

DIDÁCTICA INNOVADORA EN IBEROAMÉRICA

NUEVAS PERSPECTIVAS

para la Enseñanza de

LENGUAS EXTRANJERAS



CLAUDIA ANDREA DURAN MONTENEGRO
VILMA ZORAIDA DEL CARMEN RODRIGUEZ

DIDÁCTICA INNOVADORA EN IBEROAMÉRICA

NUEVAS PERSPECTIVAS

para la Enseñanza de

LENGUAS EXTRANJERAS



CLAUDIA ANDREA DURAN MONTENEGRO
VILMA ZORAIDA DEL CARMEN RODRIGUEZ

2025 por Atena Editora

Copyright© 2025 Atena Editora

Copyright del texto © 2025, el autor Copyright
de la edición© 2025, Atena Editora

Los derechos de esta edición han sido cedidos a Atena Editora por el autor.

Publicación de acceso abierto por Atena Editora

Editora jefe

Prof. Dr. Antonella Carvalho de Oliveira

Editora ejecutiva

Natalia Oliveira Scheffer

Imágenes de la portada

iStock

Edición artística

Yago Raphael Massuqueto Rocha



Todo el contenido de este libro está licenciado bajo la licencia
Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

El contenido de esta obra, en cuanto a su forma, corrección y fiabilidad, es responsabilidad exclusiva de los autores. Las opiniones e ideas aquí expresadas no reflejan necesariamente la posición de Atena Editora, que actúa únicamente como mediadora en el proceso de publicación. Por lo tanto, la responsabilidad por la información presentada y las interpretaciones derivadas de su lectura recae íntegramente en los autores.

Atena Editora actúa con transparencia, ética y responsabilidad en todas las etapas del proceso editorial. Nuestro objetivo es garantizar la calidad de la producción y el respeto a la autoría, asegurando que cada obra se entregue al público con cuidado y profesionalidad.

Para cumplir con esta función, adoptamos prácticas editoriales que tienen como objetivo garantizar la integridad de las obras, previniendo irregularidades y conduciendo el proceso de manera justa y transparente. Nuestro compromiso va más allá de la publicación, buscamos apoyar la difusión del conocimiento, la literatura y la cultura en sus diversas expresiones, preservando siempre la autonomía intelectual de los autores y promoviendo el acceso a diferentes formas de pensamiento y creación.

Didáctica Innovadora en Iberoamérica: Nuevas Perspectivas para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

| Organizadoras:

Claudia Andrea Duran Montenegro
Vilma Zoraida del Carmen Rodriguez Melchor

| Revisión:

Los autores

| Diseño:

Nataly Gayde

| Portada:

Yago Raphael Massuqueto Rocha

Datos de catalogación en publicación internacional (CIP)

D555 Didáctica innovadora en Iberoamérica: nuevas perspectivas para la enseñanza de lenguas extranjeras / Organizadores Claudia Andrea Durán Montenegro, Vilma Zoraida Del Carmen Rodriguez Melchor. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2025.

Formato: PDF

Requisitos del sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acceso: World Wide Web

Incluye bibliografía

ISBN 978-65-258-3742-0

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.420252210>

1. Investigación y estudio en la enseñanza de lenguas extranjeras. I. Durán Montenegro, Claudia Andrea (Organizador). II. Rodriguez Melchor, Vilma Zoraida Del Carmen (Organizador). III. Título.

