el significado, deberán usarse como si fueran discurso oral o escrito de forma normal.

Reflexiones finales

A través del tiempo, ha parecido que el docente se preocupa en demasía acerca del saber-hacer con la lengua que en el saber sobre la lengua. Esto puede significar que ha descuidado el debido tratamiento de los aspectos formales de la lengua inglesa y, por ende, requiere



una revalorización del conocimiento que tenga de ella. Sin embargo, es innegable que el interés del estudiante prioriza el saber-hacer con la lengua. Así, pues, el docente debe convertirse en un ente dialéctico capaz de equilibrar estas dos contradicciones; y sacar el mejor beneficio para sus aprendices y para sí mismo.

Todo lo anterior arroja una interrogante: ¿cómo se logra una conjunción de todos estos factores que impacte positivamente en el aprendiz y que, a la vez, motive la labor del docente?

En un intento por conseguirlo, debe aceptarse que el origen de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas está en la lengua misma y en el estudio formal de ésta: la lingüística. El docente debe servirse de la lingüística para guiar la reflexión que se haga sobre la lengua del alumno. Se requiere también una revalorización, más no redefinición, de los términos 'lingüística' y 'lingüística aplicada'. Los docentes han usado la expresión 'lingüística aplicada en la enseñanza de lenguas' como un tipo de lingüística que se ocupa de la resolución de problemas prácticos en el uso del lenguaje y la ejecución de ésta en un ambiente áulico. Es decir, llevar la 'lingüística aplicada' al interior de las aulas donde se realiza la enseñanza de segundas lenguas.

Una perspectiva interesante sería regresar a los orígenes. Por años, el docente de lenguas se ha convencido más de que es un docente y se ha olvidado de la idea de que es un tipo de lingüista: un lingüista aplicado. Y, por ende, un lingüista en toda la extensión de la palabra; esto es, un ejecutor de la lingüística. Por lo tanto, una 'lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas' significaría que el docente debe saber concatenar todos sus conocimientos gramaticales, psicolingüísticos, sociolingüísticos e interdisciplinarios y aplicarlos a este ámbito del cual tiene conciencia plena: la docencia de segundas lenguas.

Ello conllevaría a reformular la concepción de que la enseñanza de segundas lenguas se ha visto como exclusivamente dependiente de lo que hemos entendido por lingüística aplicada. Debería entonces empezar a adoptarse la idea de que la docencia de segundas lenguas es absolutamente dependiente de la lingüística.



Referencias

- Alam Khan, I. (2011). Role of applied linguistics in the teaching of English in Saudi Arabia. *International Journal of English Linguistics*, 1(1), 105–114. <https://doi.org/10.5539/ijel.v1n1p105>
- Arcia Chávez, M. (2018). *Teoría y práctica de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras: Sistematización*. Universidad Metropolitana del Ecuador, Editorial Universo Sur. <https://repositorio.umet.edu.ec/bitstream/67000/139/1/Teoria%20y%20practica%20de%20la%20ensenanza%20y%20el%20aprendizaje%20de%20las%20lenguas.pdf>
- Arnáez Muga, P. (2006). La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua: Una línea de investigación. *Letras*, 48(73), 349–363. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832006000200005&lng=es&tlng=es
- Bayyurt, Y. (2013). Current perspectives on sociolinguistics and English language education. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 69–78. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209050>
- Burgess, J., & Spencer, S. (2000). Phonology and pronunciation in integrated language teaching and teacher education. *System*, 28(2), 191–215. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00007-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00007-5)
- Cabrera, M., Pilar, M. d., & Dawn, L. (2014). Action research in English as a foreign language teacher training in Spain: Trainees' perception of their development of competencies for effective teaching and a comparison with language teacher competency development in the UK. En J. D. Martínez Agudo (Ed.), *English as a foreign language teacher education: Current perspectives and challenges* (pp. 59–81). Brill. <https://doi.org/10.1163/9789401210485>
- Cely-Betancourt, B. L. (2023). El perfil del licenciado en lenguas extranjeras: Un reto pedagógico para los docentes formadores. *Revista Sociedad & Tecnología*, 6(1), 81–97. <https://doi.org/10.51247/st.v6i1.326>
- Cook, G., & Seidlhofer, B. (2001). An applied linguist in principle and practice. En G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 1–25). Oxford University Press.
- Daulay, S. H., Dalimnete, M., & Widya Ningrum, D. (2021). The importance of linguistics for teachers in English language teaching. *English Franca Academic Journal of English Language and Education*, 5(2), 339–348. <https://doi.org/10.29240/ef.v5i2.2721>



- Hodges, L., Knouse, S. M., & Gupton, T. (2023). La lingüística y sus beneficios para la enseñanza del español. *Hispanic Studies Review*, 7(2). <https://doi.org/10.25656/01:29361>
- Huddleston, R., & Pullum, G. K. (2002). *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge University Press.
- Khansir, A. A. (2013). Applied linguistics and English language teaching. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 15(8), 1140–1146. <https://doi.org/10.5829/idosi.mejsr.2013.15.8.11238>
- Kramersch, C. (2001). The applied linguist and the foreign language teacher: Can they talk to each other? En G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics* (pp. 43–89). Oxford University Press.
- Kramersch, C. (2015). Applied linguistics: A theory of the practice. *Applied Linguistics*, 36(4), 454–465. <https://doi.org/10.1093/applin/amv09>
- Reed, M. (2023). The limitations of imitation: Instilling metalinguistic awareness of the discourse and pragmatic functions of English intonation. En V. G. Sardegna & J. Anna (Eds.), *English pronunciation teaching: Theory, practice and research findings* (pp. 34–50). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781800410503>
- Romero Rojas, H. H., González Robalino, M. P., & Armijos Monar, J. G. (2019). El estructuralismo en la enseñanza del idioma inglés. *Revista Boletín REDIPE*, 8(8), 101–106. <https://doi.org/10.2256-1536>
- Salih, A., & Holi, H. (2018). English language and the changing linguistic landscape: New trends in ELT classrooms. *Arab World English Journal*, 9(1.7), 97–107. <https://doi.org/10.24093/awej/vol9no1.7>
- Shuy, R. W. (2015). Applied linguistics past and future. *Applied Linguistics*, 36(4), 434–443. <https://doi.org/10.1093/applin/amv16>
- Stranks, J. (2017). Materials for the teaching of grammar. En B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 337–350). Bloomsbury.
- Ur, P. (2013). Language-teaching method revisited. *ELT Journal*, 67(4), 468–474. <https://doi.org/10.1093/elt/cct41>
- Van Rijt, J., & Coppen, P.-A. (2017). Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education: Experts' views on essential linguistic concepts. *Language Awareness*, 26(4), 360–380. <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552>



Pronombres en la lengua jñatrjo (mazahua)

Micaela Guzmán Morales⁵

Resumen

Tradicionalmente los pronombres se han definido como palabras que ‘sustituyen a los nombres’ (Bath 2004:1) o como “la unidad lingüística que va en lugar del nombre, en general para evitar repeticiones” (Fernández 1999:1211). Uno de los problemas que hacen difícil establecer una definición del pronombre es que en esta categoría se han incluido diversas clases de palabras que no comparten enteramente las mismas características y que desempeñan funciones distintas en la lengua, como son los pronombres personales, demostrativos, interrogativos, indefinidos, relativos, etc. También está el hecho de que la noción de «ser sustitutos de los nombres» puede ser problemática porque, excepto los pronombres personales, todos los otros pueden involucrar categorías diferentes del nombre. Una alternativa que se ha tomado sobre este punto es hablar de pro-formas y no de pro-nombres. Por otro lado, Wales introduce la noción de ‘expresiones abreviadas’ (Bath, 2004:4) para los pronombres, la cual parece ser más aplicable a los demostrativos, interrogativos e indefinidos que a los pronombres personales. Se distinguen, entonces, dos tipos de pronombres: 1) pronombres personales (especialmente de primera y segunda persona) y 2) los pronombres restantes. Esta división se fundamenta en las diferencias morfosintácticas que ocurren entre ellos. Los pronombres de tercera persona, que en muchas lenguas funcionan también como demostrativos, corresponden al segundo tipo. Aquí haremos un recuento de los diversos tipos de pronombres de la lengua mazahua, destacando sus flexiones prominentes de persona, número y clusividad.

Palabras clave: Pronombres, persona, número, clusividad, mazahua.



⁵ Maestra en Ciencias del Lenguaje, Profesora-Investigadora de la Dirección de Lingüística del INAH.



Introducción

Como ha expresado Mithun (1999:68), “una forma sutil pero generalizada en que las lenguas difieren es en las distinciones que permiten a los hablantes expresarse fácilmente y aquéllas que requieren que los hablantes observen para poder hablar gramaticalmente”. En este sentido, si bien es claro que las lenguas utilizan recursos semejantes para expresar una serie de categorías en el ámbito de lo gramatical, también lo es que cada lengua lo hace de manera particular obedeciendo en gran medida a las concepciones culturales de quienes la hablan. Los pronombres, por supuesto, forman parte del sistema gramatical de la lengua en el que se conjugan la necesidad comunicativa de los hablantes y las normas gramaticales que deben observarse para lograr la comunicación, de forma que constituyen un espacio totalmente indispensable para los usuarios de la lengua en el proceso dialógico.

1. Los pronombres

La tradición griega, desde la *Téchnē Grammatikē* de Dionisio Tracio, estableció ocho partes de la oración y el pronombre era una de ellas. En su obra, define al pronombre como “la palabra usada en lugar de un nombre, que indica personas determinadas. [...] Las personas de los primitivos son «yo, tú, él»; de los derivados «mío, tuyo, suyo».” (ca. II-I a.C./2002:21). Posteriormente, la tradición latina, a través de Prisciano (ca. s. V d.C.), retoma la distinción de ocho partes de la oración; sin embargo, “this is a clear imitation of the Greek distinction into eight *μέρη τοῦ λόγου* transmitted by Dionysios Thrax” (Viti, 2014:281). Es importante destacar que estas clasificaciones perduraron por siglos e influyeron absolutamente en las descripciones gramaticales posteriores.

Así, casi a finales del siglo XV, Nebrija, en su obra *Gramática de la Lengua Castellana* (1492), habla de diez partes de la oración; del pronombre dice que “llámase pronombre, por que se pone en lugar de nombre propio” (1984:180), además refiere que se declina por casos y tiene personas determinadas; menciona también sus accidentes y especies, así como sus géneros y números. Ya en el siglo XIX, Bello presenta una clasificación de las palabras por sus varios oficios, y dice que pueden reducirse a siete clases (1984:41) y es que este autor no considera a los pronombres como una clase por sí mismos, aunque más adelante en su obra les dedica un capítulo (Capítulo XIII DE LOS PRONOMBRES) en el que los define y



señala que “llamamos pronombres los nombres que significan primera, segunda o tercera persona, ya expresen esta sola idea, ya la asocien con otra” (1984:92). También indica que hay varias especies de pronombres, como son los personales, posesivos y demostrativos.

Definición de clase

La definición de esta particular clase de palabra ha sido controversial a lo largo del tiempo. En general, se ha tratado al pronombre como un sustituto del nombre o nombre vicario (Berrenechea, 2007), pero esta configuración no es del todo afortunada, pues no todo lo que suele llamarse pronombre está sustituyendo a un nombre. Es así que el pronombre se ha agrupado casi naturalmente con el nombre, aunque también existió la propuesta de analizarlo con el artículo (Fernández, 1999). En este sentido, Bath menciona la problemática que puede surgir al definir a los pronombres como algo que está en lugar de los nombres, puesto que en cierta medida esta característica es válida para los pronombres personales, pero no para otro tipo de pronombres; además de que “la noción de ‘estar en lugar de algo más’ es completamente insostenible para caracterizar a los pronombres de primera y segunda persona” (Bath 2004:2). Asimismo, los demostrativos o los pronombres interrogativos pueden ‘estar en lugar’ de adjetivos y adverbios. Lyons ya hacía referencia a este problema cuando enunció que “tradicionalmente los pronombres son considerados como sustitutos nominales [...] Pero muchos subtipos de pronombres también presentan una función muy distinta que seguramente es más básica que la de sustituir a un nombre o sintagma nominal antecedente: su función indicial o deíctica” (1997: 328). Se destacan, por tanto, las dos funciones de los pronombres: la anafórica y la deíctica.

Pronombres libres vs. pronombres ligados

Existe otra distinción pertinente, la que se da entre los pronombres libres y las formas pronominales ligadas; éstas siempre se afijan, en tanto que aquéllos se usan de manera independiente. En algunas lenguas, los argumentos se indican principalmente por pronombres independientes; son éstos los que reciben marcadores de caso que indican su naturaleza dentro de eventos y estados. En consecuencia, los marcadores de concordancia pueden ocurrir o no, pero si ocurren sólo dan información de los participantes más prominentes, como son el sujeto o el agente, además de que suelen estar vinculados con otras funciones como las marcas de TAM.



Sin embargo, hay otras lenguas en las que las formas pronominales ligadas son más prominentes y obligatorias que los pronombres independientes. La distinción de caso se expresa en la concordancia y no en los pronombres libres. Sobre estas afirmaciones, Baker (1996) propone que las lenguas polisintéticas :

- ✦ Tienen paradigmas de concordancia completos y obligatorios para sujeto y objeto.
- ✦ Son pro-drop y, por ello, tienen un cierto grado de libertad en el orden de palabras.
- ✦ Los pronombres personales independientes se usan sólo opcionalmente y su rol sólo es de soporte (énfasis o contraste).

Así, los morfemas pronominales flexivos ocurren destacadamente en el verbo e indican a uno o más argumentos de la construcción; tales morfemas pueden estar en concordancia con los nominales con los que comparten referente, si bien en muchas lenguas por sí mismos son suficientes para expresar los argumentos requeridos por un verbo. Haspelmath (2013) señala que cuando las formas de persona se presentan ligadas se deben considerar como índices, de tal forma que si el nominal con el que coaparecen dentro de la misma cláusula es obligatorio, con el mismo rol y referencia, se trata de un índice gramatical, de no ser obligatorio sino opcional se trata de un índice cruzado o correferencia.

1.3 Categorías flexivas pronominales

Payne (2006) menciona que los pronombres manifiestan distinciones que, si bien no están presentes en todas las lenguas, suelen ser comunes en una gran parte de ellas. Se trata de las categorías flexivas de persona, número, género, caso o clase nominal, identificabilidad o especificidad y honoríficos, aunque pueden existir otras.

Para efectos de este documento, se abordan tres categorías flexivas vinculadas con los pronombres, las cuales se exponen de manera breve, procurando destacar la prominencia teórica y pragmática que aportan; éstas son: persona, número y clusividad.



Persona

La expresión de la persona gramatical está estrechamente vinculada con el paradigma de los pronombres personales puesto que toda lengua tiene formas de referir a los participantes de un evento comunicativo. De hecho, se ha sostenido que desde la definición de Nebrija “la clave semántica del significado del pronombre está en la noción de persona” (Gallardo 2004: 94).

La calidad de estas personas, no obstante, es diversa. Lyons (1986: 289) ha expresado que “la «tercera» persona debe distinguirse de la «primera» y la «segunda» personas en algunos aspectos”, entre otros, por ejemplo, menciona la definitud ya que mientras que la primera y segunda personas suelen ser definidas la tercera persona puede serlo o no; también menciona que la tercera persona es susceptible a la categoría de proximidad, pudiendo ser próxima o remota, además de que el rasgo de ser humano no es obligado para la tercera persona pero sí lo es para los participantes del acto comunicativo.

La persona es una categoría básica de la deixis que sirve para distinguir a los participantes de un evento discursivo; en otras palabras, para tener claro quién es quién en una situación comunicativa, es necesario hacer una “distinción entre el hablante de un enunciado, el destinatario de ese enunciado y la parte de la que se habla, que no es ni el hablante ni el destinatario” (Siewierska 2004: 1). Dentro de la gramática se denomina al hablante como primera persona, al destinatario como segunda persona y la tercera persona se reserva para aquello de lo que se habla.

Sin embargo, las lenguas del mundo no se limitan necesariamente a la expresión de tres personas, sino que pueden incluir una cuarta. Comrie (1989) describió un mecanismo encontrado en las lenguas algonquinas, donde, por ejemplo, una entidad animada es seleccionada como la primera en importancia y es marcada con un morfema proximativo, en tanto que el resto de las entidades en el discurso son referidas por un morfema obviativo. Al respecto, Barriga (2005: 25) ha dicho que el obviativo es “un elemento gramatical que discrimina entre dos terceras personas que aparecen sucesivamente en una misma oración, designando seres o cosas diferentes”. También menciona que existen lenguas como el chipewa y el potawatomi en las que es posible hablar de una quinta persona que es marcada morfológicamente por un subobviativo que permite diferenciar a tres terceras personas dentro de una misma oración.



Es importante resaltar que en general la categoría de persona se encuentra unida a la de número para señalar, destacadamente, el número del sujeto y en muchos casos también del objeto. Damos paso así a la siguiente categoría.

Número

Corbett (2004) menciona que la categoría de número puede parecer “engañosamente simple” pero es más compleja de lo que se percibe en un primer acercamiento. Se ha sostenido que el número es una categoría flexiva eminentemente nominal y puede, por tanto, aparecer replicada en los determinantes y en los adjetivos que modifican o determinan al nombre. También tiene la capacidad de afectar a los pronombres personales ya que guardan una equivalencia sintáctica con los nombres. De igual forma, la palabra verbal o nominal es susceptible de recibir flexión de número para denotar la cantidad de individuos relacionada con los argumentos del verbo o con el poseedor de un nominal, ya sea por concordancia o referencia cruzada.

Los sistemas de número más comunes en las lenguas suelen distinguir entre singular y plural, aunque existen sistemas más complejos; el sistema de número en algunas lenguas puede incluir un dual, un trial y un paucal (número reducido), además del plural. Por lo tanto, se puede establecer una jerarquía: singular > plural > dual > trial/paucal, de modo que si una lengua tiene número trial o paucal implica que también tiene número dual, si tiene dual implica que tiene plural y si tiene plural implica que tiene singular (cfr. Croft 2003; Corbett 2004).

Para Lyons (1986: 296) “la noción de «cuantificación» es inherente a la estructura léxica de todas las lenguas humanas [...] Sin embargo, no todas las lenguas disponen de una categoría gramatical de número”. Consiguientemente, la flexión de número no es siempre obligatoria, sino que puede ser opcional en determinadas condiciones; acerca de esto, Corbett (2004: 2) dice que existen lenguas “[...] donde hay formas especiales que permiten el uso de un sustantivo sin ningún compromiso con el número de entidades involucradas”.

Un apunte final es que las lenguas pueden utilizar mecanismos distintos a la flexión para indicar el número, como pueden ser determinantes, enclíticos, reduplicación, la modificación interna, entre otras.



Clusividad

Como Filimonova (2005) nos ha dejado saber, el término clusivity (clusividad) es un término creado para denotar el fenómeno de la distinción entre inclusividad y exclusividad y que comprende simultáneamente a ambos miembros de la oposición. Sin embargo, la distinción a la que se hace referencia está documentada desde el siglo XVI, cuando el misionero español Domingo de Santo Tomás escribió la primera gramática de la lengua inca y en ella utilizó las expresiones “que incluyen o que excluyen” (Haas, 1969: 6).

En términos generales, cuando hablamos de clusividad nos referimos a la distinción que se hace de las formas pronominales de la primera persona (no singular), de manera que en las formas inclusivas el hablante se incluye a sí mismo y al oyente, en tanto que en las formas exclusivas el hablante se incluye a sí mismo y a otro(s), pero no al oyente, es decir, lo excluye. Parece, entonces, que la oposición tiene por objeto especificar si la referencia de «nosotros» incluye o excluye al destinatario.

Barriga (2004: 26) menciona que hay lenguas que dentro del sistema de persona optan por un arreglo basado en la inclusión y/o exclusión de quien o quienes hablan y de quien o quienes escuchan; se trata de un arreglo tetrádico:

Persona	Hablante	Oyente
1ª	+	-
2ª	-	+
3ª	-	-
4a	+	+

En este arreglo la persona [+Hab, +Oy] corresponde al «nosotros inclusivo» y es una 4ª persona, referida así por Hardman (1966, en Barriga 2004). Este acomodo parece tener un paralelismo con algunas posturas que sostienen que el inclusivo no debe considerarse como una subcategoría dentro de la primera persona, sino como una persona independiente (Cfr. Daniel 2005).



1.4 Subclases de pronombres

La llamada clase de los pronombres es compleja porque reúne bajo una misma denominación a grupos de distintos contenidos, con diferentes funciones y en diversos estados de gramaticalización (Barriga, 2005:37). Mucho se ha discutido en la literatura especializada acerca de la dificultad de incluir en una misma clase a lexemas que algo parecen tener en común, pero que también presentan características inherentes que los conforman, al menos, como subclases.

En este contexto, siguiendo la tradición de las gramáticas clásicas, la Academia Española subclasifica a los pronombres en personales, demostrativos, interrogativos, exclamativos, relativos e indefinidos. De los posesivos afirma que “forman una clase de palabras transversal, en el sentido de que abarca varias clases tradicionales de palabras” (RAE-ASALE), puesto que pueden actuar como determinantes o como adjetivos. Aunque, por otra parte, sostiene que “los posesivos se asemejan a los pronombres personales tanto en su forma como en su significado, y comparten con ellos los rasgos de persona, lo que justificaría asimilarlos a esta clase gramatical” (RAE-ASALE).

Las gramáticas pedagógicas, y aún más destacadamente las gramáticas prácticas, suelen organizarse en torno a las partes de la oración, las cuales, a su vez, pueden analizarse en subclases (Bartholomew, 1976:2).

En ese tenor, se presentan las subclases de pronombres:

Personales. Se basa en la distinción de las tres personas gramaticales que intervienen en el acto de habla: 1ª persona, la que habla; 2ª persona, a quien se habla; 3ª persona, de quien se habla. Este tipo de pronombres pueden marcar la diferencia entre inclusión y exclusión del oyente; además pueden incorporar las categorías de género, número, caso, tiempo y distinciones deíctico-sociales.

Posesivos. Expresan una relación de tenencia entre seres, cosas e ideas, y un poseedor asociado a cualquiera de las personas gramaticales. Pueden incorporar las categorías de género, número y distinciones de grados de respeto.



Demostrativos. Su función deíctica los define. Designan a los referentes por su situación respecto al hablante; operan, principalmente, sobre conceptos espaciales, aunque también sobre nociones temporales. Pueden ocupar el lugar de los pronombres de 3ª persona.

Interrogativos. Se utilizan para formular preguntas del tipo Qu-; pueden llegar a tomar marcas de caso, género y número. Remiten a referencias cuya identidad, naturaleza o cantidad aún no está establecida.

Relativos. Pueden tener semejanza con los demostrativos y/o interrogativos, tienen dos funciones principales: a) representan en la cláusula subordinada a un nombre/FN de la cláusula principal, y b) enlazan la cláusula subordinada con la principal; sirven de nexos y por ello se asemejan a las conjunciones.

Indefinidos. Remiten a referencias de identidad indeterminada; pueden expresar desconocimiento o indiferencia del emisor con respecto al referente.

2. La lengua mazahua

La lengua mazahua es una de las seis lenguas que conforman la familia otomangue (Bartholomew, 1965:1) y tiene dos variantes, el jñatjo (mazahua de occidente) y el jñatrho (mazahua de oriente). Es una lengua moderadamente sintética y fusional (Knapp 2013), de marcación de núcleo con orden de constituyentes VO (Knapp 2008; Victoria 2018), nominativo-acusativa con intransitividad escindida (Vargas 2013) y de objeto indirecto (Victoria 2018). De acuerdo con el INEGI, en el 2020 se contabilizaron 153,797 hablantes de 3 años y más, de los cuales 83,138 son mujeres y 70,659 son hombres.

2.1 Los pronombres en mazahua

Como hemos visto (*supra*), el mazahua es una lengua de marcación de núcleo, por lo tanto, sus relaciones gramaticales se expresan mediante elementos pronominales que forman parte de la palabra predicativa y cuando coaparecen pronombres libres es meramente



en una función enfática, como se muestra en (1) y (2). Cuando aparecen frases nominales también son opcionales (3).

(1) (ángeze) o=nrûʔũ

3.PRON3PSD=morir

‘(El) murió’

(2) (nùtsk’e) yí=man-ø=gè

2.PRON2.PSD=decir-2OD=2ENF

‘(Tú) dijiste’

(3) o=nrûʔũ (í=nʒa-nita=yɔ)

3PSD=morir 1.POS=grande-abuela=1.ENF

‘murió mi tatarabuela’

En el mazahua, el participante [+Actor] se expresa mediante un proclítico que se antepone al radical verbal o nominal y este proclítico además de expresar persona también contiene información de TIEMPO-ASPECTO-MODO (TAM); por su parte, el participante [-Actor] se expresa como un sufijo, como puede verse en (4) y (5).

(4) ró=pòʔt-k’i

1.PST=matar-2OD

‘te maté’

(5) ró=dá-k’i nù=t’öphi

1PSD=dar-2 DEF.SG=dinero

‘te di el dinero’



Los pronombres libres del mazahua

Sobre los pronombres libres en esta lengua, Knapp (2013:583) ha expresado que “sólo aparecen en ciertos contextos de contraste o énfasis”. Los pronombres libres de primera y segunda personas se forman a partir del clítico deíctico <nu>, al cual se ligan un enclítico de persona, un enclítico de énfasis y un enclítico de número, en ese orden. El pronombre libre de tercera persona tiene una estructura diferente puesto que “no puede ser segmentado sincrónicamente” (Knapp, 2013:696). La estructura interna de los pronombres de 1ª y 2ª personas es la siguiente:

DEÍCTICO PERSONA

(ESTATIVO) ENFÁTICO NÚMERO

A continuación, se muestra el paradigma de los pronombres libres.

NÚMERO	1ª PERSONA	2ª PERSONA	3ª PERSONA
SINGULAR	nù=z=γɔ	nù=ts'=k'e	àŋ=éze
DUAL INCLUSIVO	nù=z=γɔ=βi	nù=ts'=k'e=βi	ángenze=βi
DUAL EXCLUSIVO	nù=z=γɔ=βe		
PLURAL INCLUSIVO	nù=z=γɔ=hi	nù=ts'=k'e=hi	ángenze=hi
PLURAL EXCLUSIVO	nù=z=γɔ=ŋe		

TABLA 1: Pronombres libres del mazahua.

Los pronombres ligados

En el mazahua los pronombres ligados son obligatorios y, por lo tanto, únicamente mantienen una relación de coindización con los pronombres libres. Los roles gramaticales (sujeto, agente y paciente) se expresan mediante pronominales ligados; para indicar el argumento [+Actor] de la construcción se adjunta a la raíz verbal un proclítico pronominal que contiene información de persona y TAM. En la tabla 2 se presenta el paradigma de los tiempos presente, pasado y futuro para las tres personas gramaticales.



Persona	Presente	Pasado	Futuro (Irrealis)
1	rí=	ró=	rà=
2	ín=	ìn=	r
3	∅	ó	rà=

TABLA 2: Proclíticos de persona y TAM.

El templete básico de la palabra verbal es:

P.TAM= RAÍZ -OBJ (=ENF) =NUM

(6) rá=sĩ =γò=βi dā=fêj'i

1.IRR=comer=1.ENF=DL.INCL una=tortilla

'comeremos una tortilla'

(7) ó=zà-γi nù=j'ô

3.PST=morder-1.OBJ DEF.SG=perro

'me mordió el perro'

Por su parte, los sufijos pronominales de objeto, así como los estativos, configuran un paradigma en el que "la forma base se presenta con los radicales monosilábicos" (Knapp 2008:137); esta forma básica presenta alomorfos que dependen de la vocal temática y del formativo del radical al que se ligan:

Persona	Objeto Directo	Objeto Indirecto	Estativo
	Base Alomorfos	Base Alomorfos	Base Alomorfos
1ª	-γV	-kV, -zV, -tsV	-kV
2ª	-k'V -ts'V -ʔk'V	-ʔts'V, -k'v -ts'V	
3ª	-∅	-pV -mbV, -p'V, phV	-∅

TABLA 3: Sufijos de Objeto y Estativos.

(Fuente: Knapp 2008:138, modificada).



2.2. Las categorías flexivas pronominales

La persona en los pronombres del mazahua

El mazahua tiene tres personas gramaticales, de forma tal que la primera persona designa al hablante, la segunda persona al destinatario y la tercera persona cubre aquello de lo que se habla y que por lo tanto no es ni hablante ni destinatario. Vimos ya que la información concerniente a la persona del argumento [+Actor] se expresa a través de un proclítico, el cual es un morfema cumulativo que también contiene información de TAM; asimismo, en la palabra verbal puede aparecer codificada mediante un sufijo la persona del argumento [Actor], que puede ser acusativo o dativo. El enfático se presenta como enclítico. Algunos ejemplos que nos permiten ver el desempeño de estos morfemas son:

(8) ró=mă-γò khà=t'èhe

1.PST=ir=1.ENF PREP=monte

'fui al monte'

(9) ín=păjî nù=ngũmî

2.PRS=barrer DET.SG=casa

'barres la casa'

(10) ó=măʔa mí=tshĩwε à=zĩmî

3.PST=ir POS.1=hermana.mayor.de.mujer PREP=Toluca

'mi hermana fue a Toluca'

(11) rá=măʔ-ε-ts'i

1.IRR=ir-pegar-2.OD

'te voy a pegar'

(12) ó=fi-phi

3.PST=decir-3.OI

'se lo dijo'



Asimismo, un grupo de verbos codifica a su único argumento [Actor] con los sufijos de persona, en tanto que el proclítico conserva sólo la marca de TAM; se trata de verbos pacientivos y estativos (Cfr. Knapp 2013; Vargas 2013; Victoria 2018, 2024).

(13) ó=ndif-k'i {Verbo pacientivo}

PST=aliviarse-2.OBJ

'te aliviaste'

(14) ná=pá-zi {Verbo estativo}

PRS.ST=calor=1.ST

'tengo calor'

El número en los pronombres en mazahua

Respecto a la flexión de número en los pronombres, existe un grupo de enclíticos que corresponden a los valores de dual y plural, en tanto que el singular es no marcado. Estos enclíticos aplican a las tres personas: =βi 'dual' y =hi 'plural'.

(15) nu=z=γɔnu=z=γɔ=βi nu=z=γɔ=hi

DCT=1.ST=1ENF DCT=1.ST=1ENF=DL DCT=1.ST=1ENF=PL

'Yo' 'Nosotros (dos)' 'Nosotros (todos)'

(16) nu=ts'=k'e nu=ts'=k'e=βi nu=ts'=k'e=hi

DCT=2.ST=2ENF DCT=2.ST=2ENF=DL DCT=2.ST=2ENF=PL

'Tú' 'Ustedes (dos)' 'Ustedes (todos)'

(17) angéze angéze=βi angéze=hi

es.esto es.esto=DL es.esto=PL

'El / Ella' 'Ellos/Ellas (dos)' 'Ellos/Ellas (todos)'



2.3. La clusividad en los pronombres del mazahua

La categoría de clusividad afecta a la primera persona, de tal manera que la distinción inclusivo/exclusivo se presenta cuando el emisor deja de ser un único individuo. Los enclíticos que expresan la exclusión son: =be ‘dual exclusivo’ y =m̥e ‘plural exclusivo’; es importante destacar que con estos clíticos se excluye al receptor.

(18) Paradigma nu=z=γɔ=βi nu=z=γɔ=hi

Inclusivo: DCT=1.ST=1ENF=DL.INCL DCT=1.ST=1ENF=PL.INCL

‘Nosotros dos (tú y yo)’ ‘Nosotros (todos)’

(19) Paradigma nu=z=γɔ=be nu=z=γɔ=m̥e

Exclusivo: DCT=1.ST=1ENF=DL.EXCL DCT=1.ST=1ENF=PL.EXCL

‘Nosotros dos’ ‘Nosotros’

(él/ella y yo, no tú) (sin ti/ustedes)

3. Subclases de pronombres

En este apartado seguimos la organización en subclases que se presentó en el apartado 1.4 (supra).

Personales. Esta subclase de pronombres se presentó en los apartados 2.1.1 y 2.1.2, Tablas 1 y 2.

Posesivos. Los pronombres posesivos libres se forman a partir del radical verbal tshaha ‘tener’, el cual está precedido por un proclítico de posesión y seguido de un enclítico objetivo de persona. De esta manera tenemos ín tsha ko ‘mío’, ín tsha k’e ‘tuyo’ y o tshaha ‘suyo’. Asimismo, los nominales poseídos en mazahua marcan a su poseedor mediante un proclítico pronominal posesivo; el inventario de las marcas de posesión es el siguiente:



Persona	1	2	3
	Singular	Plural	
Libres	íntshako	ìntshak'e	otshaha

TABLA 4: Pronombres posesivos.

Ligados ín= ìn= ó= jó=

Destaca que los clíticos para la tercera persona son morfemas cumulativos que también conllevan la información de definitud; otro rasgo adicional es el número, singular vs. plural; a continuación, algunos ejemplos:

(20) ín=ndzùŋ=gɔ

DET.SG.POS1=casa=1.ENF

‘mi casa’

(21) ìn=ndzùŋ=ge

DET.SG.POS2=casa=2.ENF

‘tu casa’

(22) ó=ŋgùmi è=pèγro

DET.SG.POS3=casa NP.SG=Pedro

‘la casa de Pedro’

(23) nà=hě?ě jó=ŋgùmi

ST=estar.lejos DET.PL.POS3=casa

‘están lejos sus casas (de las señoras)’



Demostrativos. Los pronombres demostrativos independientes, al igual que los pronombres personales, se forman a partir del adverbio distal <nu>; este elemento sirve como hospedero de un proclítico deíctico que contiene información de proximidad en tres grados: Proximidad 1 (cerca), Proximidad 2 (media) y Proximidad 3 (lejos); de hecho, “los demostrativos con función pronominal [...] siempre se comportan como enclíticos” (Quintana, 2016:70). Estos enclíticos también se ligan directamente a los radicales nominales para expresar la deixis de número y proximidad. En otras palabras, los pronombres demostrativos libres son opcionales y cuando aparecen expresan énfasis o contraste.

	PROX1	PROX2	PROX3
	Libre Ligado	Libre Ligado	Libre Ligado
Singular	Nuηá =ηá	Nuηú =ηú	Nuk'í =k'í
Plural	Nujá =já	Nujó =jó	Nuk'ó =k'ó

TABLA 5: Demostrativos pronominales.

(24) nù=nré=ηá, rá=si=γɔ=ηá

DET.SG=agua=PRX1.SG 1.IRR=ingerir=1.ENF=PRX1.SG

‘esta agua, ésta tomaré’

(25) nù=za=ηú, nu=ηú nge=ηú

DET.SG=árbol=PRX2.SG DCT=PRX2.SG ser=PRX2.SG

‘ese árbol, ése es’

(26) jò=tsi-nana=k'ó, nu=k'ó ò=mò=k'ó

DET.PL=REV=mamá=PRX3.PL DCT=PRX3.PL 3.PST=ir.PL=PRX3.PL

‘aquellas abuelitas, aquéllas fueron’

Interrogativos. En este rubro se encuentran sólo dos formas pronominales interrogativas, una que corresponde a humanos y otra a cosas, es decir kho ¿quién? y phe ¿qué? Las restantes formas interrogativas corresponden a adverbios, por lo que no se abordan aquí.



(27) khò ò=fì-tsʔi=hiʔ

INT.HUM 3.PST=decir-2.OBJ=PL

‘¿quién les dijo?’

(28) phè rì=mă=tsháʔa rà=fõriʔ

INT.NO/HUM 2.IRR=ir-hacer 3.IRR=mañana

‘¿qué vas a hacer mañana?’

Relativos. En mazahua las oraciones de relativo son construcciones que tienen una frase nominal núcleo y una oración que la restringe o la modifica atributivamente, la cual es posnominal y su núcleo es externo; se trata, por lo tanto, de cláusulas incrustadas y los pronombres relativos dentro de estas cláusulas cubren la función de la frase nominal núcleo, por lo que mantienen concordancia de número y proximidad. Por ejemplo:

	PROX1	PROX2
Singular	ŋú	k'ì
Plural	jó	k'ó

TABLA 6: Pronombres relativos.

29) jò nteʔe [jó khaʔa ná=hòʔo]REL

DET.PL gente REL.PL.PRX1 hacer 3PRES.ST=ser.bueno

‘la gente que hace bien’

30) nù=k'ì bèzo [k'ì pǎʔa=nú]REL ngéhe ín=kwhǎrmǎ

DET.SG=PRX2 hombre REL.SG.PRX2 ir=ahí ser POS1=hermano

‘ese hombre que va ahí es mi hermano’



Indefinidos. Existen en mazahua dos pronombres indefinidos que al ser negados dan lugar a otros dos pronombres que son sus antónimos. Es de notar que estos pronombres en su forma afirmativa son semejantes a los pronombres interrogativos.

	Afirmativo	Negativo
No. humano	phè 'algo'	j'à phè 'nada'
Humano	khò 'alguien'	j'à khò 'nadie'

TABLA 7: Pronombres indefinidos.

31) ó=ɲěhě khò à=nrəʔə mí=ʃõmĩ

3.PST=venir alguien PREP=ayer 3.IMPF=noche

'alguien vino ayer en la noche'

32) phè ró=siʔi=yɔ ɲe j'à=be nà=nízi-z=yɔ

algo 1.PST=comer=1.ENF CONJ NEG=todavía ST=estar.lleno-1.ST=1.ENF

'algo comí y todavía no estoy satisfecho'

4. Conclusiones

El mazahua tiene tres personas gramaticales (1, 2 y 3), tres números (singular, dual y plural), presenta la oposición inclusivo/exclusivo en la primera persona y, como innovación, algunas variantes muestran distinción de género masculino/femenino en la 3ª persona (cfr. Nota 9). Es una lengua de pronombres ligados; los pronombres libres se usan únicamente como enfáticos o para efectos de contraste. En las formas ligadas, la función sintáctica de los argumentos está determinada por la posición (proclíticos para sujetos/agentes y sufijos para objetos), así como por paradigmas distintos. La posesión se indica con proclíticos que indican persona en general y número sólo para las 3ª personas. En tanto que la función deíctica se realiza por medio de enclíticos, aunque los pronombres demostrativos libres son



más bien enfáticos, si bien los demostrativos libres de 3ª persona han llegado a cubrir la función de pronombres personales. Los pronombres interrogativos se presentan dislocados al inicio de la pregunta, lo que también ocurre con los pronombres relativos que aparecen al inicio de la oración relativa, además de que mantienen concordancia de número y de su función deíctica (cerca/media/lejos).

Este trabajo ha mostrado que la lengua opera fundamentalmente con la participación de clíticos que sostienen en gran medida la expresión de las relaciones gramaticales, incluso los considerados pronombres libres se construyen con la participación de estos elementos.

Referencias

- Baker, M. C. (1996). *The polysynthesis parameter*. Oxford Studies in Comparative Syntax. New York: Oxford University Press.
- Barrenechea, A. M. (2007). El pronombre y su inclusión en un sistema de categorías semánticas. *Filología*, 8(1-2), 241–272. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com>
- Barriga Puente, F. (2005). *Los sistemas pronominales indoamericanos*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Bartholomew, D. (1976). *A manual for practical grammar*. México: Branch of the Summer Institute of Linguistics (versión facsimilar).
- Bartholomew, D. (1965). *A reconstruction of Otopamean (México)* (Tesis doctoral). University of Chicago.
- Bath, D. N. S. (2004). *Pronouns*. New York: Oxford University Press.
- Bello, A. (1984). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: EDAF, Colección EDAF Universitaria.
- Corbett, G. G. (2000). *Number*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Corbett, G. G. (2004). *Number*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1982). Grammatical relations in Huichol. En P. J. Hopper & S. A. Thompson (Eds.),



- Studies in Transitivity* (Syntax and Semantics 15, pp. 95–115). New York: Academic Press.
- Comrie, B. (1989). *Universales de lenguaje y tipología lingüística*. Madrid: Gredos.
- Croft, W. (2003). *Typology and universals*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Daniel, M. (2005). Understanding inclusives. En E. Filimonova (Ed.), *Clusivity: Typology and case studies of the inclusive-exclusive distinction* (pp. 3–48). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Dionisio Tracio. (2002). *Gramática: Comentarios antiguos* (V. Bécares Botas, Intro., traducción y notas). Madrid: Editorial Gredos.
- Eguren, L., & Fernández Soriano, O. (2006). *La terminología gramatical*. Madrid: Gredos.
- Fernández Soriano, O. (1999). El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos. En I. Bosque & V. Demonte (Dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española: Sintaxis básica de las clases de palabras* (pp. 1209–1274). Madrid: ESPASA.
- Filimonova, E. (Ed.). (2005). *Clusivity: Typology and case studies of the inclusive-exclusive distinction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Gallardo, A. (2004). El pronombre personal y persona gramatical. *Onomázein*, 10(2), 93–102.
- Haas, M. R. (1969). 'Exclusive' and 'Inclusive': A look at early usage. *International Journal of American Linguistics*, 35(1), 1–6. <http://www.jstor.org/stable/1263878>
- Haspelmath, M. (2013). Argument indexing: A conceptual framework for the syntactic status of bound person forms. En D. Bakker & M. Haspelmath (Eds.), *Languages Across Boundaries: Studies in Memory of Anna Siewierska* (pp. 209–238). Berlín: De Gruyter Mouton.
- Knapp, M. (2008). *Fonología segmental y léxica del mazahua*. México: INAH (Colección Científica 518, Serie Lingüística).
- Knapp, M. H. (2013). *Doctrina y enseñanza en la lengua mazahua: Estudio filológico y edición interlineal del texto bilingüe de Nájera Yanguas*. México: INALI.
- Lyons, J. (1986). *Introducción en la lingüística teórica*. Barcelona: Teide.



- Mithun, M. (1999). *The languages of Native North America*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nebrija, E. A. de. (1984). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Editorial Nacional.
- Payne, T. E. (2006). *Exploring language structure: A student's guide*. New York: Cambridge University Press.
- Quintana Toribio, E. (2016). *Sistemas de demostrativos del mazahua de San Juan de las Manzanillas* (Tesis de Maestría en Humanidades). UAMI-I, México.
- RAE-ASALE. (2025). *Glosario de términos gramaticales* [Versión 1.0 en línea]. <https://www.rae.es/gtg>
- RAE-ASALE. *Nueva gramática de la lengua española* [En línea]. <https://www.rae.es/gramatica/sintaxis/definicion-rasgos-gramaticales-de-los-posesivos>
- Siewierska, A. (2004). *Person*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Vargas Bernal, G. (2013). *Alineamiento e intransitividad escindida en mazahua* (Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- Victoria Sebastián, A. (2018). *La codificación del objeto y las funciones del dativo en el mazahua de San Antonio de la Laguna* (Tesis de Maestría en Lingüística Indoamericana). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- Victoria Sebastián, A. (2024). *Interfaz sintáctico-semántica de los argumentos verbales en el mazahua de San Antonio de la Laguna* (Tesis doctoral en Lingüística Indoamericana). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.
- Viti, C. (2014). Latin parts of speech in historical and typological context. *Journal of Latin Linguistics*, 13(2), 279–301.

Siglas:

RAE-ASALE = Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española.



Exámenes de comprensión de lectura con fines específicos: conjunto de trampas o cúmulo de estrategias

José Martín Gasca García⁶

Resumen

El antecedente para este documento es un estudio que el autor llevó a cabo acerca de las bases que un grupo de profesores de la Escuela Nacional de Lenguas Lingüística y Traducción (ENALLT) de la UNAM dedicados al área de exámenes y cursos de comprensión de lectura con fines específicos (CLFE) tiene para el diseño de sus materiales e instrumentos de medición. En dicho estudio se desarrolló un grupo focal entre cuyos temas de discusión se ubica el que es objeto de este texto: la razón por la cual los exámenes de CLFE lejos de representar un conjunto de trampas constituyen la aplicación adecuada de las estrategias pertinentes. En este documento, se analiza la información propuesta por todos los sujetos participantes. El estudio arrojó una serie de doce afirmaciones que fueron clasificadas en las siguientes categorías: los estudiantes; las habilidades que se solicitan de ellos; la preparación para el examen; el objetivo de los instrumentos de medición; los reactivos que contienen, y los aspectos teóricos usados para la evaluación de la CLFE. Dichas afirmaciones podrían ser consideradas como la base para determinar que los exámenes de CLFE representan la evaluación de los aspectos teóricos y las estrategias que los estudiantes deberían poner en práctica cuando leen un texto en lengua extranjera con el fin de obtener información específica para la acreditación del examen de requisito que la UNAM les



⁶ José Martín Gasca García es Doctor en Ciencias de la Educación y Profesor de Carrera Titular Definitivo para la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha trabajado en dicha institución desde hace más de 37 años.



solicita para titularse de licenciatura o para ingresar a programas de posgrado. Se incluyen consideraciones finales acerca de la problemática estudiada.

Palabras clave: exámenes de comprensión de lectura con fines específicos, bases de los exámenes de requisito de lectura, estrategias necesarias para acreditar los exámenes de requisito de lectura.

1. Introducción

En 2018, se desarrolló una investigación con profesores de posesión del Departamento de Inglés (DI) de la ENALLT de la UNAM para determinar si había algún problema con la enseñanza de comprensión de lectura en los cursos de cuatro habilidades que pudiera ocasionar que los estudiantes egresados de tales cursos no siempre acreditaran los exámenes de requisito basados en esa habilidad. Los datos arrojados por dicho estudio reflejaron que en las clases de lectura no siempre se practicaba la comprensión de lectura con fines específicos (CLFE). Aun cuando no se tratará en este documento, vale la pena mencionar que dicha información permitió sugerir el diseño de un curso dirigido a profesores de inglés en activo de esa institución para guiarlos a favorecer su adecuada inclusión en los cursos de cuatro habilidades.

Posteriormente, se procedió a desarrollar una investigación con otro grupo de profesores de la misma institución, en esta ocasión, dedicados a diseñar exámenes y cursos basados en esa modalidad. Se buscaba obtener y analizar la información acerca de la enseñanza de CLFE inglés. Dicha información sería considerada como una de las bases para el diseño del curso antes mencionado.

Para tal efecto, se propuso desarrollar una investigación cualitativa cuyo marco interpretativo fuera la investigación-acción y su técnica de recolección de datos el grupo focal. En ese grupo participaron ocho profesores que independientemente de impartir o no clases en el DI de la ENALLT, se dedicaban al diseño de exámenes o materiales para la enseñanza de la CLFE en nivel superior. Para su desarrollo, se diseñó una guía con los temas por discutir de acuerdo con las pautas establecidas por Álvarez-Gayou, 2005: 137-138.



De entre dichos temas emana el cuestionamiento que es materia de este documento:

En ocasiones los alumnos comentan que no acreditaron el examen de requisito porque tiene trampas.

En los siguientes apartados se presenta el diseño de la investigación de la que formó parte la pregunta anterior, su contexto, metodología, resultados obtenidos, consideraciones finales, implicaciones del estudio y referencias.

2. Diseño de la investigación de la que formó parte la pregunta cuyas respuestas se analizan en este documento

2.1. Antecedentes de la investigación de la que formó parte la pregunta que motiva este documento

Los resultados que se obtuvieron en un estudio desarrollado con profesores de cursos de cuatro habilidades del DI de la ENALLT de la UNAM acerca de la enseñanza de comprensión lectora en dichos cursos, revelaron que ésta no siempre es consistente con la CLFE. Consecuentemente, un número de estudiantes egresados de ese programa no aprueban el examen de requisito que la UNAM solicita a sus estudiantes para titularse a nivel licenciatura o para realizar estudios de posgrado. Dicho fenómeno puede ocurrir aún después de cursar seis semestres de dicho programa.

Por lo tanto, se podría decir que, debido a una posible inconsistencia en la metodología usada para la enseñanza de la comprensión lectora, tales estudiantes no siempre están capacitados para acreditar el ya referido examen.

En ese sentido, para poder subsanar tal inconsistencia, sería aconsejable reforzar la práctica docente con un curso dirigido a los profesores de posesión en inglés de la institución para que a su término hubiera más probabilidades de que incluyeran aspectos de metodología de CLFE en sus clases. Se menciona lo anterior como un antecedente y se aclara que dicho curso no es materia del presente documento.



Para diseñar tal curso, se decidió, en primer lugar, conocer qué puntos de la CFLE resultan fundamentales para la acreditación de los exámenes de requisito que se diseñan para evaluarla en la institución.

A través de un grupo focal, se discutieron diversos temas con los sujetos participantes para considerar sus opiniones como una parte fundamental del curso por diseñar. Entre dichos tópicos, se discutió la opinión que tienen algunos candidatos que no aprueban el examen de requisito acerca de la posibilidad de que dicho instrumento se diseñe con trampas. Los resultados de tal discusión constituyen la materia principal del presente documento.

2.2. Problema de la investigación de la que formó parte la pregunta que motiva este documento.

Se consideró que, en la actualidad en términos generales, hay una diversidad de aspectos que influyen en la enseñanza. El problema de investigación era conocer las opiniones de los profesores dedicados al área de diseño de cursos y exámenes de CLFE acerca de cuáles eran los diversos aspectos aplicables a su labor de diseño de cursos y exámenes.

Uno de tales aspectos fue que cuando los estudiantes que no aprueban el examen de requisito creen que eso ocurre porque los exámenes están diseñados con trampas que pueden ocasionar que sus resultados sean no aprobatorios.

2.3. Objetivo de la investigación de la que formó parte la pregunta que motiva este documento

El objetivo de tal investigación fue analizar las opiniones de los profesores dedicados al área de diseño de cursos y exámenes de CLFE acerca de diversos aspectos aplicables a su labor. Entre tales opiniones, se encontraban los comentarios acerca de la consideración de que los exámenes están diseñados para no aprobarse porque contienen trampas.



3. Contexto de la investigación de la que formó parte la pregunta cuyas respuestas se analizan en este documento

La enseñanza de la CLFE como parte de los cursos de posesión en la ENALLT de la UNAM y la diferencia entre enseñar comprensión de lectura —en términos generales—y CLFE son los dos ámbitos que constituyeron el contexto específico en el que los participantes del grupo focal emitieron sus opiniones, mismas que se analizan en este documento como sugerencias para practicar la lectura digital en los cursos presenciales de posesión de inglés en nivel superior.

3.1. La enseñanza de la CLFE como parte de los cursos de posesión en la ENALLT de la UNAM

Como se mencionó en la introducción de este documento, en 2018, se desarrolló una investigación con profesores de posesión del DI de la ENALLT de la UNAM para determinar si había algún problema con la enseñanza de comprensión de lectura que pudiera ocasionar que los estudiantes no siempre acreditaran los exámenes de requisito basados en esa habilidad.

Los datos arrojados por dicho estudio reflejaron que en las clases de lectura no siempre se practica la comprensión de lectura con fines específicos.

3.2. La diferencia entre enseñar comprensión de lectura—en términos generales—y enseñar CLFE

Dado que, es un hecho que la lectura de textos académicos es la forma más importante para que un profesionista esté actualizado, además de que no todos los estudiantes en el nivel superior en México son competentes en el uso de las lenguas extranjeras, la UNAM solicita que sus estudiantes, antes de titularse de licenciatura o para poder realizar estudios de posgrado, aprueben, según sea el caso, uno o dos exámenes de comprensión lectora en lengua extranjera.



Generalmente, se solicitan exámenes de esa modalidad usando textos en inglés, francés, italiano y portugués. El objetivo es que los estudiantes demuestren que son capaces de estar actualizados a través de la lectura en sus áreas de estudio en una o más lenguas extranjeras. Para tal efecto, es necesario que los lectores pongan en práctica sus conocimientos acerca de CLFE.

En este punto, vale la pena comentar que, dadas las características de los cuatro dominios lingüísticos usados para la enseñanza de lenguas —comprensión de lectura, producción escrita, comprensión auditiva y producción oral— el único que se puede practicar con éxito sin involucrar a los tres restantes es la comprensión lectora.

- Cursos de CLFE.

En el caso de lectores que tienen poco conocimiento acerca de una lengua extranjera— quienes generalmente no están inscritos en ningún curso de posesión—, se debe enfatizar el uso de un modelo específico que los ayude a solventar tales carencias para estar en posibilidad de abordar exitosamente los textos de manera puntual y rápida. Lo anterior es el objetivo principal de la CLFE.

- Cursos de lectura que son parte de un programa de posesión de la lengua.

Es común que en el caso de lectores que sí están inscritos en un curso de posesión, se use otro modelo para la práctica de la lectura.

Es muy probable que se crea que el hecho de practicar todos los dominios lingüísticos le permitirá al alumno aprobar exámenes de comprensión de lectura con fines específicos. Sin embargo, la realidad es otra. Los resultados arrojados por una investigación nos permitieron sugerir que también es necesario incluir en los cursos de posesión el modelo que se enfatiza en la CLFE.

Para fundamentar el contexto a continuación se describen, a grandes rasgos, los dos modelos relevantes para entender lo que ocurre en la comprensión de lectura explicando la diferencia que existe entre leer documentos que le permitirán al alumno estar actualizado a nivel profesional—CLFE—o practicar la lectura por placer—comprensión de lectura en términos generales.



Comprensión de lectura en términos generales versus comprensión de lectura con fines específicos

Para enseñar comprensión de lectura se pueden seguir dos caminos diferentes dependiendo si se trata de un curso de posesión que incluye la práctica de los cuatro dominios lingüísticos; o si estamos hablando de un curso de CLFE, en cuyo caso, las clases sólo se enfocan en ese dominio.

En dicho curso, los estudiantes no necesitan tener grandes conocimientos acerca de la lengua extranjera siempre y cuando ésta tenga cierto parecido con el español, como es el caso de inglés, italiano, portugués y francés; porque dicha relación favorece el uso de diversos aspectos que ayudarán a la comprensión del contenido del texto.

Dos modelos relevantes para entender lo que ocurre en la comprensión de lectura

Para entender las diferencias que existen entre las estrategias que se deben aplicar en la CLFE, vale la pena citar dos modelos: el textual y el situacional.

El modelo Textual

Para entender lo que representa el modelo textual, Singer y León (2007:11) proponen que la representación proposicional de un texto o base textual es vista comúnmente como uno de por lo menos tres niveles de representación crítica que resultan de la comprensión del discurso, junto con la representación de los detalles superficiales del mismo y las situaciones a las que éste se refiere.

Comenzamos a comprender un texto desde las primeras palabras que son procesadas. Su comprensión involucra la combinación de la información en las proposiciones con los elementos de significado activo que ya han sido integrados en la red de ideas que ya se activó con base en el input textual. A lo anterior, con frecuencia se le llama Modelo Textual de Comprensión, mismo que emerge de la memoria con la que se trabaja, Grabe, 2009: 40.

El Modelo Textual de Comprensión requiere del uso de inferencias que trabajen como puentes para conectar las nuevas proposiciones a la red ya existente de proposiciones activas.



En resumen, las operaciones que se usan para construir un modelo textual de comprensión son: eslabones o uniones en una red, traslape de elementos, supresión de información menos importante, inferencias simples, y reestructuración de información.

En concreto, las operaciones que según Grabe (2009: 41) se usan para construir un modelo textual de comprensión de lectura son:

- ✦ Poseer habilidades para una comprensión de lectura avanzada.
- ✦ Reconocer rápidamente las palabras escritas para construir proposiciones básicas.
- ✦ Obtener representación del significado global del texto.
- ✦ Identificar la estructura a través de un modelo textual.
- ✦ Conectar ideas básicas.
- ✦ Construir un modelo mental.

El modelo situacional

El modelo situacional se refiere a la representación de quién entiende de las circunstancias a las cuales se refiere el discurso, Singer y León (2007: 13). Refleja la integración del conocimiento previo con la información que explícitamente se encuentra en el texto, Goldman, Golden, y van den Broek (2007: 32).

Cuando leemos, normalmente llevamos nuestra propia información al procesamiento de un texto. Esta información incluye nuestro entendimiento de las formas en las cuales el discurso se estructura, instancias pasadas de tipos textuales de lectura similares, el conocimiento específico que tenemos de esas experiencias pasadas de lectura y nuestras actitudes hacia el texto, el autor, la situación que surge y el género. En muchos casos agregamos inferencias que reflejan nuestras actitudes y expectativas acerca de lo que el texto está expresando. Estos tipos de información que se llevan a la lectura por parte del lector construyen el modelo situacional de interpretación. Dicho modelo representa las circunstancias mentales generadas en respuesta al texto, o la interpretación del mismo, pero no necesariamente las condiciones específicas del Modelo Textual, Grabe (2009: 43).



En resumen, los factores que influyen en la construcción del modelo situacional son: el propósito del lector, las expectativas de la tarea, la activación del género. Las instancias similares, los recursos de conocimientos previos generales, la evaluación de la importancia de la información y sus valores de disfrute y de interés, las actitudes e inferencias hacia el escritor, la historia, el género y el episodio y las inferencias necesarias para la interpretación de género, episodio, organización jerárquica y propósito

En concreto, las operaciones que según Grabe (2009: 44) se desarrollan para construir un modelo situacional de comprensión de lectura son las siguientes:

- ✦ Eslabones o uniones en una red.
- ✦ Traslape de elementos.
- ✦ Supresión de información menos importante.
- ✦ Inferencias simples.
- ✦ Reestructuración de información.

Por lo tanto, los factores que influyen en la construcción de un modelo situacional de comprensión de lectura son:

- ✦ El propósito del lector.
- ✦ Las expectativas de la tarea.
- ✦ La activación del género.
- ✦ Las instancias similares.
- ✦ Los recursos de conocimientos previos generales.
- ✦ La evaluación de la importancia de la información.
- ✦ Las actitudes e inferencias hacia el escritor, la historia, el género y el episodio.
- ✦ Las inferencias necesarias para la interpretación de género, episodio, organización jerárquica y propósito.



La conjunción de los dos modelos

Los requisitos para generar un modelo situacional adecuado son muy distintos de aquellos que se necesitan para generar un modelo textual. Para generar el modelo textual se requiere entender lo que el texto mismo está tratando de señalar. Para generar el modelo situacional se requiere que el lector combine conocimientos previos con la información del texto y que realice una interpretación efectiva del mismo en combinación con los objetivos del lector.

De esta forma, un modelo situacional para la interpretación del lector da cuenta de la forma en la que los lectores construyen interpretaciones independientes de un texto, mientras también están de acuerdo en términos generales con la materia del texto.

Según Grabe (2009: 46), Un modelo de procesamiento textual de dos niveles incorpora el punto de vista del texto como representante del significado del autor y la construcción, por parte del lector, del significado del texto.

Para el mismo autor, los textos literarios, las biografías, las narrativas históricas, y los productos editoriales requieren de grados variables de énfasis en el modelo situacional si se pretenden leer adecuadamente. En contraste, los manuales, documentos técnicos, la mayoría de los libros de texto y muchos textos científicos, enfatizan un modelo textual de comprensión más completamente desarrollado si un lector quiere aprender la información relevante del texto.

El modelo usado en la CLFE

Se privilegia el uso de un modelo textual cuando el lector tiene relativamente pocos conocimientos previos acerca del tema de un texto, tal es el caso de la práctica de la CLFE. Por otro lado, es más probable que se enfatice el modelo situacional de interpretación de un lector cuando él tiene extensos conocimientos previos acerca del tema y del autor, así como una mayor capacidad de la que se espera para evaluar el texto.



4. Metodología

A continuación, se establece la metodología usada en la investigación de la cual emanan los resultados analizados en este escrito.

Como se mencionó en la introducción, se dirigió un grupo focal que fue el instrumento usado en la investigación original. Vale la pena recordar que en dicho grupo se incluyó como uno de sus temas la concepción que algunos alumnos que no aprueban el examen de requisito tienen acerca de que, los exámenes se diseñan con trampas. Las opiniones de todos los sujetos participantes acerca de ese asunto son el tema principal que se aborda en este documento.

Regresando a la investigación original, de la cual emanaron los resultados para el tema que es materia de este capítulo, cabe decir que sus resultados establecieron las cualidades y características de un curso a distancia que se propuso diseñar para promover la metodología de comprensión lectora en clases de inglés en nivel superior. Nuevamente, se recalca que dicho curso no es materia de esta propuesta y solo se menciona como parte de la metodología que se siguió para obtener los datos que sí son analizados.

Se interactuó con profesores dedicados al diseño de cursos y exámenes de comprensión de lectura a través del uso de un instrumento que permitió conocer sus puntos de vista acerca de los temas discutidos.

El alcance de la investigación fue de carácter descriptivo porque se especificaron las características de la metodología para la práctica de la CLFE.

El marco interpretativo del estudio fue la investigación-acción y la técnica usada para la obtención de datos fue el grupo focal.

En dicho estudio, por medio de los principios aplicables de la investigación-acción, se examinaron los resultados obtenidos para conocer los fundamentos teóricos que los sujetos participantes tienen al diseñar cursos e instrumentos de medición.

Se siguió la propuesta de Álvarez-Gayou (2005: 187-194) en la que sugiere determinados pasos que resultan fundamentales para la comprensión de los resultados.



4.1. Participantes

El perfil deseado de los participantes en el grupo focal—cuyas opiniones acerca de que los exámenes de requisito están diseñados con trampas serán analizadas en este capítulo—incluyó las siguientes características: compromiso con su realidad y competencia para procesar críticamente distintas fuentes; aptitud para contrastar ideas con otros y construir individual y cooperativamente respuestas a sus propias interrogantes; así como un alto sentido de responsabilidad, motivación, voluntad de perseverancia y capacidad de autoformación, Mena (1987: 7). Los participantes fueron profesores de inglés cuyo nivel de estudios iba desde licenciatura hasta doctorado. Su puesto en la institución iba desde Profesor de Asignatura “A” Interino hasta Profesor de Tiempo Completo Titular “B” Definitivo. Se consideró que el estatus académico y de contratación de los participantes debería haber sido amplio para evitar sesgos en la información obtenida a través del instrumento.