CDD 418.0071

Preparado por Bibliotecario Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

☎ +55 (42) 3323-5493

☎ +55 (42) 99955-2866

🌐 www.atenaeditora.com.br

✉ contato@atenaeditora.com.br

CONSEJO EDITORIAL

CONSEJO EDITORIAL

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dra. Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidad Federal de Lavras
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontificia Universidad Católica de Goiás
Prof. Dra. Ariadna Faria Vieira – Universidad Estatal de Piauí
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidad Federal del Sur y Sudeste de Pará
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidad Federal de Goiás
Prof. Dr. Cirênio de Almeida Barbosa – Universidad Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. Cláudio José de Souza – Universidad Federal Fluminense
Prof. Dra. Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidad Federal de Piauí
Prof. Dra. Dayane de Melo Barros – Universidad Federal de Pernambuco
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidad Tecnológica Federal de Paraná
Prof. Dra. Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal de Río de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal de Pará
Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – Universidad Federal de Rondônia
Prof. Dra. Glécilla Colombelli de Souza Nunes – Universidad Estatal de Maringá
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidad Federal de Paraná
Prof. Dr. Joachin de Melo Azevedo Sobrinho Neto – Universidad de Pernambuco
Prof. Dr. João Paulo Roberti Junior – Universidad Federal de Santa Catarina
Prof. Dra. Juliana Abonizio – Universidad Federal de Mato Grosso
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidad Federal Fluminense
Prof. Dra. Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Paraná
Prof. Dra. Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educación, Ciencia y Tecnología de Pará
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus – Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología
Prof. Dra. Talita de Santos Matos – Universidad Federal Rural de Río de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidad Federal Rural del Semiárido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidad Federal de Alfenas

PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN

La **RED CIILA** (Red de Colaboración Internacional de Innovación, Investigación y Lingüística Aplicada) presenta con orgullo su segunda obra titulada: ***Didáctica Innovadora en Iberoamérica: Nuevas Perspectivas para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras***, un compendio que reúne investigaciones y experiencias que apuntan a transformar la enseñanza de idiomas en la región. Con el respaldo de la Universidad Autónoma de Guadalajara (UDG) para la revisión por pares de doble ciego con la colaboración de profesores expertos, esta obra destaca además la utilización de la herramienta NAPKIN IA, para la elaboración de imágenes que complementan y enriquecen la presentación del contenido. El libro está conformado por once capítulos que abordan distintos aspectos innovadores en la didáctica de lenguas extranjeras, reflejando la diversidad cultural, tecnológica y metodológica del contexto iberoamericano.

El primer capítulo enfatiza la importancia del enfoque intercultural en la enseñanza del francés, promoviendo el diálogo y la empatía como pilares para la formación de ciudadanos globales. En un capítulo intermedio, la experiencia en Três Lagoas con el proyecto FALA! expone cómo el portugués se establece como lengua de acogida para inmigrantes y refugiados, subrayando su valor integrador y social.

La gestión educativa se aborda desde una perspectiva creativa, combinando arte y movilidad académica para potenciar la participación estudiantil y la adaptación metodológica. La innovación tecnológica se pone en evidencia con el análisis de la plataforma Discord DIPLO+, que, usada más allá del entretenimiento, sirve como espacio dinámico para la difusión de oportunidades académicas. En el ámbito del aprendizaje emocional, se exploran los beneficios del diario de gratitud para mejorar la producción escrita en lenguas extranjeras, mostrando cómo esta práctica amplifica la motivación y el desempeño integral del estudiante universitario. Asimismo, los cuentos clásicos se rescatan como valiosos recursos didácticos para enseñar francés a niños, fomentando la imaginación y el interés desde una edad temprana.

La utilización de videos cortos en la Universidad Veracruzana ejemplifica cómo los recursos audiovisuales contribuyen a mejorar la comprensión oral y la participación activa en el aprendizaje. También se reflexiona sobre los obstáculos que encuentran los estudiantes de preparatoria en la adquisición de competencias comunicativas en inglés, proponiendo métodos innovadores para superarlos.

PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN

La obra rescata la aplicación de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, el cual se presenta a su vez como estrategia para fortalecer la confianza oral en inglés, fomentando ambientes auténticos y colaborativos. Herramientas digitales como Wordwall también se destacan por su aporte a la enseñanza y evaluación interactivas, adaptándose a modalidades virtuales y presenciales. Finalmente, se aborda el tema de la alfabetización digital docente y el papel de la inteligencia artificial en la mejora de la pronunciación, señalando las posibilidades y retos que estas tecnologías plantean en las clases de idiomas.

Esta obra es mucho más que una recopilación de experiencias: es un testimonio de la vitalidad, creatividad y compromiso del profesorado y las instituciones que conforman la **RED CIILA**, se atreven a innovar día a día. Se invita al lector, docente, investigador o estudiante a seguir participando en este diálogo abierto sobre la didáctica de lenguas y a sumarse a las iniciativas de colaboración, investigación y formación continua promovidas por la **RED CIILA**.

En definitiva, Didáctica Innovadora en Iberoamérica trasciende fronteras al ofrecer perspectivas frescas y recursos prácticos que enriquecerán la enseñanza de lenguas extranjeras en el siglo XXI.

Confío en que esta obra inspire a docentes e investigadores a innovar y colaborar continuamente en el apasionante campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, fortaleciendo así nuestra comunidad académica iberoamericana.

Dra. Claudia Andrea Durán Montenegro

Coordinadora




SUMÁRIO

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 1

COMPETENCIA INTERCULTURAL Y ENSEÑANZA DEL FRANCÉS: PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA EL SIGLO XXI

Ana Isabel De León Sangabriel

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4202522101>


CAPÍTULO 2 12

GESTIÓN, ARTE Y MOVILIDAD INTERNACIONAL: FOMENTANDO LA COMPRENSIÓN CULTURAL Y EL PATRIMONIO MEXICANO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Cecilia del Carmen Burgos Guerrero

Frank Ramírez-Marín

Elvitz de los Ángeles Gutiérrez Vázquez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4202522102>


CAPÍTULO 3 24

SERVIDOR DISCORD DIPLO+: PLATAFORMA DE DIFUSIÓN PARA OPORTUNIDADES ACADÉMICAS

María José Gómez Meingüer

Fengfei Wang


María del Carmen Sánchez Zamudio

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4202522103>

CAPÍTULO 4 34

FALA'!: PORTUGUÉS COMO LENGUA DE ACOGIDA PARA INMIGRANTES Y REFUGIADOS EN TRÊS LAGOAS (MS)

Maria Cristina Maldonado Torres

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4202522104>

CAPÍTULO 5 45

CUENTOS CLÁSICOS COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA A NIÑOS

José del Carmen Eliud Arias González

Elizabeth Us Grajales

Mónica Miranda Megchún

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4202522105>

SUMÁRIO

SUMÁRIO


CAPÍTULO 6 53

LOS VIDEOS CORTOS COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Merab del Carmen Hernández Gómez

Claudia Andrea Durán Montenegro

Cecilia del Carmen Burgos Guerrero

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4202522106>

CAPÍTULO 7 68

LIMITANTES EN LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN INGLÉS EN ENTORNOS PREPARATORIOS

Aranza Camacho Rodríguez

Claudia Andrea Durán Montenegro

Guadalupe Huera Arizmendi

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4202522107>

CAPÍTULO 8 80

IMPACTO DEL DIARIO DE GRATITUD EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Claudia Andrea Durán Montenegro

Indira Santiago León

Beatriz Pereyra Cadena

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4202522108>


CAPÍTULO 9 94

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA FORTALECER LA CONFIANZA EN LA EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS

Anadel Baltazar Silva

Frank Ramírez-Marín

Celia Magdalena Sánchez Sosa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.4202522109>

SUMÁRIO

SUMÁRIO


CAPÍTULO 10.....105

INNOVACIÓN EDUCATIVA Y METODOLOGÍAS ACTIVAS: UNA PROPUESTA ECLÉCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE ACTIVIDADES COTIDIANAS EN LENGUA I

Celerina Chagala Ocelot

Asunción Coutiño Clemente

Renata Capi Bustamante

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.42025221010>


CAPÍTULO 11.....115

WORDWALL: HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Tanith Ellid Villagómez del Angel

Frank Ameca Quintana

Vilma Zoraida del Carmen Rodríguez Melchor

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.42025221011>


CAPÍTULO 12 137

LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL DOCENTE Y EL USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN CLASES DE IDIOMAS PARA MEJORAR PRONUNCIACIÓN HACIA UNA EDUCACIÓN MÁS INCLUSIVA Y DE MEJOR CALIDAD

Diana Guadalupe De la Luz Castillo

María Guadalupe Talavera Curiel

Berenice Martínez Álvarez

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.42025221012>

AUTORAS149

COMITÉ DE SELECCIÓN Y REVISIÓN DEL LIBRO150



CAPÍTULO 1

COMPETENCIA INTERCULTURAL Y ENSEÑANZA DEL FRANCÉS: PROPUESTAS PEDAGÓGICAS PARA EL SIGLO XXI

Ana Isabel De León Sangabriel

ORCID: 0009-0000-6321-9999

Licenciada en idioma francés por la Universidad Veracruzana y maestría en Ciencias de la Educación y la comunicación, por la universidad de las Naciones, actualmente, cursa el doctorado en ciencias jurídicas, administrativas y en educación, por la universidad de las Naciones; Docente de Francés en el Centro de idiomas-Veracruz desde el año 2000.