Los ocho sujetos, independientemente de impartir o no clases en el DI de la ENALLT, se dedicaban al diseño de exámenes o cursos para la enseñanza de la comprensión de lectura en nivel superior.

5. Resultados

Los resultados obtenidos para la pregunta cuyas respuestas se analizaron en el presente estudio son los siguientes:

5.1. Opinión de los participantes en el grupo focal

La respuesta obtenida en el grupo focal fue que los exámenes de CLFE no son un conjunto de trampas porque:

1. Se solicita que los estudiantes usen estrategias para responderlos.
2. Los estudiantes no conocen las estrategias y no saben abordar textos con base en preguntas acerca de su contenido.



3. El propósito de los exámenes es evaluar.
4. Las preguntas no son literales ni se usan distractores que sean evidentemente erróneos.
5. Los estudiantes buscan la respuesta en el texto tal y como está diseñada la pregunta.
6. Los estudiantes no entienden la lógica de cada tipo de reactivo.
7. Se brindan recursos, como sitios en línea, para que los estudiantes preparen el examen.
8. Diversos autores consideran que la lectura es un juego de adivinanzas que involucra la interacción de tres elementos: texto, autor y su interacción.
9. Si los estudiantes no saben leer en español, no serán capaces de entender las preguntas.
10. Algunos libros para la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés incluyen muy pocas preguntas de inferencia.
11. Los estudiantes no siempre tienen nivel umbral de lengua extranjera para poder leer (no tienen léxico de 3000 vocablos) y, a pesar de ello, no toman el curso de comprensión de lectura, ni practican, ni recurren a los sitios en línea sugeridos para la preparación del examen.
12. Los estudiantes no discriminan entre información que sí aparece en el texto y la que no lo hace, pero que la pregunta, por el tipo de redacción, parece indicar que sí está contenida en el mismo.

5.2. Clasificación de la información

Se clasificó la información obtenida con base en seis categorías primordiales que se requieren para diseñar exámenes de comprensión de lectura con fines específicos. Tales categorías se relacionan con: los estudiantes; las habilidades que se solicitan de ellos; la preparación para el examen; el objetivo de los instrumentos de medición; los reactivos que contienen, y los aspectos teóricos usados para la evaluación de la CLFE. Vale la pena aclarar que, debido a la estrecha relación que existe entre todas las categorías, en ocasiones, las propuestas podrían encuadrar en más de una.



5.3. Las categorías y sus ejemplos

Categoría	Ejemplo referido en la sección 5.1. Opinión de los participantes en el grupo focal
1. Los estudiantes.	1,2,5,6,7,9,11,12
2. Las habilidades que se solicitan a los estudiantes.	1,2,5, 6, 9,11,12
3. La preparación de los estudiantes.	1,2,4,5,7,9,10,11,12
4. El objetivo de los instrumentos de medición.	1,3
5. Los reactivos usados en los instrumentos de medición.	1,4,5,6,12
6. Los aspectos teóricos usados para la evaluación de la CLFE.	1,2,4,5,8,11

6. Análisis de los resultados

6.1. Análisis de los datos obtenidos para la pregunta objeto de estudio

En términos generales, es bien sabido por cualquier docente que se dedica a la evaluación que ningún instrumento que se desarrolla de manera profesional contiene trampas para que los examinados no lo aprueben. La característica de “profesional” la da el hecho de que el instrumento se basa en los aspectos teóricos de la evaluación de ese tipo de conocimiento.

Por medio del estudio que se desarrolló se buscó confirmar que esa apreciación empírica tenía razón de ser y, por lo tanto, se podría afirmar que los exámenes de CLFE no se diseñan con trampas dirigidas a que los estudiantes los reprobem.

Se solicitaron, por ello, las opiniones de expertos en el diseño de exámenes de CLFE para que compartieran sus opiniones al respecto de si los exámenes para evaluarla son un conjunto de trampas o si no lo son.



Para el análisis, las respuestas se categorizaron en función de la evaluación y los alumnos; surgieron cinco categorías que emanaron directamente de las respuestas obtenidas.

La mayoría de ellas se centran en el estudiante, en las habilidades que se solicita que posean y en su preparación. Con base en dicha información se podría decir que es el estudiante quien no se prepara para aprobar el examen de CLFE.

Sin embargo, vale la pena comentar que tal apreciación nos podría orientar a una pregunta que se debería explorar en otro estudio para profundizar en el tema y confirmar los resultados: ¿Qué tipo de estudiantes consideran que los exámenes de CLFE son un conjunto de trampas, los que se preparan para acreditarlos o los que no lo hacen?

7. Consideraciones finales

No es posible cambiar el punto de vista de los estudiantes. Sin embargo, sí se puede reforzar la enseñanza de la CLFE en la clase de cuatro habilidades para que más estudiantes estén preparados y puedan aprobar dicho examen.

Sin embargo, lo anterior resulta ser muy serio y difícil de lograr porque para dicho refuerzo se necesitaría preparar a los profesores y, sobre todo, a las editoriales en los aspectos inherentes a su enseñanza.

Resulta obvio pensar que lo más difícil sería preparar a las editoriales al respecto porque es muy probable que no cambien sus objetivos para agregar aspectos teóricos para la práctica de la CLFE en sus libros.

De hecho, lo ideal sería que éstas desarrollaran un análisis de necesidades para el diseño de sus materiales dirigido a cada país en el que los ofertan. Pero, desafortunadamente, no lo hacen y la no acreditación de los exámenes de requisito es una de las consecuencias.

Por lo anterior, el problema se convierte en algo muy complejo y la aportación que hace este documento nuevamente recarga la responsabilidad en los docentes porque para resolver el problema de la no inclusión de la práctica de la CLFE en los libros de texto, que



generalmente se usan en la mayoría de los centros de lenguas, ellos tendrían que diseñar materiales específicos.

Finalmente, vale la pena mencionar que también existen otras posibilidades para solucionar esta problemática, por ejemplo, revisar los programas y en los casos en los que la práctica de la CLFE no se incluya en ellos ni en el libro de texto; las escuelas deberían favorecer, de manera institucional, el diseño de materiales para practicarla.

Referencias

Álvarez-Gayou, J.L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Cd. de México: Paidós Mexicana.

Goldman, S. Golden, R. y van den Broek, P. (2007). Why are computational models of text comprehension useful? En F. Schmalhofer y C. Perfetti (Eds.). *Higher level language processes in the brain* (pp. 27-51). Mahwah, NJ: L. Erlbaum.

Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mena, M. (1987). *Aportes para la construcción de un modelo didáctico de nuevas estrategias de educación a distancia. Memorias del Seminario Las nuevas tecnologías frente a las nuevas estrategias de educación*. Buenos Aires. Virtual Educa.

Singer, M., & León J. (2007). Psychological studies of higher language processes: Behavioral and empirical approaches. En F. Schmalhofer y C. Perfetti (Eds.). *Higher level language processes in the brain* (pp. 9-25), Mahwah, NJ: L. Erlbaum.

EN LÍNEA:

Diccionario del Español de México (DEM) <http://dem.colmex.mx>, El Colegio de México, A.C., [1 de abril de 2021].



CAPÍTULO 3

CULTURA E INCLUSIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS



Presentación

Las autoras del artículo Materiales didácticos para personas con discapacidad visual dan a conocer el proceso de ofrecer a todos los estudiantes oportunidades iguales para el aprendizaje de lenguas extranjeras. En este caso, discapacidad visual, debido a que es la discapacidad más frecuente en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la Universidad Nacional Autónoma de México con base en el diagnóstico de necesidades de personas con discapacidad que llevaron a cabo las autoras de este artículo, en el cual se comparte el proceso que se ha seguido para ofrecer a estos estudiantes materiales didácticos adaptados a personas ciegas, quienes además, requieren un espacio inclusivo, libre de obstáculos físicos, donde se cuente con el apoyo de sus pares y de los docentes con la finalidad de lograr la interacción social, así como el trabajo colaborativo. En este sentido, este documento informa sobre el rol del docente, de quien se requiere estar disponible para guiar y responder preguntas de los estudiantes con discapacidad visual. Aunado a lo anterior, en el aspecto didáctico, metodológico y curricular, se propone emplear en los cursos una metodología inclusiva, y didáctica multisensorial que se ajuste a las necesidades de estos estudiantes a través de varios canales sensoriales: tacto, oído, gusto, olfato. Para este logro, se requiere contar con programas de estudio flexibles, a los cuales se pueda llevar a cabo adaptaciones en determinadas actividades, estrategias metodológicas y criterios de evaluación. Finalmente, se incluye lo relacionado con el compromiso que se tiene como institución para ofrecer una educación inclusiva e igualitaria, a la cual tienen derecho todos los estudiantes en todos los ámbitos de la sociedad.

En relación al artículo Mediación intercultural en la enseñanza de ELE, en Un tapete de la muerte en la Universidad de Estudios Internacionales de Kanda, Japón, los autores dan a conocer el proceso de una actividad creativa y artística de índole intercultural que permitió al estudiantado acercarse a conocimientos nuevos más allá de lo adquirido



en el aula, así como crear vínculos con alumnos de diferentes países, actividad que promovió el aprendizaje colaborativo. En este sentido, este artículo confirma el reto que enfrentan los profesores de lenguas extranjeras en el aula de un grupo multilingüe para desplegar actividades colaborativas interesantes que se conformen de contenido cultural y lingüístico, que resulten ser, experiencias significativas para los estudiantes. La base teórica para la propuesta lingüístico-cultural de esta actividad fue la propuesta del volumen complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, el cual indica que, el concepto mediación incluye la mediación interlingüística, la mediación respectiva a la comunicación y el aprendizaje, así como la mediación social y cultural, donde el estudiante puede ser un agente social, un hablante intercultural y un aprendiente autónomo. En este sentido, se elaboró un tapete de aserrín con motivos del Día de Muertos en México basado en una investigación sobre este tema de la cultura mexicana. Para dar validez a esta creación, estudiantes mexicanos de intercambio colaboraron en este proyecto, el cual fue satisfactorio al notar el entusiasmo de sus compañeros por conocer sobre la cultura mexicana, especialmente por esta celebración tan emblemática, a través de la cual, hubo acercamiento a conocimientos nuevos, además de los vínculos que se crearon entre estudiantes de diferentes países guiados por docentes interesados en participar en actividades con estudiantes de diversas identidades culturales.



Introducción

Las lenguas extranjeras son una herramienta esencial en un mundo cada vez más globalizado. Sin embargo, para las personas con discapacidad visual, este proceso puede presentar desafíos únicos que requieren enfoques pedagógicos especializados. Los materiales didácticos creados especialmente o bien adaptados para ellos desempeñan un papel fundamental para garantizar que estas personas tengan acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje, permitiéndoles superar barreras y desarrollar habilidades lingüísticas de manera adecuada. En el entorno educativo plantea retos y oportunidades únicos, especialmente cuando se enseña a personas con discapacidad visual dentro de grupos regulares de estudiantes. Para que la enseñanza sea efectiva y equitativa, los profesores deben estar preparados para abordar las necesidades específicas de estos alumnos, sin dejar de atender las dinámicas del grupo en su conjunto.

La preparación docente en este contexto implica no solo el diseño y la adaptación de materiales didácticos accesibles, sino también el desarrollo de estrategias pedagógicas inclusivas que fomenten la participación activa de todos los alumnos. Tecnologías accesibles, métodos de enseñanza multisensorial y un enfoque basado en la empatía son herramientas clave para lograr una experiencia de aprendizaje enriquecedora para todos. Los alumnos con discapacidad visual deben adentrarse a descubrir y construir el mundo y otra lengua por medio de otras sensaciones. El apoyo que reciban de la institución educativa y de su círculo familiar es vital en esta construcción.

1. Fundamentación teórica

El constructivismo es una teoría psicopedagógica que plantea que el conocimiento es el resultado de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente. En el proceso de enseñanza-aprendizaje se entiende como una tarea dinámica y participativa en la que se brinda al alumno el apoyo y las herramientas para que desarrolle por sí mismo las habilidades para resolver los problemas que se le presenten. Se puede considerar que un grupo de estudiantes es una comunidad de aprendizaje con distintos niveles de habilidades, experiencias que aprenden mediante su



implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias a la colaboración que establecen entre sí. Mediante la construcción del conocimiento que llevan a cabo con un andamiaje provisto por un profesor y a los diversos tipos de ayuda que en el grupo se prestan mutuamente (Serrano y Pons, 2011). El andamiaje en el constructivismo se refiere al proceso de aprendizaje colaborativo en el que un profesor brinda las bases y la ayuda al aprendiente para resolver un objetivo de aprendizaje y/o de comunicación. Este conlleva la ayuda provisoria del profesor, que se retira una vez que ya se ha aprendido y se puede desarrollar el aprendizaje de manera autónoma por parte del aprendiente. Esto incluye estrategias, técnicas y recursos didácticos. Radica en ir reactivando los conceptos previos y planteando nuevos retos, de forma que la superación de uno suponga pasar al siguiente nivel. Así, los docentes irán proporcionando al estudiante las claves que permitirán esa adquisición (Pimienta, 2007 y Unir, 2020).

2. Justificación

Este proyecto de trabajo surge de la necesidad de brindar a todos los estudiantes las mismas oportunidades. De acuerdo con una encuesta sobre necesidades de personas con discapacidad en la escuela, aplicada por la ENALLT en 2020, los problemas de visión en diferentes niveles son la discapacidad más frecuente. A través de la encuesta a 1702 estudiantes se pudo reconocer que en ese momento teníamos 471 personas con ligeras deficiencias, ocho con dificultad severa y un solo alumno ciego (Camarena y Byer, 2021). Por estos resultados, decidimos ofrecer un apoyo al profesor que se enfrenta por primera vez a una persona con discapacidad visual. Actualmente trabajamos recursos de lenguas para ciegos en un contexto real, práctico, del día a día, de clases regulares universitarios. Este trabajo implica un esfuerzo de adaptación doble, para lenguas extranjeras y para ciegos.



3. Objetivo

Mejorar la enseñanza-aprendizaje de las personas con discapacidad visual.

Objetivos específicos

Conocer las características que presentan las personas con discapacidad en el aula.

Proveer a los docentes las herramientas y estrategias de enseñanza necesarias.

Contar con los materiales de apoyo que requieren las personas con discapacidad.

Sensibilizar a la comunidad acerca de las necesidades y derechos de las personas con discapacidad.

Mejorar la convivencia entre el alumnado.

Reconocer y valorar la diversidad.

Rechazar cualquier tipo de discriminación y aceptar la diversidad como un valor.

Ser inclusivos, experimentar y vivenciar diferentes capacidades.

4. Metodología

Enseñar lenguas extranjeras a personas con discapacidad visual requiere de una metodología inclusiva, multisensorial y adaptada a las necesidades específicas de estos estudiantes. Es preciso hacer una evaluación inicial personalizada acerca de sus habilidades y estilos de aprendizaje. Hacer una entrevista con la persona, pues nadie conoce mejor sus necesidades mejor que él/ella.

No es necesario hacer ningún cambio de los contenidos o programa del curso. Las adaptaciones se harán la realización de las actividades, estrategias metodológicas y tipos de evaluación. Así como en la utilización de materiales didácticos adaptados a las necesidades de la persona ciega. Es necesario proporcionar a los profesores la posibilidad de desplegar de manera flexible sus programas para el desarrollo de habilidades haciendo uso de los



recursos propios del centro y de aquellos otros surgidos en el entorno (Caon, et al. 2020). El principal objetivo de este modelo es proporcionar un aprendizaje enriquecido para el desarrollo del talento a partir de las posibilidades del propio alumno.

En cuanto a diseño de materiales, si el alumno ciego sabe leer braille —que no todos lo han aprendido—, hay que imprimir en este sistema parte de los materiales. Los audios son sumamente importantes; debemos perder la aprensión frente a la grabadora y preparar grabaciones de textos, diálogos y vocabulario para el aprendizaje auditivo. Son muy útiles las canciones, ejercicios de escucha e incluso los videos y películas que ayudan a aprender la lengua en su ritmo y velocidad normales, además de los sonidos, la música, etc.

Por otro lado, actualmente casi todos los estudiantes con discapacidad visual tienen herramientas tecnológicas como lectores de pantalla, aplicaciones de conversión de texto a voz y diccionarios electrónicos adaptados. También debemos tener material táctil como mapas, letras o figuras en relieve para enseñar conceptos espaciales o culturales. Podemos usar métodos kinestésicos con actividades prácticas, como tocar objetos relacionados con el vocabulario, juegos y otras actividades.

a) Análisis de necesidades de personas con discapacidad

El primer paso es conocer a nuestros estudiantes y la institución. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) recibe cada semestre a personas con diferentes tipos de discapacidad, en su mayoría de visión en diferentes grados y en segundo lugar de movilidad tanto permanente como temporal. La atención a estas personas con discapacidad es necesaria para tener igualdad de acceso a la educación y a los servicios, participación activa en la vida académica, abordaje integral y multidisciplinario de sus necesidades y optimización continuada de la enseñanza que redundará en una mejor calidad de vida, educación y mayor satisfacción personal. Tenemos el compromiso con los estudiantes de darles una educación igualitaria y de concienciar a la comunidad educativa de la necesidad de promover, difundir y desarrollar actividades encaminadas a lograr la inclusión de todos los alumnos en todos los ámbitos de la sociedad. Para nuestro estudio se aplicó una encuesta en línea de 20 preguntas a principios del año 2020 para conocer necesidades reales de las personas con discapacidad en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) (Camarena y Byer, 2021).



Total de personas encuestadas 1702: 1000 Mujeres 702 Hombres		
Sin problemas de visión	1222	71.79 %
Ligera dificultad	471	27.67 %
Severa dificultad	08	0.47 %
No puede realizar actividad	01	0.05 %
Total	1702	28.19%

Según los resultados de la encuesta la dificultad visual —en algún grado— es la discapacidad más común en la escuela. Esta es la razón por la cual decidimos trabajar con recursos didácticos para estudiantes ciegos o con debilidad visual. Las personas ciegas son aquellas que no ven nada en absoluto o solo tienen una ligera percepción de la luz, pero no de la forma de los objetos. De acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud, Las personas con debilidad visual son aquellas que pueden ver o distinguir con dificultad algunos objetos a corta distancia. Algunos incluso pueden leer impresos cuando tienen suficiente tamaño y claridad; pero por lo general más lentamente, con un esfuerzo considerable y a veces, utilizando ayudas especiales. También está la deficiencia visual moderada que se clasifica en dos grupos según el tipo de visión: de lejos y de cerca. Por otro lado también están las personas daltónicas y personas fotosensibles (<https://www.paho.org/es/temas/salud-visual>).

b) Inclusión educativa y sistemas de apoyo en la escuela

Debemos ofrecer un espacio inclusivo garantizando que la escuela esté organizada de manera accesible, evitando obstáculos físicos y si es posible tener señalizaciones en braille. La colaboración de los compañeros de grupo es vital en la inclusión del alumno con discapacidad visual. Debemos fomentar actividades en pares o en grupo para fortalecer la interacción social y el aprendizaje colaborativo. Como docentes es necesario proporcionar apoyo continuo, estar disponible, guiar y responder preguntas de forma personalizada. Es esencial, establecer con él o ella un vínculo desde lo personal y no desde su déficit. Esto permite diferenciarse e integrar sus propias emociones. Como docentes, reducir nuestras propias incertidumbres frente al estudiante para no incrementar su inseguridad. Permitirle ser autónomo, no intentar ayudarlo si no lo necesita. Hacerle ver sus posibilidades reales y no negar sus limitaciones.



Personalizar, pues cada persona es única, hablar con la persona, ellos conocen su discapacidad mejor que nadie. Preguntar ¿Cómo llegas a la clase? ¿Necesitas ayuda con algo? ¿Qué podemos hacer mejor? ¿En qué formato prefieres tu material? Dar una visita guiada, incluyendo escaleras y elevador, baños, oficinas, bibliotecas, auditorios, cafeterías. Revisar y eliminar barreras físicas, puertas abiertas, mochilas en el piso, o tener una organización complicada de bancas. Hacer planes en caso de una emergencia, como durante las alertas sísmicas.

c) Los sonidos de la escuela

El estudiante debe poder reconocer los distintos sonidos que se producen en su salón y en su escuela por diferentes fuentes como: utensilios, puertas, aparatos, animales, etc. En compañía de un profesor o compañeros el alumno recorrerá los diferentes espacios de la escuela escuchando con atención. Conforme avance, se mencionarán los diferentes sonidos que alcanza a diferenciar, por ejemplo: el sonido de aparatos encendidos, las puertas cerrándose, la caída de agua de la llave, así como de algún animal cercano, autos, alarmas, etc.

d) En el aula

Debemos guardar silencio en el aula, el alumno con discapacidad visual debe poder escuchar al profesor en todo momento. También debemos presentar a los profesores y a los compañeros de clase, llamar a las personas por su nombre. Hablar de manera clara y a volumen suficiente, y siempre de cara al grupo. Leer en voz alta todo lo que se escribe en el pizarrón, evitar cambiar objetos de lugar. Ante todo, la colaboración del grupo es clave y debemos pensar que la diversidad es una fortaleza no una dificultad.

e) Durante la clase

La didáctica debe ser a través de un enfoque multisensorial. Relacionar conceptos con información a través de varios canales sensoriales: tacto, oído, gusto, olfato, etc. Especialmente táctil con todo tipo de objetos, útiles escolares, alfabetos o vocabulario con materiales en relieve. El docente debe ser consciente y reflexivo, para comprender la situación y además, debemos recordar que los materiales serán utilizados también por estudiantes videntes, por lo cual deben ser atractivos para todos.



f) Recursos didácticos

Los recursos didácticos son vitales para motivar, ayudar a comprender conceptos y facilitar el aprendizaje de los alumnos a través de sus percepciones táctiles, acústicas, olfativas u otras, para ello es conveniente tener objetos y juguetes que los estudiantes puedan manipular. Actualmente existe una mayor accesibilidad educativa a través de las tecnologías –TICs–, las plataformas y entornos educativos, los dispositivos informáticos y las adaptaciones que se realizan para las personas ciegas o deficientes visuales, además del sistema braille. Debemos adquirir publicaciones especializadas para estudiantes con discapacidad visual o bien hacer adaptaciones bibliográficas de textos en braille o para lectores digitales. Si fuera posible también disponer de una impresora braille. Otro punto importante, es aprender a grabar nuestros propios audios, porque hay muchos ciegos que actualmente no leen braille.

g) Ayudas técnicas y adaptación de materiales para la educación

Existen ya infinidad de adaptaciones braille y sonoras para pantallas y teclados de computadora, calculadoras braille y parlantes, así como programas adaptados a la navegación para entornos Windows, ayudas ópticas y electrónicas para baja visión. O bien, el uso de *Jaws* y *Windows Eyes* que son softwares lectores de pantalla para invidentes o personas con baja visión entre otros. Traductores braille o bien audiolibros en diversos formatos especiales en diversas lenguas, entre otras muchas cosas. La integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) evoluciona rápidamente y en las escuelas se proponen nuevos escenarios educativos, habilitan nuevas estrategias de enseñanza y nuevos modos de aprender, al tiempo que se propone el desarrollo de nuevas competencias para desenvolverse en el contexto social actual. La incorporación de las TICs en el aula no genera en sí misma cambios en las prácticas educativas, sino que representa un proceso de apropiación de herramientas y conocimientos, y la construcción de concepciones tendientes a incorporar los recursos y materiales digitales como contenidos flexibles, adaptables y transversales. Existe actualmente un lector de pantalla para celulares, que verbaliza los contenidos de la pantalla y los datos que se introducen por teclado, recorrer los menús de contactos, configuración y fundamentalmente la posibilidad de manejarse con mensajes de texto. En la página de la Fundación Once de España está un listado de las diferentes ayudas para ciegos que incluyen anotadores, juegos y deportes, relojes y medidores de tiempo, lupas electrónicas, cuentos, etc. (<https://www.once.es/servicios-sociales/tecnologiayrecursosadaptados/ayudas-tecnicas>).



h) Libros especializados

Es muy útil y divertido para todo el grupo el uso de libros especializados. Por ejemplo: *El libro negro de los colores*. Cottin, M. y Faría. (2018, contraportada y 4). Ediciones Tecolote.

“Tomás no puede ver los colores. Estos son para él miles de sabores, olores, sonidos y emociones. Desde la oscuridad de sus ojos, Tomás nos invita a descubrir Los colores sin verlos.”

“Según Tomás, el color amarillo sabe a mostaza, pero es suave como las plumas de los pollitos...”

Otro tipo de comunicación táctil muy sencilla con una imagen y un breve texto braille.

Emociones de una línea. Cottin (2018: 4). Ediciones Tecolote.

“Una línea puede ser alegre como una sonrisa”.

Libros con representaciones táctiles complejas. Por ejemplo: *Animal, poemas breves salvajes*. Ferrada, Palmero y Bergna (2018, 6). Ed. Secretaría de Cultura.

“Todo era agua y entonces, soñó la tierra” (con la figura táctil de un pez).

i) Círculos de conversación

La conversación anima al grupo e integra a la persona con discapacidad. Organizar grupos de debate o exposición de algún tema de actualidad para que los alumnos participen en conversando en lengua extranjera. Es vital que se sientan en confianza y expresen sus emociones. Sentados en círculo, conversar con los estudiantes acerca de lo acontecido en el día o el fin de semana, enfatizando cómo se sintieron ante diversas situaciones y la manera en que pueden expresar los sentimientos. Es necesario crear comunidades de aprendizaje integrando al estudiante en grupos que promuevan el aprendizaje del idioma de forma inclusiva.



j) Cuentos

Es importante adaptar cuentos de tal forma que los estudiantes puedan identificarlos. Se pueden marcar en relieve los personajes del cuento; por ejemplo, caperucita roja con pintura acrílica o con una tela para identificarla a través del tacto. Si lee Braille, pegar la transcripción del texto debajo de la ilustración, especialmente si es en otra lengua. Pero también existen muchos materiales en Braille, la librería Elena Garro de Coyoacán cuenta con muchos de ellos y pueden enviar los libros por correo.

k) Elaboración de dibujos

Es importante el dibujo para que el alumno con discapacidad visual sepa controlar sus trazos al dibujar y así participe en la elaboración de diseños para periódicos murales, libros, cuentos, etc. Es posible ayudarlo a dibujar colocando el objeto sobre la hoja y trazando su silueta. También puedes ayudarlo a hacer las formas básicas como: líneas horizontales, líneas verticales, círculos, cuadrados y triángulos con las que podrá realizar varios dibujos. Es muy importante que sienta lo que está dibujando, para ello se puede elaborar una tabla para dibujos. Es una base de acrílico en la que se le extiende una capa de plastilina o foamy moldeable. La persona traza en la plastilina con una pluma o un lápiz, lo que hará un bajorrelieve de su trazo. Otra forma consiste en una malla de alambre con un bastidor. Cuando el estudiante coloca la hoja encima y dibuja en ella con una crayola, se siente el relieve de su dibujo. Otra opción más sencilla son hojas de papel o cartulina y pintura 3D que se consigue en las grandes papelerías. El resto de los estudiantes pueden también aprender de estas u otras maneras creativas.

l) Descripción de imágenes

Hacer una descripción de una imagen para una persona ciega requiere un enfoque detallado y sensorial, utilizando lenguaje claro y accesible para transmitir la información visual.

- ✦ Identificar el propósito de la imagen; determinar qué es lo más importante que el estudiante debe entender sobre la imagen. Es importante el contexto histórico, los colores, las emociones o la disposición de los elementos.



- ✦ Comenzar con una descripción general como: “hay una plaza”. A continuación dar un resumen de lo que representa la imagen. Por ejemplo: “la imagen muestra una plaza concurrida en una ciudad antigua, rodeada de edificios y llena de personas”.
- ✦ Describir los elementos clave: los objetos, personas o acciones principales, utilizando un orden lógico, de izquierda a derecha y de arriba abajo, “a la izquierda hay un árbol frondoso, en el centro hay una fuente de piedra con agua y a la derecha hay un grupo de personas conversando”.
- ✦ Usar referencias espaciales claras e indicar la ubicación de los elementos con frases como: en el centro, a la derecha, en el fondo, cerca de la esquina superior izquierda.
- ✦ Si fuera significativo, incorporar detalles sensoriales que describan características que el estudiante pueda imaginar más allá de lo visual. Texturas: “la fuente está hecha de piedra áspera”. Sonidos: “podrías escuchar el agua fluyendo y las voces de la gente”. Olores: “el aire huele a flores o se percibe el olor a comida de los puestos cercanos”.
- ✦ Si fuera posible, explicar colores y emociones cuando sean relevantes. Aunque los colores no son visibles, algunos conceptos emocionales asociados pueden ser significativos. Como, por ejemplo: “el cielo es de un azul brillante, lo que da una sensación de tranquilidad”, “las sombras largas indican que es el final de la tarde”.
- ✦ Dar tiempo para preguntas y retroalimentación; debemos estimular al alumno a expresar sus dudas o pedir más detalles para asegurarse que la descripción es útil y comprensible.

m) Adaptación de textos

Cuando diseñamos materiales propios para compartir con nuestros estudiantes, es importante hacerlos accesibles para todos. Si tenemos estudiantes con discapacidad visual, lo primero es preguntar en cuál formato prefieren trabajar. El principio siempre es que la persona con discapacidad es quien sabe mejor lo que requiere. Si la persona es ciega, es muy probable que ya utiliza uno de los varios programas de lectura en voz alta que existe, y sabe el formato de texto que maneja mejor. Normalmente es Word o PDF. Una persona con discapacidad visual que puede ver algo nos dirá el tamaño de letra, el color de fondo, etc., que le permite acceder con más facilidad al texto. Una persona fotosensible nos comunicará



sus preferencias de colores, grosor de letras, etc., y probablemente querrá menos uso de pantallas y más materiales físicos.

Como sugerencias para elaborar o adaptar textos escritos y materiales de audio y video para incluir a todos los alumnos. Para material que va a ser leído es necesario usar oraciones claras, concretas y cortas, con elementos cohesivos sencillos, establecer el idioma, incluir un índice, enumerar las páginas, usar títulos y subtítulos claros y lógicos.

Los programas lectores van línea por línea en la página, así que es recomendable evitar el uso de columnas, o dejar suficiente espacio entre ellas, solamente incluir imágenes y/o elementos gráficos muy necesarios, diseñar tablas o gráficas sencillas y pequeñas, y proveer una descripción de su contenido, proveer una descripción escrita de todas las ilustraciones, incluir el nombre completo o una descripción de todas las abreviaciones o siglas la primera vez que aparecen, explicar para qué es cuando se inserta un hipervínculo y evitar el uso de colores, mayúsculas, subrayados, cursivas o negritas (Hilera y Campo, 2015).

n) Para personas con baja visión

Es necesario elegir fuentes – tipografía sans serif como Arial o Verdana, usar tamaño de letra de 12 puntos como mínimo, evitar cursivas y negritas, asegurar que haya suficiente contraste de colores en presentaciones y materiales. Evitar anaranjados, rojos y verde, evitar el uso de elementos o animaciones que parpadean o se muevan, pueden provocar molestias o ataques en personas fotosensibles, con epilepsia, o migrañas, no justificar los textos. Hay estudios que demuestran que la lectura de textos con espacios irregulares es más complicada para personas con ciertas dificultades cognitivas, establecer márgenes amplios, con líneas de no más de 80 caracteres, tener el espaciado interlineal de 1.5 y de 2.0 entre párrafos, dejar espacios amplios entre columnas.