También ha colaborado en las universidades privadas Cristobal Colon, UNIMEX, UGMEX, Universidad de Oriente y Universidad UVM, impartiendo la materia de francés. Sus intereses se centran en la innovación tecnológica en la enseñanza del francés lengua extranjera.

ABSTRACT: La globalización y los constantes intercambios en los ámbitos político, social, educativo y económico exigen el desarrollo de la competencia intercultural, entendida como la capacidad de los aprendices para interactuar con personas de diferentes contextos, adaptando su comunicación y comportamiento con el fin de lograr interacciones positivas y alcanzar objetivos comunes. En el contexto de la enseñanza del francés, esta competencia es esencial para que los estudiantes puedan desenvolverse con respeto y sensibilidad en entornos culturales diversos. La presente reflexión se centra en cómo promover la competencia intercultural en la enseñanza del francés y en los enfoques pedagógicos más adecuados para fomentarla en los aprendices. El análisis se estructura en tres ejes principales. Primero, se aborda la importancia de formar estudiantes de francés en el marco de la competencia intercultural, destacando que el francés, como lengua universal, constituye un espacio privilegiado para sensibilizar a los estudiantes sobre la diversidad cultural, tanto dentro como fuera del aula. Segundo, se presentan dos métodos pedagógicos que favorecen el aprendizaje de esta competencia, enfatizando la necesidad de enfoques activos y participativos que permitan a los estudiantes experimentar y reflexionar sobre situaciones interculturales reales. Finalmente, se reflexiona sobre la aplicación práctica de estos métodos, considerando la formación adecuada de los docentes, el aprovechamiento de las nuevas tecnologías y la evaluación de la competencia intercultural en los procesos de aprendizaje. Incorporar la competencia intercultural en la enseñanza del francés no solo fomenta la comprensión y el

respeto mutuo, sino que también contribuye al desarrollo de cualidades como la adaptación, la curiosidad, la apertura mental y la conciencia de la propia identidad cultural. Esto permite combatir estereotipos y actitudes discriminatorias, preparando a los estudiantes para interactuar empáticamente y con flexibilidad en contextos multiculturales, y promoviendo una educación verdaderamente inclusiva y global.

PALABRAS CLAVE: lengua francesa, interculturalidad, globalización, aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

En nuestra actualidad mundial, los intercambios en ámbitos políticos, sociales, educativos y económicos exigen el desarrollo de una competencia intercultural, definida como “la capacidad de los aprendices para interactuar con personas de diferentes contextos, adaptando su comunicación y comportamiento con el fin de lograr interacciones positivas y alcanzar objetivos comunes”¹. En la enseñanza del francés, esta competencia permitirá a los estudiantes desenvolverse en entornos culturales diversos, con respeto y sensibilidad. Por lo tanto, en el ámbito de la enseñanza del francés, es fundamental cuestionarse cómo es posible promover la competencia intercultural entre los estudiantes y cuáles métodos de enseñanza serían los más adecuados para lograr hacerlo. Esta problemática será explorada en tres puntos: en primer lugar, mediante el análisis de la importancia de formar estudiantes de francés en el marco de la competencia intercultural; en segundo lugar, a través de la presentación de dos métodos pedagógicos que pueden favorecer su aprendizaje; y finalmente, mediante una reflexión sobre su aplicación, considerando la formación adecuada de los docentes, el uso de nuevas tecnologías y la evaluación de la competencia intercultural.

LA INTERCULTURALIDAD EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

En esta primera parte, abordaremos algunas ventajas que presenta el hecho de incluir la competencia intercultural a la enseñanza del francés. Puesto que el francés es una lengua universal utilizada en diversos contextos culturales, su enseñanza es el marco ideal para sensibilizar a los estudiantes sobre las diferencias que surgen, dentro y fuera de la clase, debido a la diversidad cultural

Es importante mencionar que la competencia intercultural fomenta la comprensión y el respeto mutuo, contribuye al desarrollo de cualidades como la adaptación, la curiosidad, la apertura mental y la conciencia de la propia identidad cultural, lo que permite combatir estereotipos e ideas racistas o xenofóbicas derivadas

¹ Lázaro Díaz, J. L. et al. Evaluación de las competencias interculturales en el aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes de nivel superior / Assessment of intercultural competences in foreign language learning in senior students. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 2024, p. 4448. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10846

de la multiplicidad de culturas interrelacionadas en los diferentes contextos de nuestra cotidianeidad. Así, el dominio de esta dimensión intercultural permitirá a los estudiantes de francés no sólo reconocer, entender y apreciar las diferencias culturales en situaciones comunicativas, si no adaptarse a ellas con una actitud empática, flexible y asertiva. Por ejemplo, en la clase de francés coexisten estudiantes con identidades culturales diferentes que comparten el objetivo de aprender el idioma francés, por lo que deberán relacionarse, hacer intercambios e interactuar en situaciones de comunicación que los enfrentará a nuevas formas de expresarse y comportarse. Esta coexistencia exige procesos de negociación y co-construcción de significados que darán como resultado nuevas perspectivas culturales y personales, a través de un proceso que denomina alterculturación que implica que el estudiante se aleje de su propia perspectiva cultural con la finalidad de comprender y valorar a los demás, es decir, que se descentre². En cuanto al maestro, su papel será de mediador ya que, a través de actividades comunicativas que aborden temas culturales como la celebración del Carnaval en diversas ciudades francófonas, llevará a los estudiantes a relacionarse interculturalmente, logrando que se transformen mutuamente. Es así como la clase de francés se convierte en el espacio en el que se integran los conocimientos teóricos y axiológicos mediados por el respeto a la alteridad a favor de una co-construcción de significados.

Ahora bien, la interacción intercultural y la co-construcción de significados se ven reflejadas en prácticas como la movilidad estudiantil que fortalece el desarrollo de las capacidades profesionales, lingüísticas e interculturales en los estudiantes universitarios. Es indudable que una estancia en el extranjero contribuye enormemente a la profesionalización de los estudiantes, pero debe tenerse en cuenta que, para desenvolverse dentro de otra cultura, resulta indispensable poseer una competencia comunicativa sólida junto con una sensibilidad intercultural despierta. A título de ejemplo, la Universidad de Calgary, en Canadá, destaca la importancia de desarrollar capacidades interculturales, ya que esto permite a los estudiantes, profesores y personal administrativo abordar el desarrollo intercultural desde una perspectiva de progreso continuo. Así, los programas de esta universidad buscan «preparar y fortalecer a los estudiantes, como miembros contribuyentes, para que puedan participar de manera significativa y respetuosa en una sociedad pluralista, cada vez más compleja, que no solo genera desafíos, sino también oportunidades». De esta manera, para lograr una comunicación intercultural exitosa y establecer relaciones armoniosas en un contexto multicultural e interconectado, la comprensión de las normas culturales y la habilidad para adaptarse a ellas son ventajas indispensables.

Con la finalidad de complementar la relación entre la comunicación intercultural y las relaciones armoniosas, analizaremos algunos programas en los que se aplican

² Según Villada, C. (2023). L'altérité en soi-même: pour une didactique relationnelle et interculturelle du Français Langue Étrangère. *Lenguaje*, 51(2), 438-459. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v51i2.12685>