ñ) Para la creación o adaptación de material audio y video

Usar un programa de edición, seleccionar bien la dicción de los lectores y las voces, dividir en secciones de no más de 5 minutos, dar un título a cada sección. Usar un tiempo máximo de 10-15 minutos, sin música de fondo. Con videos limitar el uso de otras ventanas, tampoco usar mucho el mouse, hacer una cosa a la vez. Estas recomendaciones son importantes para tomar en cuenta también en el diseño de presentaciones tipo Power Point. Así aseguramos



una buena comunicación con todos, enfatizando el mensaje y la información y no causando impedimentos con el formato. La creación de un acervo de materiales accesibles conviene a todos, compartir nuestro trabajo con colegas, y guardarlo para usar en el futuro hará que nuestros cursos sean más inclusivos, en beneficio de todos (Hilera y Campo, 2015).

o) Recursos Adicionales

Es conveniente consultar y estar en contacto con instituciones y organismos especializados que trabajen con personas con discapacidad visual para obtener apoyo y materiales como la Red CONFE que es una red nacional de organizaciones a favor de las personas con discapacidad, asociadas, Instituto de Capacitación para el Niño Ciego y Sordo, A.C, Asociación Mexicana De Invidentes y Débiles Visuales, CAICDV- Centro de Atención Integral para Ciegos y Débiles Visuales, entre otros que puedes encontrar en la red. En la universidad contamos con la Unidad De Atención para Personas con Discapacidad en la UNAM que se dedica a diseñar y articular acciones que favorezcan la educación inclusiva y la plena participación de las personas con discapacidad.

5. Evaluación y Seguimiento

En algunos casos será necesario hacer adaptación de exámenes, permitiendo evaluaciones orales, en Braille o en algún formato digital accesible para la persona. Es relevante hacer retroalimentación clara y específica para fomentar el progreso. También hacer revisiones periódicas, ajustando la metodología de acuerdo con las necesidades y avances del estudiante. Cada lengua es diferente y representa distintos retos para los estudiantes de lenguas.

De acuerdo con las entrevistas realizadas a profesoras de lenguas de la ENALLT UNAM y nos compartieron sus experiencias con alumnos con discapacidad visual:

- ✦ Inglés: el inglés y el español son idiomas que pertenecen a ramas lingüísticas diferentes. A pesar de que una gran cantidad de términos y expresiones son equivalentes, existen dificultades a la hora de producir textos y discursos. Además, se deben tener en cuenta elementos como los verbos compuestos, la equivalencia de tiempos y la pronunciación.



- ✦ Portugués: aprender la fonética es la cuestión más difícil. La similitud léxica entre el portugués y el español es de más del 80% y también la gramática es muy similar, lo que lo convierte en un idioma relativamente fácil de aprender.
- ✦ Alemán: la gramática es difícil. Las mayores dificultades fueron los géneros y plurales, el orden de las palabras, las oraciones subordinadas, las declinaciones y las palabras largas.
- ✦ Japonés: aprender a escribir y leer kanjis es difícil. Lingüísticamente, el japonés puede considerarse una lengua sencilla; tiene un esquema de pronunciación simple y pocas excepciones a las reglas gramaticales. Sin embargo, la cuestión compleja son los caracteres de su escritura. Además de que en la universidad no tenemos impresora braille para japonés (Camarena, 2020).

6. Contenidos

El currículo abarca los objetivos, contenidos, metodologías, estrategias de enseñanza y sistemas de evaluación que estructuran el proceso educativo en cada nivel, ciclo o curso. En este sentido, la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad visual también está regulada y determinada por estos elementos. Estos alumnos pueden integrarse en aulas regulares y participar en la mayoría de los trabajos junto a sus compañeros, siempre que cuenten con los apoyos específicos necesarios. Como se ha señalado, no es preciso modificar los contenidos, sino realizar adaptaciones en determinadas actividades, estrategias metodológicas y criterios de evaluación. Para lograr una enseñanza y evaluación adecuadas, el primer paso es desarrollar procedimientos y materiales didácticos inclusivos que respondan a las necesidades de cada estudiante con discapacidad (Caon et al., 2020). Es necesario verificar y comprobar que los materiales corresponden a lo requerido de acuerdo con el programa. La verificación de utilidad y eficiencia con otros docentes es importante. También se deben pilotear con estudiantes de cursos regulares ya que generalmente hay pocos estudiantes ciegos. Y finalmente hacer los ajustes y correcciones necesarios. La creación de materiales es un proceso recurrente, no lineal, es más bien cíclico. Un profesor puede volver varias veces a hacer ajustes, correcciones o nuevos datos. En todo caso, se pretende siempre elevar el nivel de calidad, reto y exigencia académica de la escuela.



7. Lineamientos sugeridos para el ejercicio del derecho a la educación para las personas con discapacidad

- ✦ Garantizar las condiciones de accesibilidad física.
- ✦ Dotación de recursos didácticos y tecnológicos.
- ✦ Incorporación de las adaptaciones requeridas
- ✦ Mantener las unidades de servicios y programas para discapacitados. Así como la difusión de experiencias y buenas prácticas en relación con la integración educativa.
- ✦ Incorporación de la cultura y valoración de la diversidad.
- ✦ Diseñar políticas a favor del mejoramiento continuo del desempeño estudiantil de la población.
- ✦ Mantener actualizados los registros de información sobre la condición de funcionamiento de los alumnos.
- ✦ Desarrollar la investigación y formación docente relacionada al tema.
- ✦ Incorporar en currículum ejes transversales de inclusión que garanticen la igualdad de condiciones para todos.
- ✦ Desarrollar los servicios de orientación para toda la población estudiantil.
- ✦ Incorporar a las bibliotecas recursos que apoyen a las personas con discapacidad.
- ✦ Prever presupuestos específicos necesarios para fomentar y fortalecer la creación de organizaciones estudiantiles fundamentales para su participación.
- ✦ Crear condiciones para la incorporación de estos alumnos a las actividades deportivas, artísticas, científicas, recreativas y políticas.
- ✦ Fomentar el apoyo mutuo, la solidaridad y el aprendizaje cooperativo mediante el establecimiento de programas de tutorías y acompañamiento académico.
- ✦ Incorporación a las prácticas profesionales, pasantías y becas de trabajo de acuerdo con habilidades, actitudes, y méritos.
- ✦ Documentar y difundir experiencias exitosas de integración, desarrollo promoción e implementación de innovaciones tecnológicas



8. Discusión

En la universidad tenemos el compromiso con los aprendientes de proporcionarles un entorno de aprendizaje inclusivo, una educación igualitaria y de concienciar a la comunidad educativa de la necesidad de promover, difundir y desarrollar actividades encaminadas a lograr la inclusión de todos los alumnos en todos los ámbitos de la sociedad. Debemos proporcionar capacitación a los docentes, una formación en la enseñanza de personas con discapacidad visual y familiarizarlos con herramientas y recursos inclusivos. El propósito principal de este trabajo es visibilizar y estudiar un área de la enseñanza de lenguas extranjeras que normalmente, no se tiene en cuenta. No existen muchos datos sobre la enseñanza a personas discapacitadas en general y los estudios específicos sobre baja visión o ceguera son aún más escasos.

Conclusiones

En este trabajo se muestran algunas estrategias y metodologías base que pueden ayudar a mejorar la enseñanza por parte del docente y el aprendizaje por parte de la persona con discapacidad en un contexto de educación regular y la importancia de tener en cuenta la inclusión de todos los alumnos en la clase, la adaptación del entorno y de los materiales, el empleo de recursos tecnológicos que facilitan el estudio de los aprendientes invidentes y, por supuesto, la idea de cooperación de todos los participantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Referencias

- Camarena, E., & Byer, B. (2021). Análisis de necesidades de alumnos con discapacidad en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción. *Revista Prociências*, 4(1), 19–36. Universidade Federal de Pelotas. <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/prociencias/issue/view/1022>
- Camarena, E. (2020). Enseñar lenguas extranjeras a universitarios con alguna discapacidad física: La voz de los docentes. *Revista Prociências*, 3(2), 40–60. Universidade Federal



- de Pelotas. <http://prociencias.org/revista/ojs/index.php/prociencias/article/view/44>
- Caon, F., Melero, A., & Brichese, A. (2020). *L'inclusione linguistica: Facilitare l'apprendimento degli studenti con BES*. Milano: Pearson.
- Fundación Once, España. (2024, 12 de noviembre). CTI es el Centro de Tiflotecnología e Innovación. <https://www.once.es/servicios-sociales/tecnologiayrecursosadaptados/ayudas-tecnicas>
- Hilera, R., & Campo, E. (Eds.). (2015). *Guía para crear contenidos digitales accesibles*. ESVI-AL, Universidad de Alcalá de Henares.
- Organización Panamericana de la Salud (OPS), & Organización Mundial de la Salud. (2024, 16 de diciembre). Salud visual. <https://www.paho.org/es/temas/salud-visual>
- Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista*. México: Pearson Educación.
- Serrano, J., & Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: Enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 13(1). <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268>
- Unir. La Universidad en Internet. (2020, 5 de noviembre). Teorías del andamiaje de Bruner y Vigotsky: Características y aplicación. *Revista Educación*. <https://www.unir.net/revista/educacion/andamiaje-bruner-vigotsky/>



Mediación intercultural en la enseñanza de ELE: Un tapete de la muerte en la Universidad de Estudios Internacionales de Kanda, Japón

Cisneros Castro Manuel⁹
Martínez Espinosa Silvia¹⁰
Marzin Émily¹¹

Resumen

Tomando en cuenta la importancia de los aspectos culturales en la enseñanza de lenguas extranjeras, así como la necesidad de adquirir conocimientos de la(s) cultura(s) propia(s) de la lengua meta, incluida dentro de las competencias sociolingüísticas del Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2002; 2020), tres docentes de la Universidad de Estudios Internacionales de Kanda (Chiba, Japón) invitamos a algunos estudiantes a participar en el proyecto Tapete de la muerte. Estos eran, por un lado, alumnos japoneses del Departamento de Estudios Iberoamericanos y, por el otro, estudiantes de intercambio hispanohablantes nativos de varias nacionalidades, que tomaban clases de japonés en la misma universidad. Este proyecto les permitió experimentar de primera mano el diseño, preparación y realización de un tapete de aserrín, así como la elaboración y promoción de materiales en torno al festejo del Día de Muertos en México. Para conocer y evaluar la experiencia de los estudiantes participantes en este proyecto, se plantearon tres preguntas



⁹ Licenciado en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Alemanas), UNAM. Maestro en Estudios de Asia y África (área Japón), Colmex. Profesor de ELE en el Instituto Cervantes de Tokio y en la Universidad de Estudios Internacionales de Kanda, Japón.

¹⁰ Maestra en Ciencias de la Comunicación, UNAM. Profesora de ELE en el Instituto Cervantes de Tokio, en la Universidad de Estudios Internacionales de Kanda y en la Universidad de Sofía, Japón.

¹¹ Doctora en educación, Open University. Learning Advisor en la Universidad de Estudios Internacionales de Kanda, Japón.



de investigación referentes a sus impresiones, conocimientos culturales adquiridos y su entendimiento intercultural. Como instrumento de recolección de datos para contestar las interrogantes antes mencionadas se elaboró una entrevista corta, que fue realizada entre estudiantes y por una de las profesoras. El análisis temático de las experiencias de los participantes reveló que el proyecto permitió trascender el conocimiento áulico a través de una actividad auténtica, que logró un aprendizaje significativo, cultural y lingüístico entre los estudiantes.

Palabras clave: mediación cultural e intercultural, diseño de material intercultural, contexto de no inmersión, aprendizaje colaborativo, diseño de material intercultural, contexto de no inmersión, Día de Muertos.

Introducción

La Universidad de Estudios Internacionales de Kanda (Kanda University of International Studies; KUIS, por sus siglas en inglés) cuenta con un Departamento de Estudios Iberoamericanos que tiene una especialización en español. Además, los alumnos tienen a su disposición un espacio para practicar el idioma en el Centro de Comunicación Multilingüe (*Multilingual Communication Center*; MULC, por sus siglas en inglés), donde se celebra anualmente El Día de Muertos: profesores y estudiantes ponen un altar y participan en un convivio. Desde 2022, el Círculo Hispano de Narita, en colaboración con KUIS, organiza una actividad de mediación intercultural, buscando crear puentes culturales, enriquecer identidades y fomentar la comunicación. Este evento permite a los estudiantes de español aprender de manera significativa al involucrarse activamente en una tradición cultural y compartir su conocimiento.

El proyecto que presentamos tuvo dos comienzos independientes. Por un lado, trece estudiantes de un grupo de español básico investigaron sobre los símbolos de El Día de Muertos en México y escribieron un artículo informativo. Por el otro, diecinueve alumnos activos en el SALC (*Self Access Learning Center*, por sus siglas en inglés) y en el MULC diseñaron y elaboraron un Tapete de la muerte. Ambos procesos se desarrollaron en paralelo durante varias semanas y convergieron en el evento del Día de Muertos, celebrado el 1 y 2 de noviembre de 2023. Además, los alumnos de español entrevistaron



a los estudiantes que participaron en la elaboración del tapete y ellos mismos fueron entrevistados por un profesor.

Este artículo presenta las teorías que sustentaron la propuesta, describe la metodología empleada, comparte el análisis de las entrevistas realizadas, y expone la discusión y las conclusiones derivadas de la actividad.

1. Fundamentación teórica

Desde los años setenta, cuando se introdujo el enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras, ya existía un consenso general sobre la importancia de incluir aspectos culturales en el quehacer educativo. Más tarde, el Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2002) enfatizó la comunicación intercultural y definió los tres componentes de la competencia comunicativa: lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas. Además, describió tres dimensiones del aprendiente: como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo. En la dimensión de hablante intercultural, el estudiante debe identificar aspectos clave de la nueva cultura y establecer puentes con su propia cultura, asumiendo el rol de mediador intercultural, ampliado en la edición de 2020 (MCER, 2020) al posicionar al aprendiente como agente social.

Por su parte, el Instituto Cervantes definió ocho competencias clave del profesorado de lenguas, importantes para facilitar la comunicación intercultural, entre ellas: “1) Implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural, 2) adaptarse a las culturas del entorno, 3) fomentar el diálogo intercultural, y 4) promover que el alumno desarrolle su competencia intercultural” (2018:7). En este contexto, las tareas para propiciar la comunicación intercultural y tratar aspectos culturales en las clases de lenguas extranjeras han cobrado gran relevancia para aprendientes y docentes.

En este apartado presentamos el sustento teórico de nuestro proyecto, dividido en tres secciones: la enseñanza y mediación cultural e intercultural; el aprendizaje colaborativo, cultural y lingüístico; y la elaboración de materiales y actividades culturales en contexto de no inmersión.



1.1 Enseñanza y mediación cultural e intercultural

En el volumen complementario del MCER se señala que el concepto de mediación “no se reduce únicamente a la mediación interlingüística, sino que incluye también la mediación relacionada con la comunicación y el aprendizaje, así como la mediación social y cultural” (2020:45). Para abordar la mediación, el MCER la divide en actividades y estrategias; nuestro proyecto se enmarca en las actividades de mediación, específicamente en mediar la comunicación, ya que logramos abrir un espacio para el entendimiento pluricultural y nuestros alumnos desempeñaron un papel de intermediarios al compartir los conocimientos adquiridos en esta actividad cultural. Los descriptores del MCER para estas actividades de facilitación del espacio para el entendimiento pluricultural contemplan que, en los niveles básicos, el alumno “[...] contribuye a un intercambio intercultural utilizando palabras/signos sencillas/os para pedir a otros que expliquen algo [...]” (2020:128).

El concepto de mediador cultural toma sentido en este espacio para el entendimiento pluricultural ya que, de acuerdo con Gómez Carbonero (2022), la mediación cultural construye puentes que facilitan la comprensión del otro, suma a nuestra identidad y permite espacios comunes para lograr una comunicación eficaz. De esta manera, la mediación lingüística y la mediación cultural e intercultural son necesarias en estos entornos pluriculturales, en donde la mediación lingüística es una “[...] actividad integradora en la enseñanza de lenguas otorgando al proceso de aprendizaje un enfoque más colaborativo en la creación del significado [...]” (Sanz Esteve, 2020:196). Mientras que la mediación cultural e intercultural contribuye a una mejor comunicación, relación e integración entre personas o grupos de distintas culturas (Giménez, 1997).

1.2 Aprendizaje colaborativo, cultural y lingüístico

Uno de los retos en el aula para los profesores de lenguas extranjeras es el desarrollar actividades colaborativas que integren contenido cultural y lingüístico, resulten interesantes y generen experiencias significativas para los estudiantes. Las actividades de aprendizaje colaborativo que trascienden el aula a través de la interacción entre los participantes también generan un conocimiento colaborativo y promueven el aprendizaje activo



(Vygotsky, 1978). Propician, a su vez, una comunidad de aprendientes al crear espacios educativos interactivos, con una convivencia solidaria y participación activa, que fomentan el aprendizaje dialógico (Elboj Saso y Oliver Pérez, 2003). Estas actividades no solo se centran en el aprendizaje de la lengua, sino que también implican tareas creativas que desarrollan la competencia intercultural de los estudiantes, permitiéndoles colaborar en contextos auténticos e interactuar con profesores y hablantes de distintas lenguas.

Nuestro proyecto propone una actividad creativa y artística de índole intercultural que trasciende el conocimiento adquirido en el aula, promoviendo un aprendizaje colaborativo y significativo que conecta a los alumnos con su entorno y con una comunidad de aprendientes.

1.3 Elaboración de materiales y actividades culturales en contexto de no inmersión

En contextos de no inmersión, los profesores suelen depender de libros de texto, los cuales a menudo carecen de autenticidad y contextualización cultural (Allen, 2008; Ren y Han, 2016), además de centrarse mayormente en la realidad sociolingüística de España (Marzin et al., 2023). Sin embargo, la tecnología brinda oportunidades para implementar una inmersión virtual y aprendizaje activo, creando entornos más interactivos y efectivos (Kukulska-Hulme, 2019), con acceso a materiales culturales y lingüísticos diversos. Al integrar herramientas digitales, los docentes deben seleccionar y adaptar recursos motivadores y auténticos que conecten la cultura del estudiante con la cultura meta (Kramsch, 2014; Tomlinson, 2011).

Incluir festividades culturales en la enseñanza de lenguas extranjeras, como en el proyecto Tapete de la muerte, permite vincular la instrucción lingüística con el aprendizaje significativo (Contreras Oré, 2016), la competencia comunicativa intercultural (Byram et al., 2002) y el enfoque sociocultural (Vygotsky, 1978). Según estudios sobre percepción estudiantil, actividades didácticas basadas en festividades culturales facilitan la comparación de similitudes y diferencias entre culturas (Córdoba Martínez, 2014; Gómez Becerra et al., 2016; Morote Magán y Labrador Piquer, 2002).



La explicación de aspectos culturales mediante artículos, videos o música, junto con el diseño y organización de eventos en el aula, fomenta la conciencia intercultural. Además, permite a los estudiantes adquirir y practicar léxico y gramática en un contexto auténtico, como se demostró en nuestro proyecto.

2. Objetivos y metodología

El objetivo principal de esta investigación fue analizar el impacto del proyecto Tapete de la muerte en el desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales, planteado como una actividad de mediación cultural desarrollada con estudiantes de KUIS. Asimismo, se evaluaron las impresiones y aprendizajes de los participantes y se observó cómo este tipo de actividades influyen en la percepción y entendimiento de otras culturas.

También se propone la colaboración interdisciplinaria e intercultural entre centros y departamentos académicos para planear y realizar este tipo de actividades, que ayuden a promover sinergias que favorezcan el aprendizaje significativo.

La presente investigación busca conocer y describir las experiencias de un grupo de estudiantes al participar en un proyecto colectivo de índole cultural, a través de las impresiones recolectadas y analizadas mediante las respuestas a las siguientes preguntas de investigación (PI):

PI1: ¿Cuáles fueron las impresiones de los estudiantes al participar en el proyecto Tapete de la muerte?

PI2: ¿Los participantes involucrados en el proyecto Tapete de la muerte adquirieron conocimientos culturales nuevos? De ser así, ¿cuáles fueron?

PI3: ¿El proyecto Tapete de la muerte facilitó un entendimiento intercultural? De ser así, ¿de qué forma?



2.1 Contexto

Este estudio se realizó en KUIS, una institución educativa privada japonesa ubicada cerca de Tokio, especializada en lenguas y culturas. Fundada en los años 80, KUIS ofrece diez licenciaturas: Artes Liberales Globales, Comunicación Internacional y ocho idiomas (inglés, dos lenguas iberoamericanas y cinco asiáticas). En 2023, cuando se condujo la presente investigación, la Facultad de Lenguas Extranjeras tenía 3,819 estudiantes inscritos, de los cuales 524 pertenecían al Departamento de Estudios Iberoamericanos, dividido en las especializaciones de portugués y español. Nos enfocamos en esta última, donde estudiaban 347 alumnos ese año.

La especialización en Español del Departamento de Estudios Iberoamericanos cuenta con 10 profesores de tiempo completo (entre ellos, Manuel Cisneros, uno de los coautores del presente artículo), así como 13 profesores a tiempo parcial (entre ellos, Silvia Martínez, una de las coautoras del presente artículo). Durante los dos primeros años de formación, los estudiantes cursan asignaturas de español con cinco profesores (tres hispanohablantes nativos y dos japoneses). La clase de español básico de segundo año, a cargo de Silvia Martínez y otros cuatro docentes, fue el escenario principal de este estudio.

KUIS pone a disposición de los estudiantes diferentes instalaciones. Dos de las más relevantes son el SALC, donde Emily Marzin (una de las coautoras de la presente publicación) trabaja como asesora académica y el MULC (un espacio que recrea los paisajes urbanos y edificios representativos de cada cultura de las áreas lingüísticas que abarcan las principales lenguas impartidas en KUIS, excluyendo el inglés), donde Manuel Cisneros imparte talleres de conversación en español. Asimismo, el MULC ofrece una amplia variedad de materiales, eventos e interacciones con estudiantes internacionales (entre los cuales algunos están contratados a tiempo parcial para conversar con estudiantes japoneses), así como con profesores nativos hablantes, buscando recrear un ambiente lingüístico y cultural inmersivo.

Entre las actividades culturales organizadas por el área de español en el MULC está la celebración del Día de Muertos. En el semestre de septiembre-enero 2023 decidimos abordar esta tradición mexicana involucrando a participantes con diferentes perfiles, como lo detalla la siguiente sección, e incluir diversas actividades creativas, que se describen más adelante.



2.2 Participantes

El proyecto Tapete de la muerte, descrito en la sección tres, involucró a 29 estudiantes: 13 alumnos japoneses del curso de español básico (nivel A2 del MCER) impartido por Silvia Martínez, diez estudiantes japoneses del Departamento de Español pertenecientes a diferentes semestres, y a seis universitarios de intercambio originarios de México y de España. Los alumnos de Martínez investigaron sobre algunos símbolos del Día de Muertos en México, como una actividad de clase, con el objetivo de escribir un artículo informativo y, posteriormente, participaron en la actividad cultural y fueron los encargados de entrevistar a los demás estudiantes participantes.

2.3 Instrumento de recolección de datos y análisis de los mismos

Al finalizar el proyecto cultural, se entrevistó a una parte de los 29 estudiantes involucrados en las actividades culturales para conocer sus experiencias y opiniones.

En una primera etapa, Martínez contactó a estudiantes japoneses del Departamento de Español y a alumnos de intercambio, de los cuales seis aceptaron ser entrevistados.

En un segundo tiempo, una semana después del evento en el MULC, y con el apoyo de Martínez y de Marzin, los alumnos del curso de español básico realizaron entrevistas en español, cuyas preguntas fueron escritas por los alumnos de Martínez, con la ayuda de los investigadores (ver la lista de preguntas abajo).

¿Cómo te enteraste del proyecto de El Día de Muertos en el MULC?

¿Cómo participaste en El Día de Muertos en el MULC?

¿Cómo te sientes de haber participado en este proyecto?

¿Qué aprendiste sobre la tradición de El Día de Muertos en México? ¿En otros países?

¿Qué es lo que más te gustó de este proyecto?

¿Te gustaría participar de nuevo?



En un tercer tiempo, dos semanas después del evento en el MULC, Émily Marzin repitió las mismas preguntas al grupo de estudiantes del curso de español básico. Las entrevistas de esta segunda serie duraron de dos a tres minutos y se realizaron en el aula. Los estudiantes estaban familiarizados con el contenido de la entrevista, dado que los estudiantes participaron en el diseño de las preguntas.

Las 19 entrevistas grabadas fueron transcritas para proceder al análisis de datos. Con el propósito de responder a las tres preguntas de investigación, se utilizó una estrategia de codificación inicial mediante una nube de palabras. Para generarla, se combinaron todas las transcripciones en un solo documento y se eliminaron las palabras vacías (como preposiciones, conjunciones, artículos y verbos auxiliares). Un generador en línea (NubeDePalabras.com) facilitó la creación de la nube. Las nubes de palabras son herramientas visuales que representan datos textuales, destacando las palabras más frecuentes mediante su tamaño y prominencia. Esto permite identificar patrones y temas clave de manera rápida, especialmente en análisis cualitativos complejos (DePaolo y Wilkinson, 2014). Constituyen un punto de partida efectivo para el análisis temático, proporcionando una visualización atractiva e intuitiva de los datos cualitativos al resaltar palabras clave de mayor relevancia con un tamaño y peso de fuente más destacados.

En un segundo tiempo, se realizó un análisis de contenidos de las respuestas brindadas a las seis preguntas abiertas, siguiendo el enfoque sistemático de Braun y Clarke (2006). Las seis fases -familiarización, codificación inicial, búsqueda, revisión, definición de temas y redacción del informe- permitieron identificar, analizar e interpretar las impresiones de los entrevistados, que se presentan en el apartado cuatro.

3. Desarrollo del proyecto Tapete de la muerte

En sintonía con algunas actividades relacionadas con el estado de Guanajuato del Círculo Hispano de Narita, Silvia Martínez propuso elaborar un Tapete de la muerte en el MULC. La profesora aportó materiales indispensables para su elaboración: un par de plantillas de una catrina y un catrín que trajo de México, colorantes para teñir ropa, también de México, así como grandes cantidades de aserrín de diferentes cortes. Émily Marzin invitó a



20 estudiantes (japoneses y extranjeros) del SALC a participar. Con la asesoría de Martínez, entre el 9 de octubre y el 3 de noviembre de 2023, Manuel Cisneros guio a los estudiantes que asistían al MULC a través de los pasos necesarios:

1. Dibujar las dos catrinas en dos cartulinas blancas de gran tamaño.
2. Decidir qué colores iban a llevar en cada sección.
3. Cernir y teñir el aserrín para dividirlo en tres grandes grupos (Figura 1).



FIGURA 1: Cernir el aserrín para dividirlo en tres grandes grupos.

4. Elaborar engrudo y pegar el aserrín en las secciones correspondientes (Figura 2).



FIGURA 2: Elaborar engrudo y pegar el aserrín en las secciones correspondientes.



5. Decorar toda la sección de español del MULC con motivos alusivos al Día de Muertos, incluyendo un altar de muertos.
6. Colocar las catrinas en el suelo, frente al altar (Figura 3).



FIGURA 3: Colocar las catrinas en el suelo, frente al altar.

Los días 1 y 2 de noviembre de 2023 hubo diversos eventos culturales en el MULC, abiertos a todo aquel que quisiera asistir. Cada día comenzó con una explicación de la importancia cultural e identitaria del Día de Muertos. Estas fueron realizadas por Silvia González (adscrita al Departamento de Estudios Iberoamericanos) y por Manuel Cisneros. Como ocurre normalmente en los eventos públicos del MULC, los profesores hicieron las explicaciones en español, pero uno o dos estudiantes voluntarios de cuarto año fungieron como intérpretes al japonés. Luego hubo espacio para que todos los asistentes se maquillaran como catrinas, mientras convivían.

4. Resultados

La presente sección presenta los resultados de las entrevistas realizadas a los estudiantes de tres nacionalidades diferentes (española, mexicana y japonesa) que participaron en algunas de las etapas del proyecto, descritas en la sección 3. En un primer momento, se introduce una perspectiva general de las opiniones expresadas a través de la nube



de palabras y, en un segundo tiempo, se profundiza el análisis buscando responder a nuestras tres PI.

4.1 Nube de palabras: Panorama general de las opiniones de los estudiantes

Con el fin de tener una perspectiva global de las experiencias de los participantes involucrados en el proyecto Tapete de la muerte, se realizó una nube de palabras, cuyo procedimiento se describió en la sección de metodología.

La nube de palabras indicó los términos más frecuentes en un tamaño mayor, que facilitó la identificación de patrones y temas clave en datos cualitativos: las impresiones de los estudiantes sobre su participación en el proyecto (incluyendo los adjetivos feliz, divertido, bonito y maravillosa), los verbos y las acciones asociadas a las actividades realizadas (tales como hablar, conocer, aprender y colaborar) y los conocimientos adquiridos a través de sustantivos y nombres propios (por ejemplo oportunidad, amigos y extranjeros). Esta primera etapa del análisis sugirió que las impresiones de los estudiantes al participar en el proyecto fueron mayoritariamente positivas y que la actividad permitió, en cierta medida, acercarse a conocimientos nuevos y crear vínculos con alumnos de diferentes países.

4.2 PI1: ¿Cuáles fueron las impresiones de los estudiantes al participar en el proyecto Tapete de la muerte?

Las respuestas de los entrevistados reflejan lo que la nube de palabras evidenció (“muy divertido”, “me siento feliz”, por ejemplo), indicando que la mayoría disfrutó participar en este proyecto colaborativo, cultural y creativo, fuera del aula. Tanto las actividades relacionadas con el tapete (“maravilloso”, “lo máximo”), como las que, aunque no relacionadas con las actividades grupales aquí descritas, tienen conexión con el Día de Muertos (“Me gustó mucho el pan de muerto” o “Me gustó crear el alebrije bonito”), generaron entusiasmo. Los alumnos mexicanos de intercambio destacaron su satisfacción al difundir y observar el interés por esta celebración emblemática de su



país (ej. “Lo que más me gustó fue poder compartir mi cultura con los extranjeros, especialmente con los estudiantes japoneses, porque es algo que les llama la atención por ser muy colorido”).

4.3 PI2: ¿Los participantes involucrados en el proyecto Tapete de la muerte adquirieron conocimientos culturales nuevos? De ser así, ¿cuáles fueron?

El análisis de los testimonios revela que, salvo un estudiante mexicano, el proyecto facilitó a los participantes adquirir nueva información sobre el Día de Muertos en México.

Por una parte, algunos estudiantes japoneses compartieron haber ampliado su conocimiento sobre la cultura mexicana por medio de las actividades realizadas dentro y fuera del aula, lo que sugiere una falta de recursos pedagógicos relacionados con Latinoamérica en su aprendizaje cotidiano.

Por otra parte, las investigaciones previas para la elaboración del Tapete de la muerte en el MULC, realizadas con el fin de redactar un artículo sobre diversos aspectos de la celebración del Día de Muertos, les permitieron aprender “el origen de la celebración y el significado de las celebraciones”, “sobre la importancia de recordar a familiares y amigos fallecidos, en México”, “como despiden a las almas de los muertos de manera animada” (incluyendo las decoraciones con flores de cempasúchil) y comparar “la celebración del Día de Muertos en México con el Obon en Japón”, o “a la película de dibujos animados Coco”. A pesar de que aquella celebración “es similar” a ésta, “El Día de Muertos mexicano es más animado, con decoraciones y figuras diferentes al Obon japonés”.

Por último, varios participantes, incluyendo estudiantes de intercambio, aprendieron sobre la preparación del tapete; destacan elementos como las flores de cempasúchil y las catrinas diseñadas con aserrín (ej. “Era una actividad que se hace en México y al ser hispanohablante [española] pues yo no tenía conocimiento de ella y pude aprender bastante”).



4.4 PI3: ¿El proyecto Tapete de la muerte facilitó un entendimiento intercultural? De ser así, ¿de qué forma?

La información recolectada en las entrevistas sugiere que las actividades realizadas, tanto dentro como fuera del aula (ver sección 3), y la dinámica colectiva entre participantes de distintas nacionalidades y perfiles, fomentaron el entendimiento e intercambio cultural.

La mayoría de los participantes resaltaron que la dinámica del proyecto, y hasta cierta medida, el uso del español como lengua vehicular al realizar las actividades anteriormente descritas, facilitó la colaboración y el establecimiento de relaciones que difícilmente habrían ocurrido en otro contexto (ej. “Conocer a gente japonesa que está dispuesta a aprender en español”, comentó una estudiante española de intercambio o “Conocer a mucha gente nueva y [...] a muchos compañeros de diferentes edades”, así como “Participaron con estudiantes extranjeros, alumnos japoneses”, según opinaron unas estudiantes japonesas).

Además, varios participantes mencionaron que a través del Tapete de la muerte pudieron compartir conocimientos y adquirir información de primera mano. En el caso de los estudiantes mexicanos, ellos actuaron como un punto de referencia y mediadores de la cultura y de la lengua: “el compartir mi cultura con estudiantes de otras nacionalidades me motivó a interesarme por la cultura de otros países de las lenguas que se enseñan en KUIS”. En cuanto a los alumnos japoneses, algunos valoraron la oportunidad de acercarse a una cultura ajena y geográficamente alejada en un contexto extra áulico: “una experiencia valiosa para conocer la cultura mexicana estando en Japón. Aún en su propio país puede tener experiencias interculturales”.

Las impresiones de los participantes en el proyecto sugieren que no solamente el proceso cultural y creativo fue una experiencia agradable para los estudiantes, sino que también favoreció, por un lado, el acceso, a través del español, a elementos culturales nuevos y significativos, y, por el otro, la formación de un vínculo entre las culturas japonesa o española y la mexicana. Además, los testimonios recaudados indican que las actividades permitieron trascender y ampliar el conocimiento adquirido en el aula, así como conectar a los alumnos con su entorno y formar parte de una comunidad de aprendientes compuesta de hablantes de español de distintos lugares de origen.



5. Discusión

Las impresiones de los participantes sugieren que el proyecto Tapete de la muerte fue una experiencia extra-áulica significativa y positiva, que permitió compartir y adquirir conocimientos lingüísticos nuevos. Asimismo, los testimonios sugieren que la dinámica grupal y creativa del proyecto favoreció una mejor asimilación y conexión con contenido compartido, incluyendo similitudes y diferencias entre la forma de honrar a los difuntos en varios países hispanohablantes y Japón. Este hallazgo respalda la teoría del aprendizaje significativo (Contreras Oré, 2016), en la que los estudiantes se posicionaron como mediadores interculturales, explorando la cultura meta y compartiendo experiencias propias sobre tradiciones relacionadas con los difuntos, tal como se observó en estudios previos (Marzin, 2023).

Además, los estudiantes indicaron, como lo mencionan las conclusiones de los estudios sobre el integrar festividades culturales en el aula de lenguas extranjeras (Gómez Becerra et al., 2016), que el formar parte en un proyecto creativo colaborativo, desde la explicación de la celebración del Día de Muertos hasta la presentación del tapete de aserrín a la comunidad KUIS, favoreció el uso del español fuera del salón de clase, en un contexto más informal. También se evidenció un diálogo y cooperación entre estudiantes de diversas nacionalidades, recreando un contexto cercano a la inmersión lingüística y cultural, lo que promovió la práctica del español y japonés, y favoreció la consciencia intercultural (Byram et al., 2002) y los beneficios de la interacción social y cultural en el aprendizaje de segundas lenguas (Vygotsky, 1987). Finalmente, la dinámica del proyecto también permitió, según los comentarios recolectados, adquirir diversos y nuevos conocimientos culturales de manera informal y creativa.

Conclusiones

A la luz de los resultados, consideramos que este estudio ilustra cómo integrar la dimensión intercultural en la enseñanza y el aprendizaje, y cómo ir más allá de los conocimientos teóricos en el aula mediante un proyecto cultural colaborativo.



Asimismo, a la hora de considerar, planear y llevar a cabo actividades creativas, favoreciendo la mediación intercultural dentro y fuera del aula de idiomas extranjeros, sugerimos tomar en cuenta los siguientes elementos:

- ✦ Identificar el grado de apertura/consciencia del alumno a otras culturas para diseñar actividades que desafíen sus ideas preconcebidas y les permitan adquirir nuevos conocimientos sobre un tema de interés.
- ✦ Propiciar la colaboración con instancias y/o colegas de la misma institución para establecer vínculos entre la cultura de origen de los estudiantes y la de otros países donde se habla el idioma meta.
- ✦ Desaularizar la enseñanza y el aprendizaje usando el entorno como recurso didáctico para fomentar un aprendizaje más significativo.
- ✦ Seguir aprendiendo “haciendo” y colaborando con otros, no solo leyendo, escuchando o viendo, para fomentar la participación, el interés y la motivación de los estudiantes.
- ✦ Incluir a los estudiantes en todas las etapas del proyecto (inter)cultural (a través de actividades de resolución de problemas, tareas de escritura, discusión en grupo, actividades de reflexión, por ejemplo) para promover el pensamiento crítico sobre el tema y la autonomía.
- ✦ Monitorear el acceso a la información y los recursos por parte de los estudiantes para cerciorarse de la veracidad y seriedad del contenido.
- ✦ Presentar el proyecto finalizado a la comunidad para generar orgullo y sentido de pertenencia entre los participantes.

Los testimonios recolectados sugieren que su participación en el proyecto Tapete de la muerte fue exitosa y grata. Sin embargo, se observaron dos limitantes principales al realizar una actividad cultural y creativa dentro y fuera del aula. El coordinar los grupos de estudiantes para cada etapa del proyecto resultó laborioso debido a horarios y grado de compromiso diferentes. El adquirir el material necesario para la elaboración del tapete tomó tiempo y esfuerzo, ya que algunos elementos tuvieron que ser importados de México mientras que otros fueron sustituidos por un equivalente.



Al concluir el proyecto y la presente publicación, los tres autores nos consideramos satisfechos de haber facilitado una oportunidad de intercambio cultural y lingüístico a través de un proyecto creativo y colaborativo en torno a una festividad mexicana, que tuvo un impacto positivo en los participantes. Por lo tanto, y dada la reacción positiva de la comunidad, nos alentó a seguir colaborando con diferentes instancias culturales y con colegas para proponer actividades similares en el futuro, involucrando otras tradiciones mexicanas, como las posadas navideñas, así como celebraciones de otros países de habla hispana, involucrando tanto al cuerpo estudiantil como al docente.

Referencias

- Allen, H. W. (2008). Textbook materials and foreign language teaching: Perspectives from the classroom. *Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages Review*, 28, 5–28. <https://works.bepress.com/heatherwillisallen/6/>
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Strasbourg: Council of Europe.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Strasbourg: Council of Europe.
- Córdoba Martínez, J. (2014). Fiestas hispanas en la clase de ELE. *Actas del IV Encuentro Práctico de Profesores de Español como Lengua Extranjera en la India del Instituto Cervantes de Nueva Delhi*, 20–31. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_2014/03_cordoba.pdf
- Contreras Oré, F. A. (2016). El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias. *Horizonte De La Ciencia*, 6(10), 130–140. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/364>
- DePaolo, C. A., & Wilkinson, K. (2014). Get your head into the clouds: Using Wordclouds for analyzing qualitative assessment data. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 58(3), 38–44. <https://www.learntechlib.org/p/167919/>



- Elboj Saso, C., & Oliver Pérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91–103. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27417306.pdf>
- Emo Marty, L. (2018). *Mediación cultural en el aula: Una propuesta para favorecer la motivación a través de la expresión artística* (Tesis de maestría). Instituto de Ciencias de la Educación.
- Giménez, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Migraciones*, 2, 125–159. <https://www.colegiocentral.es/wp-content/uploads/2017/12/Carlos-Gimenez-La-Naturaleza-De-La-Mediacion-Intercultural.pdf>
- Gómez Becerra, A. C., & Mahecha Aguirre, J. A. (2014). La fiesta como elemento facilitador en el desarrollo de la competencia intercultural para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.21087>
- Gómez Carbonero, S. (2022). Aprender cultura para tender puentes. *XX Jornadas para profesoras/es de ELE – Mediación y multilingüismo*. Instituto Cervantes Múnich y Klett Sprachen/Difusión.
- Instituto Cervantes. (2018). *Las competencias clave del profesorado de segundas lenguas*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/default.htm
- Instituto Cervantes. (2024). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Kramersch, C. (2014). The challenge of globalization for the teaching of foreign languages and cultures. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 11(2), 249–254. <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/kramersch.pdf>
- Kukulska-Hulme, A. (2019). Intelligent assistants in language learning: Friends or foes? En C. Glahn, R. Power, & E. Tan (Eds.), *IAMLearn: World Conference on Mobile and Contextual Learning, LearnTechLib: Proceedings of the 16th world conference on mobile and contextual learning* (pp. 127–131). Lárnaca, Chipre. <https://www.learntechlib.org/p/210611/>
- Marzin, E. (2023). Experiences of a foreign language assistantship in Mexico: A case study (Tesis doctoral). The Open University. <https://doi.org/10.21954/ou.ro.00015a81>



- Marzin, E. A., Zimányi, K., & Houde, P. M. A. (2023). Hecho en México: Reflexiones de docentes en formación sobre el proceso de diseño de material didáctico con contenido cultural. *Decires*, 24(30), 47–70. <https://doi.org/10.22201/cepe.14059134e.2023.24.30.360>
- Morote Magán, P., & Labrador Piquer, M. J. (2002). La fiesta, enlace intercultural para la enseñanza de ELE. *Actas XIII Congreso Internacional de ASELE*, 629–638. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0629.pdf

CAPÍTULO 4

TECNOLOGÍA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS



Presentación

En el primer artículo de este capítulo, La vinculación del DELEX mediante el uso del inglés y la tecnología en los contenidos curriculares del segundo año de la carrera de Cirujano dentista (CD), los autores comparten la experiencia de la colaboración entre docentes del Departamento de Lenguas Extranjeras, de la Carrera de Cirujano Dentista, un profesor experto en TICs de la FES Zaragoza, y una profesora de inglés de la FES Acatlán de la UNAM, en el proyecto PAPIME PE 213524. Este equipo de trabajo elaboró tres unidades de recursos didácticos digitales en inglés para el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje en el módulo de Sistemas de Mantenimiento, Regulación y Relación del Organismo Humano (SMRyROH) sobre sistema nervioso, cardiovascular y respiratorio respectivamente. Cabe destacar que, la importancia de estos materiales es su elaboración por los docentes de las áreas mencionadas, ya que para decidir sobre las temáticas a abordar del módulo SMRyROH, así como del nivel de idioma al cual se elaboraron los recursos digitales, se llevó a cabo una evaluación diagnóstica a los estudiantes de la carrera de CD de nuevo ingreso en 2023, tanto del módulo mencionado como de su nivel de inglés. Se trata de videos, infografías, glosarios y casos clínicos en español y en inglés alojados en un aula virtual y a su vez en un repositorio institucional, los cuales podrán aprovecharse de manera autogestiva por alumnos que tengan el interés de interactuar con esos materiales, dentro de una clase o como tareas sobre un tema expuesto en clase, así como material de estudio para reforzar la clase, o de sensibilización a temas que se trabajarán en una clase presencial, al estilo del aula invertida.

En el segundo artículo titulado Análisis del aprovechamiento del aprendizaje híbrido del inglés en el CEI FES ACATLÁN UNAM, las autoras dan a conocer los resultados del análisis de efectividad de un modelo híbrido de enseñanza del inglés, como una alternativa innovadora que combina la enseñanza presencial con el uso de entornos virtuales de aprendizaje (AVA).



Gracias este modelo de enseñanza aprendizaje, los estudiantes tienen a su disposición una serie de beneficios, tales como flexibilidad, atención personalizada e interacción entre compañeros y con el tutor, así como un aprendizaje variado con ejercicios creados exprofeso para reforzar los contenidos de aprendizaje de la clase presencial. Con base en lo anterior, se considera que esta modalidad es un beneficio y que los estudiantes, bajo este modelo obtienen un mejor desempeño académico en comparación con los estudiantes que aprenden en un entorno totalmente presencial. Asimismo, se asume que los entornos virtuales de aprendizaje son más inclusivos, ya que utilizan la tecnología para aumentar la accesibilidad, personalizar el aprendizaje y preparar a los estudiantes para un mundo cada vez más globalizado y digital. En este sentido, se espera que los entornos virtuales no sean más un complemento para la clase presencial y aunque los resultados obtenidos del análisis pueden no ser los esperados, las autoras mencionan que en un contexto donde la digitalización educativa no se detiene, es crucial diseñar más estrategias que integren eficientemente los entornos virtuales con la enseñanza presencial con la finalidad de realmente potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

En el tercer artículo de este capítulo La comprensión de textos en francés con el uso de aplicaciones digitales, la autora da a conocer el impacto del uso de aplicaciones digitales como Quizlet, Kahoot y Quizizz, en tres etapas para facilitar la comprensión de textos en francés en formato digital. Se propone la importancia de material potencialmente significativo, ya que, de esta manera, se activarán las ideas de anclaje como se sugiere en la teoría del aprendizaje significativo, el modelo pedagógico basado en la gamificación, cuyo objetivo es optimizar y los resultados de aprendizaje y la experiencia entre los estudiantes a través de las aplicaciones, las cuales se relacionan con los juegos. A través de esta investigación se conoció y evaluó la relación entre el uso de aplicaciones digitales y la comprensión lectora en inglés de estudiantes de la FESZ. Asimismo, para saber si se logró el objetivo de la investigación, se combina la investigación analítica y la correlacional. Para evaluar el impacto del uso de las aplicaciones Quizlet, Kahoot y Quizizz en la comprensión de textos en francés, se aplicación dos cuestionarios, uno de diagnóstico y uno de salida.



La vinculación del DELEX mediante el uso del inglés y la tecnología en los contenidos curriculares del segundo año de la carrera de Cirujano Dentista

Felipe Bustos Cruz¹²
María Virginia González de la Fuente¹³
María de los Remedios Alma Gopar Silva¹⁴
Mayra Carolina Hernández Cabañez¹⁵
Lorena Hidalgo Franco¹⁶
Inés Vásquez Díaz¹⁷



- ¹² Profesor de Carrera Asociado C de Tiempo Completo, FES Zaragoza, UNAM. Profesor de inglés del Departamento de Lenguas Extranjeras de la FES Zaragoza. UNAM. Licenciatura en Periodismo y Comunicación Colectiva, FES Aragón, UNAM. Maestría en Pedagogía, UNAM.
- ¹³ Profesor de Carrera Asociado C de Tiempo Completo, FES Zaragoza, UNAM. Profesora del Módulo de Sistemas de Mantenimiento, Regulación y Relación del Organismo Humano, FES Zaragoza, UNAM. Químico Bacteriólogo Parasitólogo de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas, del IPN. Diplomado Investigación Educativa FES Zaragoza, UNAM. Diplomado en Práctica Educativa Innovadora con Tecnología Digital Integrada., UNAM. Estudios de Maestría en Enseñanza Superior FES Aragón.
- ¹⁴ Profesor de Carrera Asociado “C” de Tiempo Completo, FES Zaragoza, UNAM. Profesora de inglés del Departamento de Lenguas Extranjeras de la FES Zaragoza. UNAM. Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (letras inglesas), Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Profesora de inglés por la Comisión Técnica de Idiomas Extranjeros, UNAM. Maestría en Enseñanza de Inglés, Facultad de Lenguas, Universidad del Estado de México.
- ¹⁵ Pasante de Cirujano Dentista.
- ¹⁶ Profesora de Asignatura B, FES Zaragoza, UNAM. Profesora del Módulo de Sistemas de Mantenimiento, Regulación y Relación del Organismo Humano, FES Zaragoza, UNAM. Cirujano Dentista, FES Zaragoza, UNAM. Maestría en Desarrollo Educativo, Universidad de Puebla.
- ¹⁷ Técnico Académico Titular “A”, FES Zaragoza, UNAM. Profesora del Módulo de Sistemas de Mantenimiento, Regulación y Relación del Organismo Humano, FES Zaragoza, UNAM. Cirujana Dentista y Médica Cirujana, FES Zaragoza, UNAM. Maestría en Medicina Forense por el Instituto de Ciencias Forenses y Periciales del Estado de Puebla.



Resumen

El objetivo de este trabajo es dar a conocer los resultados del proyecto PAPIME PE 213524, con el cual, de manera colaborativa, docentes de la carrera de Cirujano Dentista y de Lenguas Extranjeras, buscan mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje en el módulo de Sistemas de Mantenimiento, Regulación y Relación del Organismo Humano (SMRyROH), del área biológica, del segundo año de la carrera de Cirujano Dentista (CD) de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Zaragoza.

Para lograr lo anterior, se diseñaron recursos didácticos digitales en inglés, basados en contenidos del módulo, para a la vez, favorecer el desarrollo de competencias lingüísticas en este idioma.

Los materiales elaborados fueron diseñados para resolver una problemática que enfrentan los estudiantes de odontología, la cual es que, la literatura reciente está publicada en inglés. En este sentido, se debe contar con estrategias para la comprensión de lectura en este idioma, mismas que, cuando no se tienen, limitan el acceso al conocimiento.

Si los estudiantes aspiran a participar en programas de intercambio o movilidad, requieren habilidades lingüístico comunicativas en inglés, de lo contrario, las oportunidades para estudiar en países de habla inglesa se reducen.

Los recursos generados en este proyecto tienen, igualmente, la finalidad de despertar en los estudiantes el interés por el estudio del inglés con propósitos específicos, en este caso, del área de la salud.

Palabras clave: recursos didácticos digitales, TIC's, Cirujano Dentista, lenguas extranjeras, módulo SMRyROH.

Introducción

Uno de los grandes problemas en México es la salud bucal, ya que más del 90% de la población tiene caries y 70% alguna enfermedad periodontal. Esto implica mayor responsabilidad de las Instituciones de Educación Superior (IES) formadoras de recursos humanos del área de la



salud, como los C.D., quienes deben estar capacitados para resolver los problemas de salud bucal de la población. Bayas (2019) menciona que el profesional de la odontología debe manejar las cuatro habilidades del inglés: leer, escribir, escuchar y hablar. Señala que, en un estudio de la Universidad Veracruzana, 77 % de los estudiantes fue ubicado en el nivel 1 de 5 en habilidad lectora en inglés y que el 95 % de los docentes no fomenta la lectura de textos en inglés.

Por esto, se requiere que los estudiantes cuenten con habilidades comunicativas en inglés para tener una formación integral que posibilite el acceso a recursos bibliográficos y materiales didácticos en su idioma original y de actualidad.

A la luz de lo anterior, se trabajó en este proyecto colaborativo que involucra la participación de docentes y pasantes de la carrera de C.D., del Departamento de Lenguas Extranjeras (DELEX), un experto en educación en línea y a distancia de la FES Zaragoza, así como una académica del Centro de Lenguas de la FES Acatlán. Se trata de un proyecto innovador que articula dos campos del conocimiento, diferentes en apariencia, pero complementarios en la práctica pedagógica: la Odontología y la enseñanza de lenguas extranjeras.

La idea original para este trabajo surgió de la inquietud de una profesora de la carrera de C.D., quien la socializa con dos profesoras que imparten el módulo de SMRYROH en el segundo año de la licenciatura y con una profesora del DELEX de FES Zaragoza. En términos generales, se trata de enriquecer la formación académica de sus estudiantes incorporando contenidos curriculares en inglés. Para llevar a cabo este proyecto primero, se invitó a formar parte de este equipo a otro profesor del DELEX de FES Zaragoza, a un profesor del Centro de Tecnologías para el Aprendizaje de la FES Zaragoza y a una profesora del Centro de Lenguas de FES Acatlán. Posteriormente, el proyecto se construyó con base en la Convocatoria del Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME) 2024, de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM, se sometió a su evaluación, fue aprobado en diciembre del 2023 para desarrollarse de enero a diciembre del siguiente año. Por último, se invitó a cuatro pasantes de la carrera de C.D. de la FES Zaragoza: de los cuales, dos iniciaron su servicio social en agosto del 2023, el tercero en enero del 2024 y el último en agosto del 2024.

Los profesores de inglés, involucrados en el proyecto, apoyaron a las profesoras de Odontología, ya que, se sabe, que los estudiantes de la carrera de C.D. requieren desarrollar



conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas, tanto en los módulos de su carrera como en el manejo del idioma inglés. En este sentido, mediante los recursos didácticos digitales en inglés, los alumnos podrán acceder a la literatura científica en el campo de la salud, así como a materiales didácticos auténticos y actualizados publicados en esa lengua.

Una justificación más para esta intervención educativa fue que, a partir de 2018 el plan de estudios Tomo I de la carrera de C.D. (2018), establece que los estudiantes deben cumplir su requisito de comprensión de lectura en inglés, previo a la inscripción de tercer año, por lo que se sugiere a los estudiantes adquirir los conocimientos y habilidades en inglés necesarios para actualizadas del área de odontología, disciplinas afines o cualquier temática que sea del interés de los estudiantes.

En el caso de este proyecto PAPIME, se decidió la elaboración de los materiales exprofeso del área de la odontología para abonar a un aprendizaje más significativo del idioma, ya que, cuando se aprende inglés mediante materiales, como textos, con vocabulario, expresiones y en relación a contextos particulares, se refiere a English for Specific Purposes (ESP) Castellón, et al, (2025), es decir, inglés con propósitos específicos, el aprendizaje de contenidos disciplinares en esta lengua, lo cual se refiere a la capacidad de integrar recursos digitales en lengua extranjera empleando terminología técnica relacionada con contextos clínicos, de tal manera que los estudiantes, con este conocimiento puedan colaborar en proyectos internacionales.

Otra área de oportunidad es la participación de los estudiantes en programas de intercambio o movilidad, para lo cual, requieren habilidades lingüístico comunicativas en inglés, de lo contrario, las oportunidades para estudiar en países de habla inglesa se reducen drásticamente. Por ello con el uso de los recursos didácticos digitales en inglés se puede despertar el interés de los estudiantes para aprender esta lengua y así tener posibilidades de participar en programas de intercambios académicos a nivel internacional, lo que les brindará la oportunidad de conocer otras culturas, diversos sistemas educativos y de la salud, así como formas actualizadas para identificar, prevenir o atender problemas de salud bucal de manera más eficiente, para que así al regresar al país, sean capaces de replicar aquellas prácticas novedosas que aprendieron en el extranjero. En concordancia con lo mencionado, al encontrarnos en un proceso de globalización, esto representa un contacto más dinámico entre los países del mundo, así como un gran desafío para las Instituciones de Educación Superior, las cuales deben garantizar una formación integral a su comunidad



estudiantil, para que sean capaces de insertarse con éxito tanto en el ámbito académico como en el mercado laboral.

Vinculación del proyecto al Plan de Desarrollo de la UNAM

Este proyecto se alinea con el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) de la UNAM 2023-2027 (Lomelí, 2024) en su Eje 3 Fortalecimiento y renovación de la docencia, específicamente con la línea programática 23. Programas de apoyo a la docencia, Proyecto 2, Desarrollo de innovaciones educativas en la Universidad.

Vinculación con el Plan de Desarrollo Institucional

Este proyecto se alinea con el Plan de Desarrollo Institucional de la FES Zaragoza 2022-2026, Programa 1 Docencia de calidad para la formación de profesionales que requiere nuestra sociedad y sus subprogramas en relación a la generación de recursos académicos de calidad para el mejoramiento y fortalecimiento de la enseñanza y el aprendizaje (Hernández, 2022). Asimismo, se relaciona con el Programa 3 del Plan de Desarrollo Institucional de la FES Acatlán (Goris, 2024). sobre desarrollo de competencias transversales, orientación educativa y servicios integrales para la comunidad estudiantil.

Básicamente se incide sobre tres aspectos:

1. Promover el uso del idioma inglés en estudiantes del módulo de SMRyROH de la licenciatura de C.D., a través de recursos didácticos digitales en esta lengua extranjera basados en los contenidos curriculares de este módulo.
2. Incidir en la formación integral de los estudiantes del segundo año de la licenciatura de C.D. del módulo antes mencionado, a través del desarrollo de habilidades lingüístico comunicativas en inglés (comprensión auditiva y comprensión de lectura).
3. Fomentar el uso de las tecnologías para el aprendizaje y la comunicación.

Marco teórico

El proyecto se propuso desde la teoría constructivista del aprendizaje, colocando al alumno como elemento central y al docente como guía y facilitador, quien debe reconocer el nivel de conocimientos previos y diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes, para favorecer



el aprendizaje colaborativo de acuerdo a su disciplina y dotarlos de herramientas que le permitan enfrentarse a su realidad en forma oportuna.

Desde la corriente de la pedagogía constructivista el alumno debe ser proactivo, autogestivo y autónomo, capaz de lograr el aprendizaje relacionando sus conocimientos previos con los adquiridos en la interrelación con sus pares en su red personal de aprendizaje (Kaufman, 2003). Desde esta perspectiva se pretende lograr en los estudiantes un aprendizaje significativo, que le permita el acomodo de sus esquemas mentales previos, para asociar, ajustar y reconstruir el nuevo conocimiento y enfrentarse a la realidad (Ausubel, 2002; Coll et al., 2006; Guamán, 2019).

Una función de la educación es mejorar los procesos de razonamiento mental, idea común en la teoría educacional constructivista, que se apoya en teóricos, que sostienen que el aprendizaje es un proceso mental activo, en el que se construyen nuevos conocimientos a partir de los previos y que el papel que juega el docente en el aprendizaje es facilitar experiencias y ambientes que afectan al aprendizaje (Vygotsky, 1995). Para que esto último tenga lugar, la formación de los docentes en materia de habilidades para el siglo XXI como es la inserción de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje a partir de la pandemia por COVID 19, lo cual, a partir de ese momento, se ha llevado a cabo de manera continua a través de cursos y talleres impartidos por especialistas en la FESZ y que forman parte de los programas del Departamento de Formación Docente y Evaluación Educativa de la Secretaría Académica de la FESZ. Asimismo, se fomenta la formación docente de licenciatura, ya que, de acuerdo con (Spoletti, 2014, como se citó en Vázquez 2023), los docentes no siempre cuentan con la preparación requerida para la docencia, aun cuando sus conocimientos disciplinares sean sólidos.

Se considera que el aprendizaje se lleva a cabo a través de la interacción entre el docente, alumno y entorno. Dewey y Piaget coinciden en que el papel del educador es generar y promover experiencias de aprendizaje que conduzcan al crecimiento del alumno.

Los nuevos paradigmas en educación combinan prácticas pedagógicas en el aula tradicional con prácticas apoyadas en plataformas y ambientes virtuales de aprendizaje. A este respecto, Vázquez, et al, (2023) señalan que al incorporar el conocimiento del contenido disciplinar, las teorías de aprendizaje o la metodología didáctica, así como el conocimiento



de plataformas tecnológicas, entornos virtuales educativos, softwares y aplicaciones para facilitar el aprendizaje.

Debe destacarse también que “aunque la presencia de la tecnología en sí misma no es garantía de que sus beneficios directos serán aplicados a favor del aprendizaje, es indudable que el aprendizaje en el siglo XXI está cambiando con la introducción de las tecnologías y con la apropiación de capacidades para acceder a muchas fuentes de información. El desarrollo de nuevas tecnologías, junto con la necesidad de utilizar de manera óptima el espacio áulico, están conduciendo al diseño de nuevos escenarios que mejoren la calidad del aprendizaje” (Herrera y Montero, 2021: 29).

Existen diferentes enfoques para el diseño instruccional en educación virtual, como el enfoque e-learning, el cual elimina todos los elementos presenciales y tanto el aprendizaje como la evaluación se consideran procesos autogestivos. Otro enfoque conectado con la corriente constructivista es el llamado b-learning, que combina la presencialidad con actividades en línea y fomenta el aprendizaje colaborativo y la creación de comunidades de aprendizaje. Una tercera opción es el aula invertida, la cual invierte el proceso áulico, en donde el alumno llega a la clase preparado con los contenidos que se abordarán en esta y el profesor invierte tiempo en aclarar dudas y explicar lo que no se entendió y favorece la interacción dentro de la comunidad de aprendizaje que se da en el salón de clases.

En cuanto al módulo de SMRyROH, los estudiantes de la carrera de C.D. de la FES Zaragoza, UNAM se forman en un Sistema de Enseñanza Modular, el objeto de estudio de la carrera es el Proceso Salud Enfermedad del Sistema Estomatognático (García y cols., 2022), por lo que los estudiantes de esta deben desarrollar diversas competencias que les permitan identificar, controlar y resolver problemas que aquejan a la población. El módulo de SMRyROH, se ubica en el segundo año de la carrera, en la etapa de formación intermedia, en el área biológica, su modalidad es de curso y laboratorio o sea teórico-práctico. Es de carácter obligatorio con 5 horas teóricas y 3 prácticas por semana durante el ciclo escolar anual que consta de 40 semanas. Está conformado por seis unidades didácticas que son: sistema nervioso, cardiovascular, respiratorio, digestivo, renal y endocrino.

El objetivo del módulo es analizar la conducta odontológica a seguir ante pacientes infantiles y adolescentes con y sin compromiso sistémico, a través, del estudio anatómico y funcional



de los sistemas que integran al organismo humano, así como, de la aplicación del método clínico que permita llegar al diagnóstico de presunción y determinar el plan de tratamiento adecuado de los pacientes sanos o con alteraciones sistémicas.