estos conceptos y que están encaminados al fortalecimiento de la competencia intercultural de los estudiantes. De esta forma, los programas de aprendizaje colaborativo internacional, como el programa COIL, permiten a los profesores participantes ampliar las competencias de los estudiantes a través de proyectos creados en colaboración con docentes de otras culturas. Además, los programas de intercambio cultural, como Worldpackers, ofrecen a los estudiantes la oportunidad de realizar voluntariado en más de 149 países, lo que les permite participar en un intercambio cultural que enriquece sus propios valores, tradiciones y cultura. Por último, cabe destacar la importancia de la gestión intercultural, que se ha convertido en una competencia clave para las empresas que buscan tener éxito en el ámbito global. Esto implica manejar las diferencias culturales y las prácticas empresariales que afectan la colaboración, la toma de decisiones y la resolución de problemas dentro de las organizaciones. Por ende, las empresas deben ofrecer programas de formación intercultural que ayuden a los empleados a comprender mejor las normas y prácticas culturales de los países donde operan. En resumen, todos estos contextos proporcionan ejemplos de cómo la interculturalidad moldea las interacciones de los individuos, cargándolas de significados ideológicos, intelectuales y afectivos que transforman la identidad de estos actores sociales.

Después de haber mostrado el papel de la competencia intercultural en el mundo globalizado actual, es importante analizar ahora algunas estrategias educativas que favorecen su desarrollo en el ámbito de la enseñanza del francés.

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS

La gama de enfoques aplicables al desarrollo de la competencia intercultural es muy amplia; sin embargo, para abordar un tema cultural, presente en muchas ciudades del mundo, como la celebración del Carnaval, preferimos aplicar el enfoque accional y el enfoque comunicativo, para demostrar cómo dos enfoques teóricamente opuestos pueden complementarse ya que “la competencia intercultural va integrada en la competencia comunicativa que abarca las destrezas lingüísticas (orales y escritas) y las aptitudes y actitudes concernientes a la interacción social”³ El enfoque accional en la enseñanza del francés aparece descrito en el Marco común europeo de referencia para las lenguas, como una nueva perspectiva de la enseñanza del francés que sitúa al aprendiz en el centro del proceso de enseñanza y requiere que los docentes organicen las actividades de aprendizaje en función de los intereses, necesidades y habilidades de sus estudiantes, pero que a la vez desarrollen las habilidades blandas de los mismos, haciéndolo más flexibles y adaptables a diversos

³ Vande Castele, A. *El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de español para fines específicos*. Universidad de Gante. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0855.pdf

contextos en los que no sólo se requiere el dominio de habilidades duras⁴. Además, el enfoque accional «propone la realización de una tarea final como producto del proceso de enseñanza-aprendizaje, adaptado a la realidad social de su época»⁵. El estudiante debe interactuar con sus compañeros de clase y, mediante una cooperación mutua, llegar a resolver una problemática.

Enfoques para el Desarrollo de la Competencia Intercultural



ENFOQUE ACCIONAL

En este contexto, este enfoque resulta ideal para desarrollar la competencia intercultural, ya que ofrece una variedad de actividades creativas que llevan a los estudiantes a reflexionar sobre su propia cultura y compararla con la cultura francófona, lo que se traduce en una mejor comprensión y respeto por las diferencias culturales, es decir, los estudiantes desarrollan una consciencia cultural. Es fundamental tener en cuenta que «el uso de un enfoque accional en la planificación implica comenzar con el objetivo final en mente –la realización de una tarea de la vida real– y trabajar

⁴ Joie-La Marle, C. Soft skills : définition, conscientisation et impact dans un contexte de transformation. Psychologie. Université Paris Cité, 2022, français. NNT : 2022UNIP7021 tel-04122860 https://theses.hal.science/tel-04122860v1/file/va_Joie_Chantal.pdf

⁵ Ruyffelaert, A. y Valdés M., I. La présence de la perspective actionnelle dans quelques manuels de FLE pour l'enseignement secondaire en Espagne (entre 2008 et 2015), Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde [Online], 68 | Online since 10 January 2023, 2025, p. 5. <http://journals.openedition.org/dhfiles/8993> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/dhfiles.8993>

hacia atrás a través de un análisis de necesidades para ayudar a los estudiantes a adquirir las competencias necesarias para llevar a cabo dicha tarea»⁶. Por ejemplo, en un curso de francés, el docente podría involucrar a los estudiantes de nivel A2 en la organización de un evento inspirado en los carnavales francófonos, como la creación del carnaval de su centro de idiomas. Este proyecto fomentaría la adquisición de competencias interculturales al valorar la riqueza de las tradiciones francófonas, pero para lograr esta tarea final, sería necesario desglosar cuidadosamente las diferentes subtareas que los estudiantes tendrían que realizar. Cabe mencionar que, por un lado, este tipo de proyectos fomentan la cooperación y el aprendizaje del francés debido a su carácter lúdico, atractivo e interactivo y, por otro lado, proporcionan un contexto en el que los estudiantes pueden desarrollar su competencia comunicativa mientras trabajan en su sensibilidad intercultural.