Los contenidos presentan complejidad para los alumnos, ya que incluyen aspectos de diferentes disciplinas: anatomía, histología, fisiología, patología, métodos de diagnóstico, tratamiento farmacológico y no farmacológico y la descripción de la atención odontológica de pacientes con y sin compromiso sistémico.

En cada una de las seis unidades didácticas se estudian las enfermedades sistémicas más prevalentes de cada sistema del organismo humano en la edad infantil y adolescente, de acuerdo con el eje de referencia para el segundo año de la carrera de C.D. que es el Proceso Salud Enfermedad del Sistema Estomatognático de la Población Infantil y Adolescente. En cada enfermedad se revisa el concepto, clasificación, factores predisponentes, sustrato morfofuncional del órgano involucrado, cuadro clínico sistémico y bucal, además de la conducta odontológica que debe tener el C.D. ante el paciente con esa enfermedad incluyendo historia clínica, auxiliares de laboratorio, diagnóstico integral y tratamiento, entre otros aspectos.

Metodología

Para la elaboración de los recursos didácticos digitales en inglés del módulo SMRyROH se consideró el nivel A2 de competencia lingüística en inglés con base en la evaluación diagnóstica de inglés de los estudiantes de la carrera de C.D. al ingresar a la licenciatura en agosto de 2023. Así como la evaluación diagnóstica del módulo SMRyROH a los estudiantes de esta generación; en 12 grupos que iniciaron el segundo año de la carrera de C.D. en agosto de 2024, siendo la mitad del turno matutino (del 3201 al 3206) y la otra del turno vespertino (del 3251 al 3256), aplicada a 258 estudiantes y cuyos resultados, fueron un referente para seleccionar los temas relevantes de la parte A del módulo, que incluye las unidades didácticas de sistema nervioso, cardiovascular y respiratorio.

Con los referentes mencionados, se asignaron tareas a cada participante del equipo, de acuerdo con su disciplina. Primero se elaboró la versión en español de cada recurso para



cada una de tres unidades didácticas, se abordó en este caso dolor en sistema nervioso, hipertensión arterial sistémica en sistema cardiovascular y asma bronquial en sistema respiratorio. Una vez terminado el recurso en español, se procedió a elaborar la versión en inglés, para proceder a agregar audio con Inteligencia Artificial.

Para la evaluación del impacto de los productos didácticos digitales de este proyecto se seleccionaron dos grupos de intervención, uno matutino 3201 y uno vespertino 3255, así como, dos grupos control uno matutino 3203 y uno vespertino 3253.

En cuanto, al grado de complejidad del idioma inglés para elaborar los recursos didácticos digitales en inglés, se consideró la evaluación diagnóstica de este idioma que se aplicó a los estudiantes de nuevo ingreso en agosto de 2023, al inicio del ciclo 2024. De 345 participantes que respondieron la evaluación diagnóstica, el 63% demostró tener un nivel A2 de dominio del idioma de acuerdo a los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, estándar internacional que define la competencia lingüístico comunicativa de los estudiantes. En este nivel el Alumno puede comprender información relevante relacionada con su área de experiencia, su familia, lugares de interés, profesiones, compras a nivel básico. Asimismo, es capaz de entender textos académicos cortos con una estructura lingüística básica y alto nivel de transparencia entre la lengua materna y la extranjera.

Resultados

Los productos resultantes de este proyecto se utilizaron para llevar a cabo una intervención educativa en modalidad presencial a nivel didáctico, la cual contribuyó a innovar el proceso enseñanza aprendizaje en dos ámbitos, el disciplinar y el de habilidades comunicativas en inglés, comprensión de lectura en 4 grupos del módulo SMRyROH.

El primer producto fue la creación del aula virtual PAPIME PE213524 dentro del Campus Virtual del DELEX. Dicho espacio se empleó para alojar todos los productos del proyecto antes de llevarlos al repositorio institucional creado exprofeso. Los productos fueron evaluaciones diagnósticas, glosarios, infografías, videos teóricos y con interactividad y encuestas de opinión, los cuales se elaboraron utilizando herramientas digitales como Moodle, Canva, IA: Play HT, Audacity, Google y H5P.



A continuación, se presenta en orden cronológico el período de la elaboración de los recursos didácticos digitales en inglés para el módulo SMRyROH.

Periodo	Unidad	Tema/ enfermedad	Recurso didáctico digital
Abril a mayo 2024	Segunda unidad didáctica Sistema Cardio-vascular	Hipertensión arterial sistémica	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Glosario con base en enfermedades cardiovasculares ✦ Glosario de términos de Hipertensión arterial ✦ Glossary Unit 2 Cardiovascular System Systemic Arterial Hypertension ✦ Guión de video Hipertensión Arterial Sistémica ✦ Video interactivo Generalidades de Hipertensión arterial sistémica ✦ Video interactivo Caso clínico de Hipertensión arterial sistémica ✦ Video Dental care for patients with Systemic Arterial Hypertension. ✦ Clinical Case Dental care for patients with Systemic Arterial Hypertension. ✦ Infografía Atención odontológica a pacientes con Hipertensión sistémica
Mayo a agosto 2024.	Primera unidad didáctica Sistema Nervioso.	Semiología del dolor y neuralgia del trigémino.	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Glosario de términos de dolor ✦ Glossary Unit 1 Nervous system. ✦ Guión para video Semiología del dolor ✦ Video Pain Semiology ✦ Video interactivo Trigeminal neuralgy. ✦ Video interactivo Clinical case Pain semiology ✦ Infografía Consideraciones para la analgesia en la odontología pediátrica
Mayo a noviembre de 2024	Tercera unidad didáctica Sistema Respiratorio	Asma bronquial.	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Guión para video Asma bronquial ✦ Video de Asma Bronquial ✦ Glosario con base en Asma bronquial ✦ Glossary Unit 3 Respiratory system Bronchial asthma ✦ Video interactivo Clinical case Bronchial asthma ✦ Video Bronchial asthma ✦ Infografía Atención odontológica a pacientes con Asma bronquial ✦ Infografía Aspectos relevantes para la atención odontológica de pacientes con Asma bronquial

4 Tecnología aplicada a la enseñanza de lenguas



Se elaboró una evaluación pre-test de los temas de: semiología del dolor, neuralgia del trigémino, hipertensión arterial sistémica y asma bronquial, que fue aplicada a los grupos de intervención 3201 y 3255.

Una vez terminados los recursos didácticos digitales en inglés, por dos semanas se pusieron a disposición de los grupos 3201 y 3255 con la finalidad de que los consultaran y llevaran a cabo los ejercicios interactivos incluidos en los videos teóricos y de casos clínicos.

Transcurridas las dos semanas de la intervención educativa en cada unidad didáctica, se procedió a aplicar los instrumentos de evaluación post-test sobre el aprendizaje de contenidos del módulo SMRYROH presentados en inglés sobre dolor, hipertensión y asma en los grupos 3201 y 3255 con la finalidad de que los estudiantes de los grupos mencionados consultaran y llevaran a cabo las actividades de los materiales para el aprendizaje. Así como dos grupos control que no participaron en estas actividades (3203 y 3253).

Por otro lado, para conocer el punto de vista de los estudiantes y el impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, se elaboró y aplicó un cuestionario de percepción sobre la utilidad del uso de los recursos de aprendizaje en inglés elaborados en este proyecto.

A continuación, se enlistan los instrumentos de evaluación empleados en esta intervención educativa para conocer sobre el impacto de la implementación de los recursos didácticos digitales.

Unidad 1	Unidad 2	Unidad 3
<ul style="list-style-type: none">✦ Evaluación pre-test de Semiología del dolor y Neuralgia de trigémino✦ Evaluación post-test de semiología del dolor y neuralgia de trigémino✦ Encuesta de percepción de los recursos didácticos de la unidad 1 de Sistema Nervioso	<ul style="list-style-type: none">✦ Evaluación pre-test de Hipertensión arteria sistémica✦ Evaluación post-test Hipertensión arterial sistémica✦ Evaluación cuantitativa y cualitativa con intervención de informantes de calidad, por medio de una entrevista.	<ul style="list-style-type: none">✦ Evaluación pre-test de Asma bronquial✦ Evaluación post-test de Asma bronquial✦ Evaluación cuantitativa y cualitativa con intervención de informantes de calidad, por medio de una entrevista



Con base en la recogida de datos, estos se categorizaron en los siguientes rubros:

Información general sobre la población total que participó en el estudio

La edad de los participantes en esta investigación fluctúa entre 18 y 24 años \pm . En cuanto a su sexo, 72.5% son mujeres, el 26.7 % son hombres y el .20% prefirió no decirlo.

Conocimientos de los estudiantes sobre los contenidos del Módulo SMRYROH

En la Unidad 1 sobre Dolor, hay un total de 120 respuestas de las cuales 36 (30%) pertenecen al grupo 3255, 27 (22.5%) son del grupo 3253, 30 más (25%) son del grupo 3201 y los otros 27 restantes (22.5%) son del grupo 3203. En la evaluación post-test se encuentran los siguientes resultados:

Para la definición de dolor, hubo 114 respuestas de 120, equivalente al 95% de respuestas correctas; sobre la clasificación del dolor, 111 respuestas fueron correctas, el 92.5%; en cuanto al diagnóstico del dolor, 117 respuestas correctas igual al 97.5% de participación; en relación a los tipos de dolor por su naturaleza, el 70% contestó correctamente, 84 respuestas. En fármacos útiles para el tratamiento del dolor, el 92.5% equivalente a 111 respuestas fue correcto. En relación a la descripción de la neuralgia del Trigémino, el 95.8 igual a 115 respuestas fueron correctas. Sobre las causas comunes de la neuralgia del Trigémino, el 70.8% contestó correctamente, igual a 85 respuestas. En cuanto a los signos y síntomas de la neuralgia del Trigémino, el 85.8% equivalente a 103 respuestas correctas; sobre situaciones que desencadenan episodios de dolor asociados a la neuralgia del Trigémino, 111 respuestas, equivalente al 92.5% fueron correctas. Finalmente, sobre la primera línea de tratamiento farmacológico para la neuralgia del Trigémino, 119 respuestas equivalente a 99.2% fueron correctas.

En la unidad 2, se indagó sobre la enfermedad de hipertensión.

Cabe señalar que la gran mayoría de los encuestados (98,4 %) seleccionó disgeusia (alteración del gusto), hipo-salivación (disminución de la saliva), xerostomía (sequedad bucal) e hiperplasia gingival (sobre crecimiento de las encías) como las manifestaciones orales más frecuentes en pacientes que toman antihipertensivos. Esto sugiere un fuerte consenso en



que estos son los efectos secundarios más comunes en este grupo de pacientes. Las demás opciones se seleccionaron en raras ocasiones o nunca. El resultado también indica “60/61 respuestas correctas”, lo que refuerza que la opción seleccionada se considera la correcta.

La gran mayoría de los encuestados (98,4%) seleccionó la edad, el sexo, la dieta, la obesidad, el tabaquismo y la herencia como los principales factores de riesgo para desarrollar hipertensión arterial sistémica. Esto indica un fuerte consenso en que estos son los factores más establecidos y relevantes. Las demás opciones se eligieron en raras ocasiones o nunca. El resultado también indica “60/61 respuestas correctas”, lo que confirma que la opción seleccionada se considera la correcta en el contexto de la evaluación.

La mayoría de los encuestados (70,5 %) seleccionó la opción que contiene furosemida, clortalidona e hidroclorotiazida. Dado el contexto de la pregunta, esto sugiere que la tarea probablemente consistía en identificar los fármacos pertenecientes a un grupo específico no especificado (probablemente diuréticos), o que este grupo en particular era la opción correcta entre varias combinaciones presentadas. El hecho de que las respuestas para las otras clases de fármacos (ARA-II, inhibidores de la ECA, betabloqueantes y bloqueadores de los canales de calcio) sean significativamente menores refuerza la idea de que el grupo de diuréticos era la opción correcta para la pregunta específica. El resultado también indica “43/61 respuestas correctas”, lo que confirma que la opción seleccionada es la correcta.

La mayoría de los encuestados (75,4 %) identificó correctamente amlodipino, nifedipino y diltiazem como fármacos pertenecientes al grupo de los bloqueadores de los canales de calcio. Los bajos porcentajes para las demás opciones indican que los encuestados distinguieron ampliamente el grupo correcto de otras clases principales de antihipertensivos (ARA-II, diuréticos, inhibidores de la ECA y betabloqueantes). El resultado también indica “46/61 respuestas correctas”, lo que confirma que la opción seleccionada es la correcta.

La mayoría de los encuestados (67,2%) identificó correctamente Losartán, Candesartán y Telmisartán como fármacos pertenecientes al grupo de los Antagonistas del Receptor de Angiotensina II (ARA-II). Si bien el consenso es alto, hay una proporción considerable de respuestas incorrectas (32,8%), siendo los diuréticos (13,1%) y los bloqueadores de los canales de calcio (9,8%) los distractores más comunes. El resultado también indica “41/61 respuestas correctas”, lo que confirma que la opción seleccionada es la correcta.



La gran mayoría de los encuestados (97%) seleccionó 120/80 mmHg. Dada la marca de verificación explícita y las “64/66 respuestas correctas” indicadas en el resultado, esta opción era la respuesta correcta prevista para la evaluación, a pesar de que 120/80 mmHg se reconoce médicamente como presión arterial normal y no representa un grado de hipertensión. Esto sugiere que la pregunta podría haber sido errónea, malinterpretada o basada en un sistema de clasificación muy específico y no estandarizado, donde 120/80 mmHg representa un objetivo o punto de referencia, en lugar de un grado de hipertensión en sí.

En la unidad 3, se reporta lo concerniente a la enfermedad de asma.

Los resultados en la enfermedad de Asma Bronquial muestran que los estudiantes participantes en la investigación tienen un sólido dominio de la fisiopatología y el manejo de emergencia, aunque revelan algunos puntos de confusión en la clasificación y los efectos secundarios de los tratamientos. A continuación, se desglosan los resultados.

En cuanto a fisiopatología y sus síntomas, se revela que el conocimiento sobre los mecanismos básicos y la semiología del asma es muy alto; el 87.8% identificó correctamente la relajación del músculo liso como la característica que NO es propia de la fisiopatología del asma, cuyo mecanismo central es la broncoconstricción.

En relación al conocimiento de los síntomas del asma, el 74.8% acertó al excluir la Disfagia (dificultad para tragar) como un síntoma del asma bronquial, diferenciando los síntomas respiratorios (disnea, sibilancias) de los digestivos. Por otro lado, sobre su etiología y factores desencadenantes, los resultados señalan que demuestran capacidad para distinguir entre clasificaciones y tipos de desencadenantes; el 61.7% diferenció correctamente la clasificación persistente (basada en severidad) de las clasificaciones etiológicas (alérgica, intrínseca, mixta).

Sobre los factores alérgicos, el 62.6% identificó el ejercicio como el factor que NO es un desencadenante alérgico (sino físico/irritante), en contraposición al polen, la caspa y los ácaros.

En cuanto al manejo y precauciones, el conocimiento de los estudiantes sobre el manejo agudo es excelente, mientras que sobre la prevención en el entorno clínico es alta; para el



tratamiento de primera elección existe un consenso casi absoluto (88.7%) en la selección de broncodilatadores como los medicamentos de primera elección para el alivio rápido de una crisis asmática, lo que refleja un dominio de la terapia de rescate. Aunado a esto, sobre el conocimiento de precauciones en el consultorio dental, el 79.1% identificó correctamente el oxígeno como el elemento que NO debe evitarse (dado su rol en el manejo de emergencias), a diferencia de los alérgenos ambientales como peluches o plantas.

En la dimensión sobre clasificación por severidad y efectos adversos, se observa una mayor dispersión en las respuestas relacionadas con la dosificación y la severidad, la clasificación de asma con síntomas diurnos menos de dos veces a la semana fue correctamente identificada como intermitente por el 54.8%. No obstante, un 27.8% la confundió con la clasificación “leve”, sugiriendo dificultad con los umbrales de frecuencia específicos.

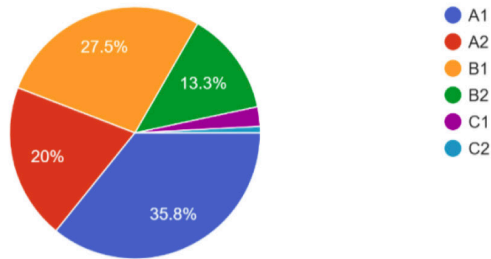
Finalmente, sobre la manifestación oral de esteroides inhalados, la candidiasis orofaríngea fue identificada como la manifestación asociada a los antiinflamatorios esteroideos inhalados por el 54.8%. Un porcentaje significativo (29.6%) la confundió con la hiperplasia gingival, lo que indica una confusión entre los efectos adversos de los esteroides tópicos y los de otros grupos farmacológicos.

Después de haber reportado los resultados en relación a los conocimientos de los estudiantes sobre los contenidos del SMRyROH, se presenta la información sobre las siguientes gráficas basadas en 120 respuestas por pregunta, las cuales ilustran que los estudiantes de la FES Zaragoza que participaron en la investigación de la carrera de CD perciben que su nivel de inglés es limitado, reconocen la necesidad de dominar este idioma para consultar materiales odontológicos y consideran que un nivel avanzado ampliaría su desarrollo profesional y oportunidades de movilidad académica, aspectos que se explican a continuación, con base en las gráficas generadas a partir de los cuestionarios aplicados a la muestra del estudio.



De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, ¿En qué nivel de inglés considera que se encuentra?

120 respuestas

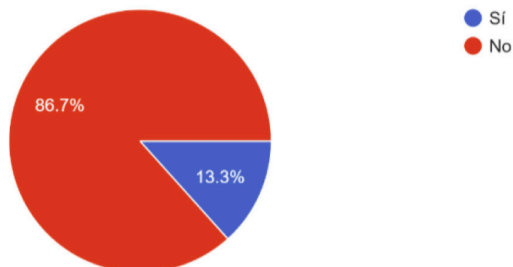


Estos resultados coinciden con lo señalado por Castellón, Sánchez y Palau (2025), quienes destacan que, en contextos académicos y profesionales, la mayoría de los docentes y estudiantes de áreas no lingüísticas presentan niveles básicos o intermedios de inglés, lo que evidencia la necesidad de fortalecer la formación en inglés con fines específicos para mejorar su desempeño profesional.

En síntesis, los datos analizados reflejan que la mayoría de los participantes aún se encuentra en etapas iniciales de adquisición del inglés. Este panorama sugiere la necesidad de implementar estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de las competencias comunicativas, favoreciendo la progresión hacia niveles intermedios y avanzados, en coherencia con las demandas del entorno académico y profesional actual.

¿Conoce algún recurso didáctico con contenidos del módulo SMRyROH en el idioma inglés?

120 respuestas

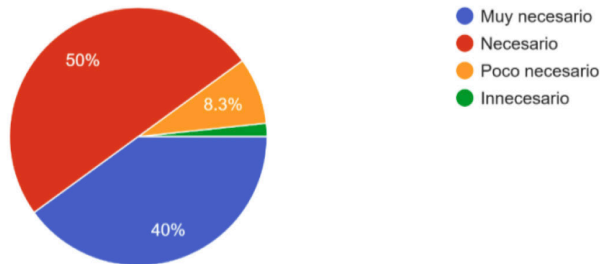


4 Tecnología aplicada a la enseñanza de lenguas



Piensa que para fortalecer sus conocimientos del módulo de SMRyROH, el consultar temas de odontología en inglés es:

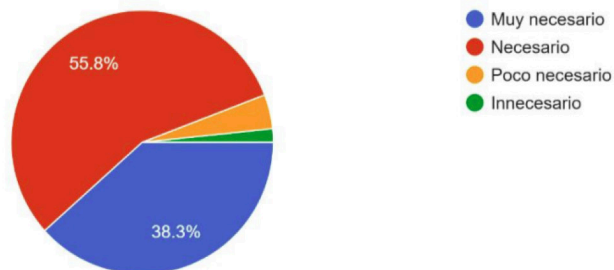
120 respuestas



La interpretación de estas dos gráficas revela que existe un desconocimiento mayoritario respecto a recursos didácticos en inglés relacionados con el Módulo SMRyROH. Asimismo, se señala una alta percepción de necesidad de ese idioma para el estudio y el desarrollo profesional de los estudiantes en el área de odontología, particularmente en relación al módulo SMRyROH.

Considera que tener acceso a materiales en inglés para el estudio del módulo SMRyROH es:

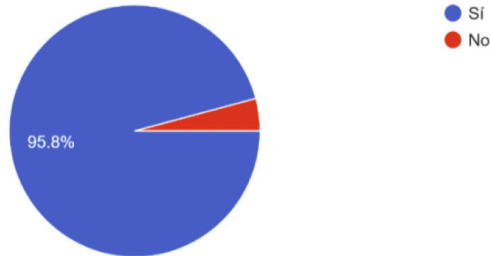
120 respuestas





En caso de que existieran estos recursos didácticos en inglés, ¿estaría interesado en consultarlos?

120 respuestas

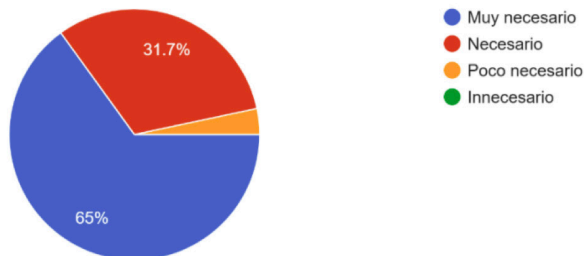


En estas gráficas, se percibe la necesidad del inglés para el estudio de los contenidos del Módulo SMRyROH, asimismo, el acceso a materiales didácticos en inglés basados en los contenidos del módulo correspondiente.

La necesidad de incorporar el inglés en los estudios es percibida como indispensable por casi todos los encuestados; el 90% considera que consultar temas de odontología en inglés es necesario o muy necesario para fortalecer los conocimientos del módulo SMRyROH.

Considera que contar con un nivel de inglés suficiente para la comprensión de textos científicos y materiales didácticos en el área odontológica en este idioma, es:

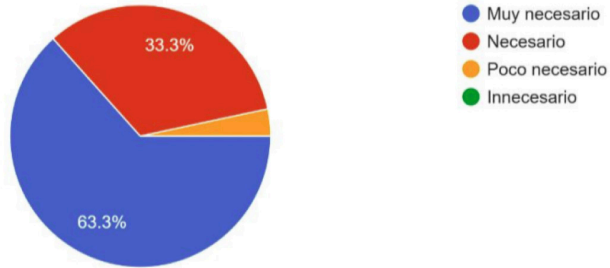
120 respuestas





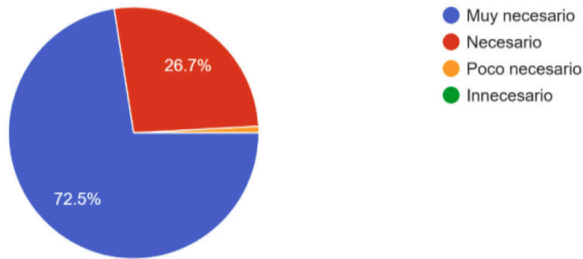
Considera que para su desarrollo profesional el idioma inglés es:

120 respuestas



Para incrementar sus opciones académicas (movilidad internacional) y laborales, el idioma inglés es:

120 respuestas



En resumen, estas gráficas revelan que los participantes de la investigación consideran al idioma como un requisito fundamental para el avance académico y laboral. Asimismo, que existe una demanda latente y muy alta por el uso del idioma inglés como herramienta de estudio y desarrollo profesional en el campo de la odontología, pero hay una brecha significativa en la disponibilidad de materiales específicos para módulos curriculares como SMRyROH. Sin embargo, a pesar del desconocimiento sobre la existencia de recursos, si estos estuvieran disponibles, el interés en utilizarlos es para casi toda la muestra.

A pesar de lo que revelan las gráficas, es importante reforzar en los estudiantes la necesidad del manejo del inglés, ya que como se mencionó en la introducción, los estudiantes requieren obtener una constancia de comprensión de lectura para su inscripción a tercer año. En



este sentido, el objetivo es tener este documento y se llega a dejar de lado la necesidad de tener habilidades lingüístico comunicativas en inglés por las razones mencionadas en este apartado. Entonces, la realidad de lo que muestran las gráficas puede distar de lo que ocurre en la carrera de Cirujano Dentista en la FES Zaragoza.

Sobre los recursos didácticos digitales

En cuanto a las mejoras a los materiales didácticos, se sugirió sobre la claridad de las respuestas, la accesibilidad, ampliar el tipo de materiales además de videos, que sean más llamativos, con mejoras al volumen, preguntas más específicas, además de un mayor número de ellas en los videos.

En relación al tipo de materiales para ver a futuro, algunas respuestas fueron videos interactivos o animados, lecturas, sopas de letras, crucigramas, *flashcards*, juegos interactivos, imágenes, actividades kinésicas en casa, casos clínicos en inglés, juegos físicos, acceso a libros completos en inglés, esquemas, cuestionarios, *tiktoks*, organizadores gráficos y relación de columnas.

Por último, en la sección de comentarios adicionales, entre otras cosas, los participantes manifestaron que fue interesante y sirvió para reforzar y aumentar conocimientos de inglés. Además, manifiestan que los videos estuvieron increíbles, que fue un muy buen material didáctico y práctico; la actividad muy gratificante, las explicaciones adecuadas y se refleja el empeño en las actividades por su diseño.

Conclusiones

Los recursos didácticos digitales en inglés del módulo SMRyROH, producto del trabajo colaborativo entre los docentes de la carrera de Cirujano Dentista, profesores de inglés de la FES Zaragoza y la FES Acatlán, el profesor experto en TICs y los pasantes de Servicio Social de la carrera de C.D, pueden fortalecer, motivar y formar a la población de esta carrera o de las demás carreras que imparte la FES Zaragoza, debido al desarrollo de habilidades lingüísticas en inglés, considerando la comprensión de lectura que se abordó en este proyecto. Se trata de dotar a los estudiantes con herramientas que resulten en el acceso a un mayor número de



oportunidades académicas y profesionales. Un ejemplo de esto es que, cuando se expone a los estudiantes a realizar actividades diferentes sobre módulos y contenidos disciplinares en un formato distinto, no solo se sensibilizan para facilitar su aprendizaje, por ejemplo, sobre el sistema cardiovascular o reforzar sus habilidades lingüísticas en la lengua meta, sino que también en otro idioma como el inglés el cual lleva a fortalecer su desempeño disciplinar para presentar exámenes parciales o finales. Por último, es fundamental mencionar que el trabajo colaborativo entre docentes de diferentes áreas disciplinares, ciertamente puede enriquecer y favorecer el resultado del proceso enseñanza-aprendizaje, ya sea del módulo SMRyROH y del inglés gracias a la vinculación de docentes de distintas áreas del conocimiento, ya que son creadas bajo ópticas diferentes.

Referencias

- Ausubel, D.P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva* (1a. ed.). Plaza Mayor.
- Bayas, A., Tenelanda, L.D., Bonifaz, E. y Gavilanes, N. (2019). La Importancia del Dominio del Idioma Inglés con Propósitos Específicos en la Formación Odontológica. *European Scientific Journal ESJ*. 15. 10.19044/esj.2019.v15n25p348. https://www.researchgate.net/publication/336377428_La_Importancia_del_Dominio_del_Idioma_Ingles_con_Propositos_Especificos_en_la_Formacion_Odontologica
- Castellón, L. J., Sánchez, L. V. C., & Palau, N. C. R. (2025). Necesidades de desarrollo profesional en inglés con fines específicos de docentes de áreas de la salud. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–11.
- García, G.A. y cols. (2022). *Manual de Laboratorio del Módulo Sistemas de Mantenimiento, Regulación y Relación del Organismo Humano. Parte A*. México: FES Zaragoza, UNAM.
- García, G.A. y cols. (2022). *Programa de Estudios Módulo Sistemas de Mantenimiento, Regulación y Relación del Organismo Humano*. México: FES Zaragoza, UNAM.
- Goris M.N.C (2024). *Plan de Desarrollo Institucional*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán.
- Guamán, G. V. J., y Venet, R. M. (2019). El aprendizaje significativo desde el contexto de la planificación didáctica. *Conrado*, 15(69), 218-223. Epub 02 de septiembre de 2019.



Recuperado en 23 de abril de 2025, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000400218&lng=es&tlng=pt.

- Hernández, A.V.J. (2022). Plan de Desarrollo Institucional 2022-2026. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Herrera, M.A.X. y Montero, A.M.C. (2021). La Hibridualidad en Educación Superior, México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Jaramillo Castellón, L., Cedeño Sánchez, L. V., & Reyes Palau, N. C. (2025). Necesidades de desarrollo profesional en inglés con fines específicos de docentes de áreas de la salud. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–11. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1994>
- Kaufman, D. M. (2003). Applying Educational Theory in Practice. *British Medical Journal*, 326, 213-216. <https://doi.org/10.1136/bmj.326.7382.213>
- Lomeli, V.L. (2024). Plan de Desarrollo Institucional de la Universidad Nacional Autónoma de México 2023-2027. México. UNAM.
- Mueller, A. (2014). Programa de estudios para redes sociales en el Scriptorium. Primavera de 2014, Universidad de Massachusetts, Boston.
- s/a. (2018). Plan de Estudios de la Licenciatura de Cirujano Dentista. Tomo I. México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- s/a. (2018). Plan de Estudios de la Licenciatura de Cirujano Dentista. Tomo II. México. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Ediciones Fausto. *línea*). Disponible en: <http://www.iutep.tec.ve/uftp/images/Descargas/materialwr/libros/LevS.Vygotsky-PensamientoyLenguaje.pdf> [Consultado el 10 de noviembre de 2018].
- Vázquez, O. E., Muñoz, E. M., & López, M. H. (2023). Transformaciones de la formación docente en odontología ante los escenarios educativos cambiantes: teoría y práctica. Consultable en [Cap-05-Formacion-Docente-en-las-Universidades.pdf](#)
- Nota: nuestro agradecimiento para el Programa de Apoyo a Proyectos para Innovar y Mejorar la Educación (PAPIME) 2024, de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM.



Análisis del aprovechamiento del aprendizaje híbrido del inglés en el CEI FES ACATLÁN UNAM

Mtra. Emma Navarrete H.¹⁸
Dra. Beatriz Jiménez L.¹⁹

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar la efectividad de un modelo híbrido de enseñanza del inglés, en seis de los diez niveles de los cursos del Programa Global (cuatro habilidades) de inglés del Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI), Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La hipótesis planteada fue que los estudiantes con mayor número de actividades resueltas tenían un mejor aprovechamiento académico debido al uso del modelo híbrido. Los datos para el estudio se obtuvieron de una muestra de estudiantes de los niveles A1- (PG *Basics*) hasta el nivel B1 (PG7) del Programa Global de inglés (PG), a lo largo durante el semestre 24-1. Se compararon las calificaciones finales, las actividades didácticas en plataforma por nivel, y los coeficientes de correlación de las calificaciones finales con el número de actividades realizadas en la plataforma. Asimismo, se compararon las calificaciones finales de los 224 estudiantes inscritos en la modalidad de aprendizaje híbrido (AH), con los 212 de enseñanza tradicional o presencial (F2F). Los resultados sugieren que las actividades del AH han impactado de manera positiva el aprendizaje de la lengua de la mayoría de los estudiantes.



¹⁸ Lic. en Enseñanza de Inglés por la UNAM y Maestra en Enseñanza Aprendizaje Abiertos y a Distancia por UNED, España. Prof. Titular de TC, adscrita al Departamento de Inglés del Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán, UNAM. Sus líneas de investigación son la Lingüística Aplicada, el e y b-learning, y TICs en el aprendizaje de lenguas.

¹⁹ Lic. en Enseñanza de Inglés, Maestra y Doctora en Educación. Profesora Asociada de Tiempo Completo adscrita al Departamento de Inglés del Centro de Enseñanza de idiomas. Las líneas de investigación de su interés giran en torno a la Lingüística Aplicada, la Interculturalidad y al Aprendizaje Híbrido.



Palabras clave: Aprendizaje híbrido, página Web, objetos de aprendizaje, ambiente virtual de aprendizaje (AVA), actividades de aprendizaje.

Introducción

El aprendizaje de idiomas ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, impulsado por los avances tecnológicos y la creciente demanda de metodologías más flexibles y accesibles. En este contexto, el aprendizaje híbrido ha surgido como una alternativa innovadora que combina la enseñanza presencial con el uso de entornos virtuales de aprendizaje (AVA), proporcionando a los estudiantes mayores oportunidades para reforzar sus conocimientos a través de actividades interactivas y autónomas. Diversos estudios han destacado los beneficios de esta modalidad, señalando que permite la personalización del aprendizaje, el acceso a múltiples recursos educativos y una mayor autonomía por parte del estudiante (Fernández-Cando et al., 2024; Graham, 2013).

El aprendizaje híbrido ha emergido como una estrategia educativa que combina lo mejor de la enseñanza presencial y el aprendizaje en línea, ofreciendo flexibilidad y accesibilidad sin comprometer la calidad educativa. Es considerado un modelo flexible, personalizado y autónomo que promueve la interactividad, lo que implica tener actividades dinámicas y la participación del estudiante. Al ser un modelo personalizado, permite la adaptación del aprendizaje a las necesidades de los estudiantes y que ellos asuman mayor responsabilidad en su aprendizaje.

En la enseñanza del inglés como lengua extranjera, la incorporación de modelos híbridos ha demostrado ser una metodología eficaz para fortalecer las cuatro competencias lingüísticas: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión escrita y expresión oral. En particular, el empleo de plataformas digitales permite a los estudiantes practicar el idioma de manera constante, monitorear su avance y recibir retroalimentación inmediata, aspectos fundamentales para el desarrollo y la consolidación de sus habilidades comunicativas (Picciano, 2019). No obstante, a pesar de las ventajas que ofrece el aprendizaje híbrido, sigue existiendo debate sobre su efectividad en comparación con la enseñanza tradicional presencial (F2F), especialmente en entornos donde la interacción directa entre estudiantes y docentes es un elemento clave en el proceso de aprendizaje de idiomas (Zavodna et al., 2023).



Siendo el uso de la tecnología el eje rector de este modelo, las herramientas como plataformas LMS (*Learning Management Systems*), videoconferencias y software interactivo son esenciales (Thornbury, 2016). Así pues, con la implementación de la plataforma Moodle Inglés Virtual, los estudiantes de inglés del CEI FES Acatlán cuentan con una serie de beneficios en los que se incluyen la flexibilidad, atención personalizada e interacción entre compañeros y con el tutor, y ofrece a los estudiantes un aprendizaje variado mediante diferentes tipos de ejercicios creados exprofeso para reforzar los contenidos de aprendizaje de la clase presencial.

Este estudio tiene como propósito evaluar la efectividad de un modelo híbrido de enseñanza del inglés en seis de los diez niveles del Programa Global (PG) del Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán, UNAM, abarcando desde el nivel A1- (PG *Basics*) hasta el nivel B1 (PG7). La investigación se basa en la hipótesis de que los estudiantes que participan en esta modalidad, al contar con un mayor acceso a actividades didácticas en la plataforma virtual, obtienen un mejor desempeño académico en comparación con aquellos que reciben enseñanza exclusivamente presencial. Para comprobarlo, se llevó a cabo un estudio cuasiexperimental en el que se analizaron las calificaciones finales de 224 estudiantes de la modalidad híbrida (AH) y 212 de la modalidad presencial (F2F), además de examinar la relación entre el número de actividades realizadas en la plataforma y el rendimiento académico final. Los resultados de este análisis permitirán comprender mejor el impacto del aprendizaje híbrido en la enseñanza de idiomas, proporcionando evidencia empírica útil para el diseño de estrategias pedagógicas más efectivas en contextos similares. Asimismo, los hallazgos podrán servir como base para futuras investigaciones sobre la integración de tecnologías digitales en la enseñanza de lenguas extranjeras y su efecto en el proceso de aprendizaje.

Fundamentación teórica

En el contexto actual de la educación, la integración de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje ha favorecido la evolución de modelos pedagógicos que combinan la instrucción presencial con el uso de entornos digitales. El aprendizaje híbrido se ha consolidado como una estrategia innovadora que busca optimizar la adquisición de conocimientos al aprovechar los beneficios de ambas modalidades.



El aprendizaje híbrido combina aspectos positivos del aprendizaje presencial y en línea, potenciando la interacción activa, el acceso a recursos digitales y la personalización del proceso de aprendizaje. En el contexto de la enseñanza de idiomas, este enfoque facilita el desarrollo de las habilidades lingüísticas a través de la práctica autónoma y guiada en ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) (Graham, 2013).

Los AVA se han convertido en herramientas clave para potenciar la experiencia de aprendizaje, permitiendo la interacción asincrónica y sincrónica, el acceso a contenidos didácticos y el seguimiento del progreso del estudiante (Picciano, 2019). En el caso del Programa Global del CEI, el uso de plataformas como Inglés Virtual ejemplifica cómo estos entornos contribuyen al desarrollo de habilidades integrales. El AVA que se utiliza es MOODLE, debido a que es una de las plataformas de aprendizaje con muchas ventajas y es ampliamente utilizada en los contextos educativos. Entre las ventajas de uso que ofrece es que es gratuita y de código abierto, ofrece adaptabilidad a múltiples formatos de aprendizaje, incluye una variedad de herramientas educativas, permite la integración con otras tecnologías, se pueden llevar a cabo el análisis y el seguimiento del aprendizaje de cada uno de los estudiantes, es compatible con dispositivos móviles, es eficiente en la gestión educativa, y permite la personalización de la interfaz (Shimkovich, et al, 2022).

Sin embargo, Maneotis y Warren (2024) señalan que su efectividad varía según diversos factores tales como los tecnológicos, pedagógicos, socioeconómicos, humanos y organizacionales, institucionales, y educativos. En otras palabras, el diseño instruccional para implantar y ver beneficios del modelo híbrido depende en gran medida de la infraestructura humana (profesores, tutores), infraestructura digital (herramientas, brecha y recursos digitales), el contexto educativo, así como la manera en que se implementa dentro de los programas educativos.

Según Fernández-Cando, Mogollón-Gutiérrez, Chango-Muñoz, Byron, Espinoza-Alvarado, y Gilmer (2024), el aprendizaje híbrido ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, impulsado principalmente por los progresos tecnológicos y la transformación de las demandas educativas.

El aprendizaje híbrido ha pasado por diversas etapas de desarrollo, desde la simple incorporación de materiales digitales hasta la creación de ecosistemas de aprendizaje completamente integrados. En la enseñanza de idiomas, instituciones y docentes han



adoptado progresivamente plataformas de gestión del aprendizaje (LMS) como Moodle, *Blackboard* o *Google Classroom* para complementar la instrucción presencial. Autores como Bonk y Graham (2012) destacan que dicha evolución del modelo de enseñanza-aprendizaje híbrido, ha permitido un enfoque más personalizado, donde el estudiante tiene acceso a materiales autónomos, ejercicios interactivos y retroalimentación inmediata. Esto se alinea con el enfoque de Aprendizaje Basado en Competencias (ABC) que promueve el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (*Council of Europe*, 2020).

Esta evolución constante se ha impulsado una revisión de las estrategias pedagógicas convencionales, favoreciendo la adopción de enfoques más inclusivos que utilizan la tecnología para aumentar la accesibilidad, personalizar el aprendizaje y preparar a los estudiantes para un mundo cada vez más globalizado y digital (Fernández-Cando et al, 2024). Las estrategias pedagógicas tradicionales han sido ampliamente estudiadas en la enseñanza de idiomas. Metodologías como el Enfoque Comunicativo (Hymes, 1972) y el Aprendizaje Basado en Tareas (Nunan, 2004) han demostrado ser eficaces en entornos presenciales. Sin embargo, su adaptación al modelo híbrido ha requerido innovaciones como el uso de foros de discusión, simulaciones interactivas y clases invertidas (*Flipped Classroom*). Autores como Thorne (2003) han argumentado que la tecnología permite una mayor exposición al idioma meta, facilitando la inmersión lingüística a través de experiencias digitales enriquecidas.

En este sentido, Richards y Rodgers (2014) reconocen que el modelo híbrido contribuye a la mejora, desarrollo, práctica y reforzamiento de las habilidades discursivas a través de la diversificación de las estrategias didácticas. Por ejemplo, el empleo de podcasts, videos interactivos y plataformas de reconocimiento de voz para la comprensión auditiva, acceso a diccionarios y bibliotecas digitales para el enriquecimiento del corpus léxico, inclusión de artículos interactivos y materiales didácticos en línea para la práctica de la lectura o ejercicios de coevaluación entre pares y blogs educativos para el reforzamiento de la habilidad de escritura

En un mundo en constante cambio, se requieren métodos que faciliten la actualización de conocimientos y el aprendizaje a lo largo de la vida. Por esta razón, instituciones educativas y empresas buscaron métodos más eficientes y accesibles para capacitar a más personas sin depender exclusivamente de espacios físicos. Con la expansión de Internet, dispositivos móviles y plataformas educativas, ha sido posible integrar herramientas



digitales en la enseñanza y de este modo, la educación a distancia evolucionó de cursos por correspondencia a experiencias interactivas en línea.

Con el fin de adaptarse a distintos contextos educativos, a las necesidades de los estudiantes y a los avances tecnológicos, fue que surgieron los diferentes modelos híbridos. Aunque todos combinan lo presencial con lo digital, cada modelo responde a desafíos y objetivos específicos. Según la clasificación de Maneotis y Warren (2024), el modelo que se sigue en el Departamento de Inglés del CEI es básicamente el Modelo combinado o mixto, en el que las actividades presenciales y virtuales están integradas en una misma asignatura. Sin embargo, también se han adaptado características de otros modelos de su clasificación, como lo son: el Modelo de rotación (específicamente el *flipped classroom* o aula invertida con el objetivo de crear conciencia y fomentar la responsabilidad en el estudiante sobre su propio aprendizaje); y el Modelo enriquecido virtual (ofrece horarios flexibles y una forma autónoma de aprendizaje). Independientemente del modelo, los estudiantes cuentan con un tutor quien los apoya de manera personalizada, a través del AVA.

El modelo híbrido para la enseñanza-aprendizaje puede servir como un canal para la transformación digital de los sistemas educativos, impulsando una educación de mayor calidad, inclusión y flexibilidad. Sin embargo, su implementación requiere una revisión y adaptación de la infraestructura, capacitación del personal docente y la colaboración de los padres de familia. Es fundamental garantizar la conectividad gratuita para evitar la reproducción de desigualdades y asegurar que todos los estudiantes puedan beneficiarse de este modelo.

En este sentido, diversos estudios han evidenciado que la educación híbrida tiene el potencial de enriquecer significativamente la experiencia de aprendizaje. Por ejemplo, Arias, Brechner, Pérez y Vásquez, (2024) en un estudio de corte cuantitativo analizaron como la educación híbrida puede servir como un canal para la transformación digital de los sistemas educativos. Dichos autores destacaron la necesidad de adaptar infraestructuras, capacitar al personal docente y fomentar la colaboración de los funcionarios, administradores y, en su caso, padres de familia para una implementación efectiva.

Por su parte, Larrañaga y Ortega (2022), llevaron a cabo un estudio de tipo cuantitativo en el cual evaluaron la percepción de los estudiantes sobre la implementación del modelo híbrido durante los periodos de septiembre-diciembre 2021 y enero-abril 2022. Los resultados



indicaron que el modelo híbrido mejoró la experiencia de aprendizaje y las habilidades adquiridas en comparación con el modelo en línea previo.

Asimismo, Moreno y Mora (2023) en su estudio exploratorio-descriptivo de tipo mixto, analizaron los elementos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes en modalidades híbridas sincrónicas en la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica. Los hallazgos resaltan la importancia de una adecuada infraestructura tecnológica, planificación y mediación pedagógica para el éxito del modelo híbrido.

También, Martínez (2023) realizaron una investigación de tipo mixto en la cual evaluaron la efectividad de la enseñanza híbrida en comparación con la enseñanza completamente en línea, centrándose en el nivel de satisfacción y rendimiento de los estudiantes. Los resultados sugieren que el modelo híbrido puede ofrecer ventajas significativas en términos de compromiso y desempeño académico.

Las investigaciones mencionadas destacan que el modelo híbrido al ofrecer una combinación de enseñanza presencial y en línea, permite que no solamente los estudiantes accedan al contenido en línea según su propio horario y ritmo, adaptándose a sus necesidades individuales, sino que también insta por el empleo y adaptación de diversas infraestructuras (humanas y tecnológicas), capacitación al personal docente, fomento de la colaboración de los actores principales del proceso educativo, planificación y mediación pedagógica para el éxito de este modelo de enseñanza.

La eficacia del aprendizaje híbrido, en general, se ha estudiado ampliamente, aunque sigue siendo limitado su estudio en lo que respecta a la enseñanza de lenguas. De acuerdo con, Stamberger, (2021), Shimkovich, Makhmutova, Ivanova, y Urunova, (2022), el aprendizaje de idiomas se mejora a través de la exposición de los alumnos al modelo de aprendizaje híbrido; sin embargo, Zavodna, Havlaskova, Javorcik, y Kostolanyova, (2023) indican que no hay una mejora significativa en comparación con los medios de instrucción más convencionales (como lo es la enseñanza presencial, conocida también como F2F), pero tampoco hay consenso en cuanto a los niveles de satisfacción con esta última.

En resumen, el modelo híbrido tiene el potencial de enriquecer y complementar la educación presencial, ofreciendo una experiencia de aprendizaje más adaptada a las necesidades del siglo XXI. El modelo híbrido de enseñanza-aprendizaje ha revolucionado la educación



de idiomas al combinar estrategias tradicionales con innovaciones digitales. La literatura académica respalda su efectividad en la mejora de competencias lingüísticas, la autonomía del estudiante y la personalización del aprendizaje. A medida que la tecnología continúa evolucionando, es fundamental que los educadores adapten sus prácticas para maximizar los beneficios de este enfoque.

Objetivo

Analizar la eficacia de un modelo híbrido de enseñanza del inglés, en los niveles del PG *Basics* a PG7 (A1- a B1), del Plan Global del Centro de Enseñanza de Idiomas, FES Acatlán, UNAM.

Metodología

La efectividad del aprendizaje híbrido en inglés en los niveles A1- a B1 se evaluó mediante un análisis cuantitativo de los datos recopilados. El estudio se considera cuasiexperimental porque se realizó en entornos naturales y se utilizaron grupos ya formados. La investigación se llevó a cabo con una muestra representativa de siete de los 10 niveles de PG, se analizaron las calificaciones finales de los estudiantes y el número de actividades realizadas en Inglés Virtual. A partir de esos datos, se hizo una comparación cuantitativa con los grupos similares en características que recibieron solo instrucción presencial, y, de esa manera, poder ver si los estudiantes de grupos híbridos lograron un mejor desempeño en su aprendizaje de inglés.

A fin de llevar a cabo el estudio de correlación, se compararon las calificaciones de las dos poblaciones, aprendizaje híbrido (AH) y presencial (F2F). Al comparar cuantitativamente los datos se observó que los estudiantes de AH tuvieron un mejor rendimiento académico que los de F2F.

El grupo del estudio estuvo conformado por un total de 436 estudiantes de los niveles Básico, PG 1, PG4, PG5, PG6 y PG7. De ellos, 224 estuvieron inscritos en la modalidad de



aprendizaje híbrido (AH); mientras que 212 estudiantes estuvieron en clases presenciales (F2F), únicamente, habiendo una muestra equivalente en número de participantes.

	B1 (PG7)	B1- (PG6)	A2+ (PG5)	A2 (PG4)	A1+ (PG2)	A1 (PG1)	A1- (BASICS)
Estudiantes participantes (AH)	10	37	38	22	14	29	74
Estudiantes no participantes (F2F)	5	33	27	13	18	36	80

CUADRO 1: Número de estudiantes por nivel.

Análisis y resultados

Los resultados obtenidos en este estudio permiten evaluar la efectividad del modelo híbrido de enseñanza del inglés a través del desempeño académico de los estudiantes en distintos niveles del Programa Global del Centro de Enseñanza de Idiomas de la FES Acatlán, UNAM. Para el análisis de los datos, el primer paso fue realizar el comparativo de las medias de las calificaciones en ambos grupos de estudiantes.

Promedio general	B1 (PG7)	B1- (PG6)	A2+ (PG5)	A2 (PG4)	A1+ (PG2)	A1 (PG1)	A1- (BASICS)
Estudiantes participantes (AH)	78	77	72	70	72	76	71
Estudiantes no participantes (F2F)	55	76	70	71	65	68	68

CUADRO 2: Comparación de calificaciones finales.



En términos generales, la comparación de calificaciones finales entre los estudiantes que participaron en la modalidad híbrida (AH) y aquellos que recibieron instrucción presencial (F2F) muestra que los primeros lograron un mejor desempeño académico en la mayoría de los niveles analizados. Las calificaciones promedio de los grupos híbridos oscilaron entre 71 y 78 puntos, mientras que en los grupos presenciales estuvieron entre 55 y 76 puntos. Sin embargo, las diferencias fueron mínimas en algunos niveles, y en el caso del nivel A2, los estudiantes de la modalidad híbrida obtuvieron una calificación media ligeramente inferior a la de sus pares presenciales Cuadro 1). Este hallazgo sugiere que la efectividad del modelo híbrido no es uniforme en todos los niveles y que pueden influir otros factores, como la motivación de los estudiantes o la adecuación de los recursos digitales a sus necesidades específicas.

Por otro lado, se hizo un conteo del número de actividades realizadas por unidad, en la plataforma, por los alumnos en los niveles estudiados, encontrando que era bastante similar lo que se ve en el siguiente cuadro.

	B1 (PG7)	B1- (PG6)	A2+ (PG5)	A2 (PG4)	A1+ (PG2)	A1 (PG1)	A1- (BASICS)
Número de actividades	110	91	100	111	107	103	113
Promedio de actividades por unidad	18	15	17	16	18	17	19
Porcentaje del total de actividades realizadas	29%	34%	39%	30%	10%	25%	29%

CUADRO 3: Actividades realizadas por unidad y nivel.

4 Tecnología aplicada a la enseñanza de lenguas



Los resultados mostrados en el cuadro 3 son muy interesantes ya que el porcentaje de actividades realizadas por los estudiantes de todos los niveles fue bajo, pero, a pesar de su baja participación en estas, el promedio de calificación de los grupos híbridos fue ligeramente mayor que el de los no participantes, a excepción del nivel A2.

		B1 (PG7)	B1- (PG6)	A2+ (PG5)	A2 (PG4)	A1+ (PG2)	A1 (PG1)	A1- (BASICS)
Promedio general de calificación	Estudiantes participantes	78	77	72	70	72	76	71
	Estudiantes no participantes	55	76	70	71	65	68	68
Promedio de actividades realizadas		31	38	39	44	15	37	53

CUADRO 4: Calificaciones y actividades.

Debido a los resultados anteriores, se procedió a comparar los coeficientes de correlación entre las calificaciones finales y el número de actividades hechas, para ver si el resultado se debió a una mera coincidencia o no. Para determinar la significatividad, se comparó el valor p con el nivel de significancia, 0.05. Si el valor p es menor o igual al nivel de significancia, se puede concluir que la correlación es significativa.



Nivel	Coefficiente de Correlación Calificaciones finales/ número de actividades realizadas	Valor p	Resultado
B1 (PG7)	0.398877	0.048623 < 0.05	Hay una correlación significativa mínima
B1- (PG6)	0.15342	0.002568 < 0.05	Existe una correlación significativa alta
A2+ (PG5)	0.39965	0.048461 < 0.05	Hay una correlación significativa mínima
A2 (PG4)	0.46664	0.05851 > 0.05	No hay una correlación significativa
A1+ (PG2)	0.39356	0.05647 > 0.05	No hay una correlación significativa
A1 (PG1)	0.254322	0.053130 > 0.05	No hay una correlación significativa
A1-(Basics)	0.20192	0.001534 < 0.05	Existe una correlación significativa alta

CUADRO 5: Comparación de coeficientes de correlación.

Los resultados del cuadro 5 señalan que para el nivel B1 y A2+, el valor p indica una correlación significativa mínima entre las dos variables y un coeficiente de correlación que sugiere que hay una relación lineal significativa entre las variables. Mientras que en los niveles A1- y B1-, que son el nivel inicial de estudio de la lengua en el CEI, y el nivel que las carreras requieren para la titulación, se muestra una correlación positiva alta entre las variables, pudiéndose interpretar que la relación observada no es debida al azar. En cuanto a los niveles intermedios de A1 a A2 la correlación entre actividades hechas y calificaciones no es significativa, lo que indica que hay una probabilidad de que el resultado se deba a la casualidad, aunque no se podría considerar como un resultado contundente ya que el valor p es muy cercano al 0.05. Es importante señalar que el tamaño de la muestra fue pequeño y ello pudo hacer que las pruebas estadísticas no fueran lo suficientemente sensibles para detectar relaciones significativas.



Aunque la variabilidad en los resultados sugiere que no todos los estudiantes aprovechan de la misma manera las herramientas digitales y que la efectividad del aprendizaje híbrido puede estar influenciada por la orientación docente y el compromiso individual del estudiante, la enseñanza híbrida ha demostrado ser una alternativa prometedora para la enseñanza del inglés, su implementación debe considerar estrategias que optimicen la participación de los estudiantes en actividades virtuales y refuercen la integración de recursos digitales con metodologías pedagógicas efectivas. La personalización del aprendizaje, el seguimiento docente podrían ser clave para maximizar los beneficios de esta modalidad.

Con los resultados ya descritos, se podría decir, de manera general, que las actividades han impactado de manera positiva el aprendizaje de la lengua de los estudiantes en modalidad híbrida de B1 a A2+ y en A1-. Sin embargo, hace falta llevar a cabo más investigación para determinar los factores que influyen en la mayor efectividad del aprendizaje híbrido en la enseñanza de lenguas y poder descartar así el azar en las correlaciones presentadas.

Consideraciones finales

La finalidad de este estudio fue obtener una estimación de la efectividad del aprendizaje híbrido en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los resultados obtenidos confirman que el modelo híbrido de enseñanza del inglés tiene un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes en la mayoría de los niveles analizados. Se observó que, en general, los participantes de la modalidad híbrida (AH) obtuvieron calificaciones ligeramente superiores en comparación con los estudiantes que recibieron instrucción exclusivamente presencial (F2F). Sin embargo, la poca contundencia entre las correlaciones y las diferencias mínimas en las medias de calificación en algunos niveles deja ver que no se puede establecer de manera definitiva la diferencia significativa y no significativa de los resultados obtenidos.

Debido a los hallazgos encontrados se da la necesidad de seguir investigando los factores que afectan la efectividad del aprendizaje híbrido en la enseñanza de idiomas. Elementos como la motivación del estudiante, la compatibilidad de horarios, la elección de modalidad por conveniencia, el grado de autonomía del estudiante y el papel del docente en la mediación de la experiencia de aprendizaje podrían ser clave para optimizar esta modalidad.



En un contexto donde la digitalización educativa continúa avanzando, resulta fundamental diseñar estrategias que integren de manera eficiente los entornos virtuales con la enseñanza presencial, asegurando que el modelo híbrido no solo complemente, sino que realmente potencie el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, es necesaria una revisión y adaptación continua de los entornos y materiales didácticos, así como la capacitación y el crecimiento profesional de los docentes en el campo de la enseñanza, ya que no basta con proporcionar formación en la utilización de herramientas digitales; también se les debe fortalecer con estrategias pedagógicas que simplifiquen el proceso de enseñanza-aprendizaje en un ambiente híbrido, incluida la habilidad de generar un entorno inclusivo y al alcance de todos los estudiantes.

Con este estudio se refuerza el valor del aprendizaje híbrido como una solución innovadora en la enseñanza de idiomas y resalta la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que maximicen los beneficios de los entornos virtuales.

Referencias

- Arias Ortiz, E., Brechner, M., Pérez Alfaro, M., & Vásquez, M. (2024). *La educación híbrida: Qué es, experiencias, desarrollo y futuro como canal de transformación digital de los sistemas educativos*. Recuperado de https://webdelmaestrocmf.com/portal/la-educacion-hibrida-que-es-experiencias-desarrollo-futuro-y-practica-para-despues-de-la-pandemia-y-antes-de-iniciar-el-ano-cademico/?utm_source=chatgpt.com#google_vignette
- Barberà, E., & Badia, A. (2004). *Educación con aulas virtuales: Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Machado Libros. Recuperado de https://www.academia.edu/7518994/Educacion_con_aulas_virtuales
- Bonk, C. J., & Graham, C. R. (Eds.). (2012). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.



- Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: The new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(3), 2–16. <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-017-0087-5>
- Fernández-Cando, D., Mogollón-Gutiérrez, G., Chango-Muñoz, B., & Espinoza-Alvarado, G. (2024). Educación híbrida: Impacto en el aprendizaje y adaptación de los estudiantes. *MQRInvestigar*, 8, 1495–1520. <https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/1538>
- Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. En M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education* (pp. 333–350). London: Routledge.
- Hockly, N. (2018). Blended learning. *ELT Journal*, 72(1), 97–101. <https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.1093/elt/ccx058>
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Jiménez Ramírez, C., Bustillos Terrazas, N., & Zárate Depraect, N. (2024). Aprendizaje híbrido: Una experiencia universitaria sobre su eficacia y viabilidad. *Diversidad Académica*, 3(2), 85–102. <https://diversidadacademica.uaemex.mx/article/view/22738>
- Larrañaga Moreno, M., & Ortega Flores, M. T. (2022). El modelo híbrido en la pandemia desde el punto de vista de los estudiantes de la Licenciatura en Administración y Gestión Empresarial de la Universidad Politécnica del Estado de Morelos. Recuperado de https://editorial.upgto.edu.mx/index.php/umr/article/view/201?utm_source=chatgpt.com
- Martínez, J. (2023). El impacto de la enseñanza híbrida en la adquisición de habilidades técnicas en estudiantes de ingeniería: Un estudio longitudinal. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/380894076_El_impacto_de_la_ensenanza_hibrida_en_la_adquisicion_de_habilidades_tecnicas_en_estudiantes_de_ingenieria_Un_estudio_longitudinal
- Maneotis, S., & Warren, C. (2024). The best of both worlds: Exploring the benefits and challenges of hybrid education. Recuperado de <https://www.facultyfocus.com/articles/online-education/online-course-delivery-and-instruction/the-best-of-both-worlds-exploring-the-benefits-and-challenges-of-hybrid-education/>



- Moreno, M., & Mora Flores, M. T. (2023). Aprendizaje híbrido y pedagogías activas. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/376265621_Aprendizaje_hibrido_y_pedagogias_activas
- Norberg, A. (2017). From blended learning to learning onlife: ICTs, time and access in higher education (Doctoral dissertation, Umeå University). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/312922241_From_blended_learning_to_learning_onlife_-_ICTs_time_and_access_to_higher_education
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Picciano, A. G. (2019). Introduction to blended learning: Research perspectives II. En A. G. Picciano, C. D. Dziuban, & C. R. Graham (Eds.), *Blended learning: Research perspectives, Volume 2*. New York: Routledge.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ronquillo, G., Mora, E., Bohórquez, A., & Padilla, J. (2023). Modelo constructivista y su aplicación en el proceso de. *Journal of Science and Research*, 8(Extra 2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9235339>
- Sider, D. M. (s.f.). Blended learning in the ESL classroom. <http://pearson.hu/pub/angielski/uploadimages/Nyelviskola/blended-learning.pdf>
- Shimkovich, E., Makhmutova, G., Ivanova, D., & Urunova, R. (2022). Advantages and disadvantages of hybrid learning for international students. https://www.researchgate.net/publication/358559223_Advantages_and_Disadvantages_of_Hybrid_Learning_for_International_Students
- Stamberger, J. (2021). The pros and cons of hybrid education: Balancing benefits and challenges to ensure student success. <https://jeffreystamberger.com/writing/the-pros-and-cons-of-hybrid-education-balancing-benefits-and-challenges-to-ensure-student-success>
- Thorne, S. L. (2003). Artifacts and cultures-of-use in intercultural communication. *Language Learning & Technology*, 7(2), 38–67.



- Thornbury, S. (2016). Educational technology: Assessing its fitness for purpose. En M. McCarthy (Ed.), *The Cambridge guide to blended learning for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zavodna, M., Havlaskova, T., Javorcik, T., & Kostolanyova, K. (2023). Teacher students' perceptions of the advantages and disadvantages of online and face-to-face learning as a basis for designing hybrid learning. <https://us.edu.pl/wydzial/wsne/wp-content/uploads/sites/20/Bez-kategorii/el-2023-15-13.pdf>



La comprensión de textos en francés con el uso de aplicaciones digitales

Mtra. Graciela Yunuet García Pavón²⁰

Resumen

La comprensión de textos es una habilidad esencial en el aprendizaje de una lengua extranjera, en la cual los estudiantes deben conocer y aplicar estrategias de lectura con la intención de dar significado a un texto más allá de una traducción. Con el propósito de evaluar el impacto del uso de aplicaciones digitales para facilitar la comprensión de textos en francés, se llevó a cabo una investigación de tipo cualitativo con estudiantes en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la UNAM, tanto de primer y segundo nivel de francés durante el semestre 2024-1. Los estudiantes usaron aplicaciones como Quizlet, Kahoot y Quizizz, para trabajar la adquisición de vocabulario, los referentes gramaticales y la puesta en práctica de estrategias de lectura. Consistió en una investigación de tipo correlacional, al identificar la relación existente entre el uso de estrategias didácticas mediadas por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), así como la comprensión de textos en francés. Los resultados mostraron que las actividades que se llevaron a cabo con el uso de dichas aplicaciones ayudaron a los estudiantes a estudiar y ampliar su vocabulario para integrarlo a las lecturas, trabajar la memoria, reconocer los aspectos gramaticales, los verbos y tiempos verbales, practicar sus estrategias en textos transversales; les brindó la oportunidad de realizar más lecturas en menos tiempo y pudieron interactuar con sus compañeros.