ENFOQUE COMUNICATIVO

El enfoque comunicativo, surgido en los años 70, busca desarrollar una comunicación funcional en el estudiante de lenguas, en este caso de francés, a través del desarrollo de su competencia comunicativa, “no se buscaba solo la adquisición de conocimiento lingüístico formal, sino el desarrollo de la interacción efectivamente en entornos sociales por medio de la herramienta comunicativa que es la lengua” (Quitian, 2022, como se citó en Cares, 2022). El objetivo de este enfoque es desarrollar la competencia comunicativa de manera efectiva, involucrando al aprendiz en situaciones reales y cotidianas, teniendo en cuenta su contexto diario y sus características culturales. Cabe destacar que hablar de contextos reales implica la interacción con miembros de la sociedad que poseen una identidad diferente, derivada de la cultura del país de la lengua meta, en este caso, el francés. Además, es importante subrayar que la clase de francés se convierte en una micro-sociedad en la que interactúan individuos que, comparten la misma lengua materna, pero que poseen una visión del mundo distinta debido a sus experiencias personales, su género y la clase social a la que pertenecen. Por esta razón, la toma de conciencia de la otredad es fundamental para alcanzar la realización de la tarea final del curso.

En el enfoque comunicativo, «los documentos auténticos forman hoy parte de las prácticas de aula como recursos para desarrollar situaciones de comunicación en las que los aprendices se involucran, negocian y actúan en la lengua meta»⁷. Es evidente que el diálogo entre los aprendices no solo implica la transmisión de información, sino que también es una fuente inagotable de nuevas ideas, lo

⁶ Association canadienne des professeurs de langues secondes. L'approche actionnelle : Les concepts clés et les incidences sur l'enseignement des langues. (s.f.). <https://www.caslt.org/fr/dans-la-salle-de-classe/aoa/#les-concepts-cles-et-les-incidences-sur-l-enseignement-des-langues>

⁷ Riquois, E. L'authenticité du document authentique, un mirage pédagogique ? Etudes en didactique des langues, L'authenticité / Authenticity, 40, pp.63-79. 2023, p. 73. <https://hal.science/hal-04398210v1/document>

que convierte al estudiante en un actor dinámico y creativo. Además, el uso de documentos auténticos como detonantes de interacciones orales sirve para acercar a los estudiantes a la cultura de la lengua meta y fomenta una reflexión sobre las diferencias y similitudes culturales entre ambas culturas a través del idioma.

Por ejemplo, retomando la tarea final que deben realizar los estudiantes de nivel A2 de francés, en una primera etapa, un documento auténtico permitiría situar a los aprendices en un contexto cultural específico para comparar las tradiciones francófonas con su propia cultura, siempre desde su observación. En otra parte de la clase, se podría sugerir una exposición frente al grupo en la que los aprendices compartan la información contenida en un documento auténtico que trate sobre la celebración de un carnaval en una ciudad francófona específica. De esta forma, al delimitar cuidadosamente todos los actos de habla que los aprendices deben desarrollar, este enfoque los involucra en el uso del idioma en un contexto real, desarrollando su autonomía y su capacidad para interactuar de manera efectiva en contextos comunicativos.

Tras evaluar los enfoques pedagógicos para desarrollar la competencia intercultural, es pertinente ahora centrarse en una reflexión sobre su aplicación a través de la formación adecuada de los docentes, el uso de nuevas tecnologías y la manera de evaluar dicha competencia.