Palabras clave: comprensión de textos, estrategias de lectura, aplicaciones digitales, TICs, TAC.



²⁰ Mtra. Graciela Yunuet García Pavón. Profesora de asignatura de francés adscrita al DELEX de la FESZ. Licenciada en Relaciones Internacionales y Curso de Formación de profesores por la UNAM. Maestría en Prácticas Educativas Innovadoras por el Centro de Estudios Superiores en Educación.



Introducción

La comprensión de textos es una habilidad esencial en el aprendizaje de una lengua extranjera, como proceso dinámico, el lector debe identificar palabras y significados para entender lo que se lee, implicarse con el texto escrito, dialogar con él; construir una nueva estructura de conocimiento. Para ello, son importantes las estrategias de lectura, entendidas como acciones reguladas e intencionadas que el lector pone en práctica para construir el significado de lo que se lee. (Instituto Cervantes, 2002). En esta interacción entre el texto y el lector es importante la actitud de quien aprende y la presentación de material potencialmente significativo para activar las ideas de anclaje, tal como la teoría del aprendizaje significativo lo indica. Asimismo, ese material debe contener elementos que ayuden a los estudiantes a comprender un texto en lengua extranjera, tales como: vocabulario, los aspectos formales de la lengua, la gramática, la conjugación, los conectores lógicos del discurso, por mencionar algunos.

Actualmente, la tecnología y la educación se han encontrado para abrir perspectivas innovadoras y formativas necesarias como el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's), las cuales se han vuelto una herramienta para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y han enriquecido y complementado los procesos educativos. Al asociar estas TIC's al aprendizaje, se convierten en las llamadas (TAC) o Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento; al dirigir los recursos o herramientas digitales al proceso de enseñanza-aprendizaje. Para tal cometido, los objetivos deben estar claros para poder potencializar el aprendizaje en los estudiantes, así como las posibilidades de un ambiente de aprendizaje en línea además del aprendizaje social en la modalidad presencial tal como el enfoque *Blended Learning* lo refiere. En este sentido, es importante integrar las TICs y las TAC al plan de clase, siempre con un objetivo claro que pueda guiar las actividades al momento de diseñar el material con herramientas y aplicaciones digitales.

Fundamentación teórica

La presente investigación se sustenta en el paradigma constructivista, ya que el alumno es responsable de su propio aprendizaje mediante la participación y colaboración con sus compañeros. El aprendiente logra transferencias de lo teórico hacia el ámbito práctico, en este caso, la comprensión de diversas lecturas en lengua francesa, aprendiendo algo



nuevo e incorporándolo al conocimiento previo (aprendizaje significativo) anclando dichas experiencias a sus propias estructuras mentales. Por su parte, el profesor proporciona a los estudiantes estrategias y materiales que promuevan el aprendizaje de una forma interactiva, dinámica y creativa que los ayuden a construir su aprendizaje activamente.

La Teoría de la asimilación de Ausubel, proporciona sustento pedagógico a esta investigación, “ya que el alumno realiza una construcción de sus conocimientos ya sea por la vía discursiva o por la realización de actividades autogeneradas o guiadas por poner en interacción sus ideas de anclaje con la información nueva...Como consecuencia de esa interacción, se construyen nuevos significados que enriquecen las ideas de anclaje por sendos mecanismos de asimilación” (Hernández Rojas, 2008, 47). En los cursos de comprensión de lectura, el uso de los conocimientos previos ya sea en lengua materna o en alguna otra lengua que el alumno conozca es esencial para poder realizar inferencias, hipótesis o comprender el sentido de algunas palabras en un texto, o el conocimiento de algún tema de las lecturas transversales.

Por su parte, la teoría de los esquemas de Rumelhart y Anderson (Contijoch, 2014) guía la actividad de distintos procesos cognitivos, como la percepción, el aprendizaje y la comprensión de textos, puesto que permiten generar predicciones y la elaboración de inferencias, es decir, “los esquemas se construyen por vía inductiva, cuando el sujeto se enfrenta a tipos de información prototípica de modo que son organizaciones de experiencia acumulada” (Hernández Rojas, 2008, 49). El aprendizaje es considerado un aprendizaje analógico en el que intervienen los esquemas que posee el sujeto, utilizándolos como modelos de interpretación de la información a aprender, y provocando un fenómeno de modificación o ajuste progresivo en los esquemas previamente almacenados. Como señala Hernández Rojas, en el campo de la comprensión lectora han derivado una importante veta de investigación en la que se reconoce el papel crucial que éstos tienen para la comprensión de los distintos tipos de textos y géneros, y desde esta perspectiva, para promover una mejora en la comprensión de su contenido temático (Hernández Rojas, 2008, 50).

Este trabajo también se circunscribe en el principio pedagógico basado en competencias, entendidas éstas como las capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y que son evaluadas en diferentes etapas. O como las define la OCDE “una competencia es más que conocimiento y destrezas. Involucra la habilidad para enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizandolos recursos



psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto particular” (OCDE, 2005 en Díaz-Barriga, 2011). Para el trabajo en el aula el modelo de competencias ofrece el énfasis de vincular los saberes con situaciones reales, manejar contenidos relevantes y significativos, partir de una concepción de evaluación integral, articular las necesidades de formación del estudiante con las necesidades del mundo del trabajo. Como señala el mismo autor (Díaz-Barriga, 2011), no puede existir esfuerzo por aprender, si un estudiante no hace suya la problemática de un tema que requiere ser aprendido. De ahí, que en las actividades se consideren textos transversales, con temas de interés o temas de formación profesional de los estudiantes.

Dentro de los modelos pedagógicos innovadores en los cuales se encuentra esta investigación, es el modelo pedagógico basado en la gamificación, ya que el objetivo es mejorar la experiencia y los resultados de aprendizaje entre los alumnos a través de las aplicaciones, que se pueden ver como juegos. Se busca trasladar todo el potencial de los juegos al ámbito áulico para mejorar los resultados de los alumnos en clase y convertir lo rutinario o complicado en algo divertido y significativo. Se consideran dos elementos esenciales de la gamificación: la motivación y la capacidad, así como el conocimiento de los jugadores (los estudiantes) y su contexto; se definen los objetivos de aprendizaje por sesión; se le da estructura a la experiencia de juego; se identifican los recursos disponibles y se aplican elementos de gamificación. (Navarro, 2017). En este sentido, se dirigieron los recursos digitales al proceso de enseñanza-aprendizaje concretando el sentido de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) a un contexto formativo con amplias posibilidades y ventajas en el ámbito educativo. Al tenor del uso de las TICs, Samboní y Molina (2024: 6) señalan que el uso de actividades interactivas dentro de un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA), ya sea la asociación de conceptos o la retroalimentación inmediata facilitan una comprensión del texto más profunda y dinámica; especialmente a nivel inferencial, en el cual se aprovecha la habilidad para abstraer significados implícitos y realizar interpretaciones más complejas, aspectos que suelen ser más desafiantes en la comprensión de una lengua extranjera. Las autoras subrayan que un OVA es un recurso pedagógico que bien puede ser parte de los programas de enseñanza de lenguas, en este caso y bastante adecuado para este artículo en relación a la mejora de la comprensión lectora de estudiantes de francés.

El enfoque *Blended Learning*, es esencial para entender la puesta en marcha de esta investigación, dado que es la modalidad con la que se trabaja en el Departamento



de Lenguas Extranjeras de la FESZ desde el 2019 y en donde se ha buscado integrar de manera eficaz las TICs en el diseño de los cursos en aras de mejorar la práctica educativa y enriquecer la calidad de experiencias de aprendizajes en los alumnos a través del uso de plataformas como Moodle y de actividades de aprendizaje interactivas con el uso de diversas aplicaciones educativas.

Objetivo general

Evaluar el impacto del uso de aplicaciones digitales para facilitar la comprensión de textos en francés en la población de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Objetivos específicos

Analizar las estrategias de lectura que se hacen explícitas en el Programa de Estudios de Comprensión de textos en francés de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

Diseñar estrategias mediante el uso de aplicaciones digitales que fortalezcan la comprensión lectora de los textos en francés.

Implementar las estrategias diseñadas a través de un plan didáctico con el uso de aplicaciones.

Metodología

En el presente trabajo se orientaron los recursos digitales, en este caso las aplicaciones de Quizlet, Kahoot y Quizizz, al diseño de estrategias didácticas para fortalecer y facilitar la comprensión de textos en francés, dichas estrategias se implementaron a través de un plan de clase para los cursos de comprensión lectora de francés de la FESZ.

La implementación de las estrategias didácticas con el uso de aplicaciones estuvo dividida en tres etapas: la primera etapa fue con la aplicación de Quizlet, específicamente para abordar el vocabulario que se ve en las lecturas; la segunda etapa se trabajó con la aplicación de



Kahoot para abordar aspectos formales de la lengua como la conjugación y los referentes gramaticales y; la tercera etapa se puso en marcha las estrategias adquiridas para la comprensión de un texto con la aplicación de Quizizz.

Para llevar a cabo estas estrategias se contemplaron 14 sesiones en total durante el curso, las cuales se dividieron de la siguiente forma:

- ✦ La primera sesión tuvo lugar en agosto con el cuestionario diagnóstico, los alumnos lo contestaron y se realizó una retroalimentación con los comentarios generales a fin de propiciar la reflexión sobre las prácticas lectoras, las estrategias de lectura, así como el uso de herramientas digitales en la comprensión de textos.
- ✦ La segunda sesión contemplada para el mes de septiembre se dividió en 3 sesiones para trabajar con la aplicación de Quizlet, básicamente vocabulario y palabras transparentes, conectores y algunos verbos, para el manejo de textos; pero también para la primera parte del curso relacionado a las estrategias de comprensión lectora, los tipos de texto, los tipos de lectura, identificar los elementos del paratexto, el campo semántico, entre otros.
- ✦ La tercera sesión que tuvo lugar en octubre se dividió en 5 clases para trabajar con la aplicación de Kahoot, se propusieron actividades relacionadas, sobre todo, con la conjugación de verbos, el manejo de los planos temporales, los cuales se hace mayor uso en el segundo semestre del curso de comprensión de lectura; asimismo se utilizó esta aplicación para el manejo de los aspectos formales de la lengua como el uso y concordancia de los adjetivos, la adecuación de los artículos y adjetivos con respecto al número y al género.
- ✦ En noviembre se realizó la cuarta sesión para trabajar con la aplicación de Quizizz, esta sesión se dividió en 4 clases. Se contemplaron actividades ya de la puesta en marcha de la lectura de diversos textos a través de cuestionarios.
- ✦ La quinta sesión general se realizó la evaluación a través del instrumento del cuestionario de evaluación, se comentó en grupo y se hizo una reflexión final, con el objetivo de analizar el impacto del uso de las herramientas digitales para la comprensión de textos en francés.

El presente proyecto se puso en marcha durante el semestre 2014-1, el cual dio inicio del 21 de agosto de 2023 al 8 de diciembre del mismo año. Se trabajó con cuatro grupos de Francés



Curso General, haciendo énfasis en la habilidad de comprensión lectora y con un grupo de comprensión de lectura de segundo nivel, haciendo un total de 21 estudiantes. Cabe señalar que los grupos de curso general fueron de primer y segundo semestre para que las condiciones de aplicación de las estrategias fueran similares con los cursos de comprensión lectora (ya que no se abrieron todos los cursos de comprensión lectora).

Como se señala en el documento de la UNESCO (UNESCO, 2016), el proceso de innovación educativa es un proceso en espiral, en donde, además de la intencionalidad, la planificación, la implementación y la evaluación, es indispensable la identificación de recursos, para definir todos los materiales y medios tecnológicos y saber en qué momento del proceso de aprendizaje se van a incorporar, con qué objetivos y qué habilidades se pretende potenciar, en suma, con qué se cuenta para llevar a cabo la puesta en marcha de la propuesta, de ahí que se hayan utilizado los textos o los documentos auténticos, en francés llamados, *documents déclencheurs*, los cuales permitieron llevar a cabo la comprensión lectora en los estudiantes. Para ello, se usa el manual de francés *Entre nous* y también, textos del libro *En Marche! Initiation à la lecture en français*.

Para el uso de las herramientas tecnológicas fue necesario contar con un salón o aula equipados con una computadora, bocinas, un proyector como mínimo y acceso a la red en caso de que los alumnos no contaran con sus datos. Tanto alumnos como profesores hicieron uso de sus dispositivos móviles o celulares para poder interactuar de manera satisfactoria en las actividades, para ello, se avisó a los alumnos de las fechas en las cuales se hizo uso de tales recursos.

Con base en esta metodología se evaluó el impacto del uso de las aplicaciones mencionadas anteriormente para facilitar y fortalecer la comprensión de textos en francés en la población de estudiantes que realizan estos cursos en la FESZ.

Se empleó el enfoque cualitativo, puesto que se utilizó la recolección y análisis de datos para afinar preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación (Hernández, 2014), así como el Estudio Correlacional, ya que se asociaron variables mediante un patrón predecible para un grupo o población. (Hernández Sampieri, 2006). Es decir, se analizó el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables en el contexto particular de los estudiantes inscritos en el Curso de Comprensión de Textos en francés de la FESZ.



De igual forma, el diseño metodológico de esta investigación fue de tipo descriptivo en virtud de que se conoció y valoró la relación existente entre el uso de las aplicaciones digitales y la comprensión lectora en los estudiantes de la FESZ.

Resultados

El análisis de los resultados de esta propuesta se realizó mediante la observación y la aplicación de dos cuestionarios realizados en los formularios de Google (uno de diagnóstico y uno de salida) para evaluar el impacto del uso de las aplicaciones Quizlet, Kahoot y Quizizz para facilitar la comprensión de textos en francés. Los cuestionarios tuvieron preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas. El primer cuestionario contó con 21 ítems, en tanto que el cuestionario de evaluación contó con 16 ítems. (Anexos 1 y 2)

Con base en las respuestas del primer cuestionario se llevó a cabo una retroalimentación de los comentarios generales a fin de conocer las prácticas lectoras, las estrategias de lectura, así como el uso de herramientas o aplicaciones digitales de los estudiantes para poder comprender los textos. Los estudiantes mencionaron que muy pocas veces se les realiza este tipo de cuestionarios para poder conocer sus gustos e intereses, sobre todo en lo referente a la lectura.

Asimismo, se realizó un análisis de las estrategias explícitas para la comprensión de textos en francés que vienen en el programa de estudios, para poder enriquecerlas con las estrategias a diseñar con las aplicaciones digitales. De ahí se constató que las principales estrategias que se mencionan para un primer semestre son: lectura global, análisis de elementos no lingüísticos de un documento, introducción a la lectura de imágenes, elaboración de hipótesis a partir de palabras transparentes, elaboración de hipótesis e inferencias a partir de las imágenes, lectura de barrido, búsqueda de palabras específicas y elaboración de objetivos de lectura. En tanto que las estrategias para el segundo semestre son: el estudiante debe ser capaz de hacer una lectura detallada de especialidad para identificar, por categorización las ideas principales, situarse en la macroestructura lógico-sintáctica de un texto especializado. Se refuerzan las estrategias de lectura global, lectura de barrido, lectura integral y se profundiza la lectura detallada para identificar los elementos de arquitectura de un texto, la selección y administración de estrategias de lectura y lectura con objetivos específicos.



De igual forma, se rediseñaron algunas actividades en el plan de clase, en función de las necesidades de los estudiantes y la naturaleza de algunas lecturas, en donde se integró el uso de las diferentes aplicaciones arriba mencionadas, teniendo claro el objetivo pedagógico y el diseño instruccional, el cual permitió identificar qué aplicación se iba a utilizar, qué objetivos y competencias se deseaban alcanzar, qué se quería enseñar (vocabulario, estructuras gramaticales, los aspectos formales de la lengua o la práctica lectora) cómo se iba a hacer, los recursos a utilizar, cómo se iba a comunicar e incluso el lenguaje a utilizar. Se consideró también las fechas precisas para tener la oportunidad de que fueran las mismas fechas en las que se usaba la sala correctamente equipada.

La primera aplicación que se utilizó fue Quizlet. Muchos de los estudiantes no la conocían, pero les resultó de fácil manejo. Esta aplicación se contempló para el vocabulario, el campo semántico y las palabras clave de algunos textos de alta complejidad. Resultó atractiva para los estudiantes porque también, además de conocer la palabra asociada con una imagen podían practicar la pronunciación.

En lo que respecta a la aplicación de Kahoot, se realizaron actividades relacionadas con los aspectos gramaticales y a la conjugación de verbos, dichas estrategias se contemplan también en el plan didáctico, sobre todo, porque en las lecturas los estudiantes tienen que identificar los planos temporales y los referentes gramaticales que le den sentido al texto. Estos aspectos se manejan más durante el segundo semestre. También se usó para trabajar los aspectos formales de la lengua como el uso y concordancia de los adjetivos (la adecuación en género y número) e incluso la ortografía. Se previeron cinco sesiones para el mes de octubre, sin embargo, de acuerdo también con las necesidades de los estudiantes, se recurrió a más veces, puesto que encontraban muy divertida esta aplicación, además, está de más comentar, pero... ¡ganaban puntos!

Con la aplicación de Quizizz que se trabajó a finales de noviembre, se contemplaron cuatro sesiones en donde se incluyeron textos finales, para poner en práctica las diversas estrategias de lectura de textos de diversa índole, acompañados con su respectivo cuestionario, lo cual ayudó a los estudiantes a poner en marcha sus conocimientos adquiridos y entrenarse como se dice en francés *s'entraîner* en la práctica lectora.

Durante el uso de estas aplicaciones, específicamente a partir de octubre se trabajó en páginas de lecturas como lingua.com y [lingolia](http://lingolia.com), así como en la plataforma de Moodle. Se

4 Tecnología aplicada a la enseñanza de lenguas



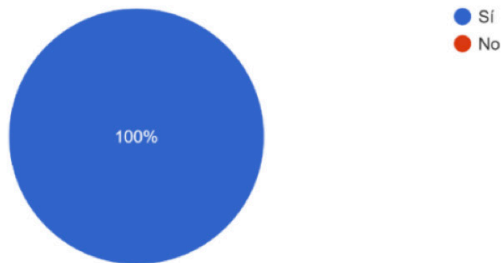
trabajaron pequeñas lecturas temáticas para que los alumnos pusieran en marcha sus conocimientos a parte de las lecturas impresas. Los resultados fueron muy buenos, eso motivó bastante a los estudiantes.

Finalmente, en la semana de evaluación, los primeros días de diciembre de 2023, se llevó a cabo el cuestionario de salida con los siguientes resultados:

A la totalidad de estudiantes las actividades que se llevaron a cabo en curso con el apoyo de aplicaciones les ayudaron a comprender más los textos en francés, como la siguiente gráfica lo muestra:

¿Las actividades que se llevaron a cabo en el curso con el apoyo de las herramientas digitales te ayudaron a una mejor comprensión de los textos?

21 respuestas



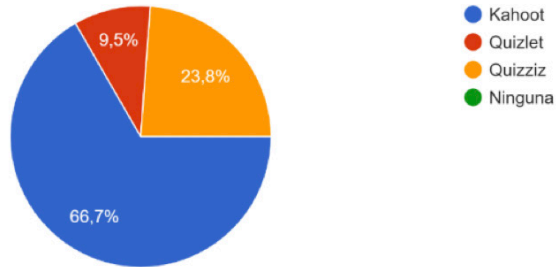
Resultado satisfactorio sobre el uso de aplicaciones para la comprensión de textos en francés

La forma en la que las aplicaciones ayudaron al estudiante en la comprensión lectora fueron las siguientes: las aplicaciones con ejemplos e imágenes permitieron ampliar su vocabulario, les ayudó a entender de mejor manera los temas, pudieron comprender mejor los textos, les ayudó a recordar aspectos que se le habían olvidado, les brindaron ejemplos con frases en contexto, se reforzó lo aprendido, le dio la oportunidad de revisar un mayor número de textos en menos tiempo y pudieron interactuar con sus compañeros. La aplicación que resultó ser de fácil manejo fue Kahoot con un 66.7%, después Quizizz con un 23.8% y al final Quizlet con un 9.5%.



¿Qué aplicación te resultó de más fácil manejo?

21 respuestas

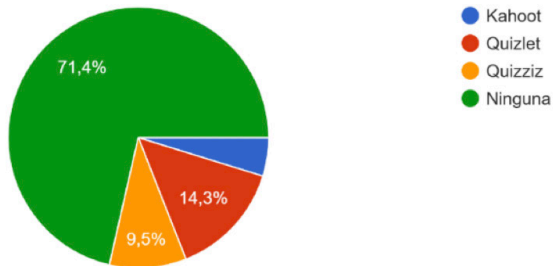


Aplicación de más fácil manejo

Por su parte, la aplicación que les resultó más complicada fue Quizlet con un 14.3% debido a que la conexión de Internet algunas veces se alentaba o bien por ser la primera vez que la ocupaban. Aunque, al final los estudiantes externaron que la mayoría fueron fáciles y entendibles, sólo al principio fue Quizlet la de manejo más complicado.

¿Qué aplicación te resultó más complicada?

21 respuestas

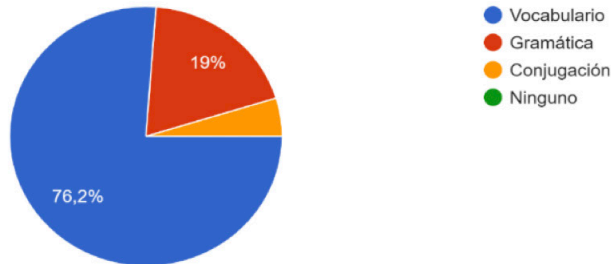


Aplicación con complejidad para su manejo

El aspecto que más les ayudó a mejorar y a ampliar con el uso de las aplicaciones fue el vocabulario, aspecto que desde un primer momento los alumnos externaron que les gustaría trabajar, en ese sentido se cumplió el objetivo, ya que terminaron satisfechos con su propio aprendizaje al enriquecer su vocabulario, así como los aspectos gramaticales como la siguiente gráfica lo muestra:



¿En qué aspecto de la lectura te ayudaron las actividades con las herramientas digitales?
21 respuestas



Aspecto que ayudó a los estudiantes a mejorar más en la comprensión de textos

En general, los estudiantes se mostraron contentos con el uso de las aplicaciones trabajadas, a su vez señalaron que les ayudaron a: estudiar y ampliar el vocabulario, para integrarlo más al conocimiento y aplicarlo; a trabajar la memoria y repasar; la aplicación de Quizlet les ayudó a enriquecer el vocabulario y a trabajar la pronunciación, la aplicación de Kahoot les ayudó a reconocer los aspectos de gramática, así como los tiempos verbales, a su vez les ayudó a identificar los errores ortográficos y de conjugación y la aplicación de Quizizz les ayudó a practicar sus lecturas en un texto digital. Los estudiantes consideraron que las aplicaciones son una manera rápida e interactiva de probar las habilidades, son herramientas divertidas y en su mayoría de uso fácil, les ayuda a ver sus mejoras o progresos y algo muy significativo que mencionaron: les ayudó a adquirir confianza y seguridad en el idioma, se sintieron cómodos. Finalmente, las aplicaciones resultaron interesantes, agradables y las clases las sintieron rápidas, ligeras y divertidas; al principio creyeron que por tratarse de comprensión de textos iba a ser muy plano e incluso aburrido, pero al ver la diversidad de dinámicas tanto de los textos en formato impreso y el uso de las aplicaciones, los estudiantes se mostraron contentos y satisfechos con su aprendizaje. (Anexo 3)

Conclusiones

El presente trabajo tuvo como línea fundamental un enfoque que favorece la utilización de aplicaciones como Kahoot, Quizlet y Quizizz para facilitar la comprensión de textos en francés.



A lo largo de la puesta en práctica de esta investigación, se constató que la lectura también se puede hacer a través de soportes más variados, atractivos y dinámicos sin dejar de lado las lecturas físicas o en papel, las cuales siguen siendo de predilección de los estudiantes.

De igual manera, se pudo verificar que el diseño de estrategias con el uso de aplicaciones como Quizlet, Kahoot y Quizizz facilitaron la comprensión de textos en francés de forma eficaz, ya que los resultados obtenidos en sus lecturas fueron más favorables con respecto a semestres anteriores e incluso realizaban sus lecturas en menos tiempo.

Como todo trabajo perfectible, existen retos en los cuales se debe seguir trabajando como: el contar con los recursos tecnológicos suficientes; diseñar estrategias didácticas con el uso de aplicaciones con un sentido favorable para que orienten, faciliten y fortalezcan la comprensión lectora de los estudiantes en diversos idiomas y la actualización y capacitación docente para el manejo de las diversas herramientas y aplicaciones digitales saber cómo aplicarlas de manera satisfactoria para que los estudiantes potencien sus conocimientos y tengan mejores competencias para la vida y a nivel profesional. La integración de las TIC's y TAC en el aula requiere un profesorado formado en el uso técnico de las tecnologías y en el empleo pedagógico de las mismas Para hacer de la tecnología un recurso favorecedor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, se espera que el presente trabajo permita analizar y reflexionar la socialización de las nuevas experiencias, como el uso de las aplicaciones en la comprensión de textos, para obtener retroalimentación y poder contribuir a la mejora de la práctica docente y repensar nuestras actividades en función de los objetivos pedagógicos de nuestra práctica educativa, así como las necesidades de nuestros estudiantes.

Finalmente, es importante el manejo de herramientas digitales para enriquecer el quehacer docente, pero también no olvidemos tener como motor la pasión hacia lo que hacemos, ya que esa pasión es perceptible a los ojos de nuestros estudiantes y se transmite; así como la misma lectura. No olvidemos también hacer de la imaginación la herramienta más poderosa de la creatividad; amar y ejercer nuestra vocación con pasión y alegría para seguir formando a nuestros estudiantes no sólo académicamente sino también con calidad humana.



Referencias

- Astaiza-Samboní, M. E., & López-Molina, M. (2024). El OVA como estrategia para mejorar la comprensión lectora en estudiantes de francés. *Entramado*, 20(2), 1–14. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.10922>
- Alarcón-Díaz, M. A., & Alarcón-Díaz, H., et al. (2020). *Interacción educativa basada en la gamificación: experiencia en el contexto universitario*. Universidad de Caldas.
- Carbajal, V. J. M. (2021). *Apliquémonos a enseñar y a evaluar con aplicaciones móviles*. UNAM, FESZ.
- Contijoch Escontria, M. del C. (Coord.). (2014). *Comprensión de lectura en lengua extranjera: bases para su enseñanza*. CELE, UNAM.
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación: Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 11(5), 3–24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299123992001>
- Facultad de Estudios Zaragoza, UNAM. (2009). *Programa de Estudios Comprensión de Lectura Francés*.
- Facultad de Estudios Zaragoza, UNAM. (2020). *Programa Francés Curso General*.
- Hernández Rojas, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, XXX(122), 38–77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211181003>
- Hernández Sampieri, R., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Hernández Sampieri, R. (2006). Definición del alcance de la investigación a realizar: exploratoria, descriptiva, correlacional o explicativa. En *Metodología de la investigación* (pp. 57–68). McGraw-Hill.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Trejo-González, H. (2020). Experiencia de gamificación para la enseñanza de un segundo idioma. *Educación y Educadores*, 23(4), 611–633. Universidad de La Sabana.
- UNESCO. (2016). *Innovación educativa: serie “Herramientas de apoyo para el trabajo docente”*. Representación de la UNESCO en Perú.





ANEXOS

Anexo 1. Captura de pantalla a partir del cuestionario diagnóstico elaborado en Formularios de Google.

CUESTIONARIO DIAGNÓSTICO: ESTRATEGIAS DE LECTURA DE COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN FRANCÉS

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer las prácticas lectoras de los estudiantes, para poder crear puentes de lectura entre el alumnado y el profesor, es decir, dialogar la lectura.

Instrucciones
Contesta las siguientes preguntas de manera sincera

Anexo 2. Captura de pantalla a partir del cuestionario de evaluación elaborado en los Formularios de Google.

Cuestionario de evaluación

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer en qué medida el uso de las diferentes aplicaciones ayudaron a la comprensión de textos en francés.

Instrucciones : Contesta las siguientes preguntas de manera sincera.

Correo *

Correo válido

Este formulario registra los correos. [Cambiar configuración](#)



Anexo 3. Algunos de los diversos comentarios que los alumnos refirieron al término del curso y que muestran su grado de satisfacción.

Cuestionario de evaluación

[Enviar](#)

Preguntas [Respuestas](#) **21** Configuración

Me gusta mucho la aplicación de diversas herramientas y la forma de dar clases

Muy buen curso!

La profesora es muy buena, siempre ayuda a sus alumnos. Además de que se esfuerza para que todos entiendan los temas y aprendan. Las actividades siempre ayudan a practicar y mejorar los temas por aprender

Agradezco el esfuerzo que nos da la maestra, los conocimientos y los aprendizajes, he visto mucha mejora en todos los niveles, el trabajo es duro y se nota, estoy feliz, y felices fiestas decembrinas!!!

Espero puedan continuar el siguiente ciclo escolar con la opción de clases online, acerca y da la oportunidad de seguir aprendiendo.

Muy buenos idiomas y buenos maestros

Las herramientas digitales son muy útiles y practicas

Temas contemporáneos de investigación y docencia de lenguas en México

COORDINADORES

Felipe Bustos Cruz

María de los Remedios Alma Gopar Silva

El libro *Temas contemporáneos de investigación y docencia de lenguas en México* reúne estudios sobre la enseñanza de lenguas desde la lingüística aplicada, la inclusión, la interculturalidad y la tecnología. Destaca la necesidad de que la investigación impacte la práctica docente, promoviendo áreas como la didáctica, la evaluación, diseño de cursos y formación docente.

Se abordan propuestas de educación inclusiva para estudiantes con discapacidad visual, experiencias de mediación intercultural, la relación entre lingüística y formación docente, así como un estudio sobre lengua mazahua. También se analizan la evaluación de comprensión lectora y el uso de recursos digitales, aprendizaje híbrido y aplicaciones de gamificación para mejorar el aprendizaje de idiomas. En conjunto, los trabajos subrayan la integración de investigación, tecnología e inclusión para mejorar la enseñanza de lenguas.



Facultad de Estudios Superiores Zaragoza,
Campus I. Av. Guelatao No. 66 Col. Ejército de Oriente,
Campus II. Batalla 5 de Mayo s/n Esq. Fuerte de Loreto.
Col. Ejército de Oriente.
Iztapalapa, C.P. 09230 Ciudad de México.
Campus III. Ex fábrica de San Manuel s/n,
Col. San Manuel entre Corregidora y Camino a Zautla,
San Miguel Conlla, Santa Cruz Tlaxcala.

<http://www.zaragoza.unam.mx>