FORMACIÓN DEL DOCENTE DE FRANCÉS

Es importante enfatizar que la formación de los docentes constituye un aspecto importante a desarrollar, puesto que ellos guían a los estudiantes en la adquisición de competencias interculturales. Sin embargo, Barrera señala que «[...] el docente debe ser consciente de que sigue siendo un aprendiz y, por tal razón, siempre estará en proceso de progresar en el desarrollo de la competencia intercultural»⁸. Además, Soleiman y Said (2020) argumentan que la otredad debe integrarse en los programas de formación y ser bien enseñada, ya que los aprendices demostrarán un saber-estar que les permitirá reconocer las normas sociales y los comportamientos adecuados para evitar malentendidos y facilitar su integración en una sociedad francófona. De este modo, los docentes de francés no solo deben encargarse de formar a los estudiantes en esta competencia, sino que también deben continuar su propio proceso de formación intercultural. Asimismo, tener en cuenta los retos interculturales resulta primordial para poder adaptar la enseñanza del francés a la realidad de los estudiantes. Por lo tanto, «el docente debe considerar estos diferentes parámetros que permiten caracterizar a un público y que influyen en el

⁸ Barrera Camacho, L. S. (2022). *La compétence interculturelle des futurs enseignants de FLE: Profil interculturel et pratiques enseignantes* [Memoria de maestría, Université Toulouse - Jean Jaurès]. DANTE, 2022, p. 62.

aprendizaje de una lengua extranjera»⁹. Además, para garantizar una educación integral, en la que se priorice el desarrollo de competencias blandas sobre el de las competencias técnicas, es absolutamente necesario integrar la competencia intercultural en la formación de los docentes de francés.¹⁰ De esta manera, se podrán formar verdaderos ciudadanos del mundo que construyan puentes entre las culturas y contribuyan activamente al desarrollo económico, político y social de las naciones. En resumen, la formación continua de los docentes de francés en interculturalidad y el análisis del contexto de los estudiantes pueden garantizar una enseñanza del francés impregnada de estrategias dirigidas a desarrollar el saber ser, que implicaría la apertura para analizar comportamientos y perspectivas diferentes; los saberes, que se refieren a los conocimientos sobre el mundo; el saber aprender, que involucra la capacidad para descubrir, observar e incorporar nuevos conocimientos, así como la apertura para participar en nuevas experiencias; por último, el saber hacer, implica integrar los tres saberes mencionados anteriormente al comunicarse adecuadamente en contextos específicos en los que se enfrente a acciones, perspectivas y actitudes diferentes a los de cultura¹¹.



LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

En este sentido, es imprescindible tomar en cuenta que la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza del francés también puede apoyar al desarrollo

⁹ Masset-Martin, A. La démarche interculturelle pour travailler les divergences culturelles dans l'enseignement/apprentissage du FLE en contexte universitaire français. *Méthodal*, 2020, p. 2

¹⁰ D'après Barrera Camacho, L. S. La compétence interculturelle des futurs enseignants de FRANÇAIS: Profil interculturel et pratiques enseignantes [Memoria de maestría, Université Toulouse - Jean Jaurès], 2022. DANTE. <https://dante.univ-tlse2.fr/access/files/original/e5b77ad06dd1b449988ee8b-6cd5a8feeb8603026.pdf>

¹¹ Vande Castele, A. *El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de español para fines específicos*. Universidad de Gante. S/f, p. 856. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0855.pdf

de la competencia comunicativa e intercultural de los estudiantes Realizar proyectos de t  l  tandems entre estudiantes universitarios de francés y estudiantes francófonos podría, por ejemplo, desarrollar la competencia intercultural mutua de los aprendices. De hecho, un estudio realizado en 2024 sobre plataformas de intercambio ling  stico y cultural en línea como Tandem muestra que estas proporcionan una inmersión intercultural donde los prejuicios se reemplazan por el placer de reconocer la identidad del otro. Así, la tecnología aplicada a la enseñanza del francés nos ofrece un abanico de posibilidades que es imprescindible explorar. Además, las redes sociales pueden considerarse como otra herramienta que facilita intercambios informales y fomenta interacciones entre los aprendices y hablantes nativos francófonos. Como señalan Holo y Koné (2022), los estudiantes utilizan WhatsApp o YouTube para profundizar en las lecciones impartidas por los docentes y también para realizar trabajos colaborativos de apoyo entre compañeros. Facebook y Messenger ofrecen un espacio donde los estudiantes pueden transmitir información, valores y normas culturales entre ellos y con interlocutores de otros países. A manera de ejemplo, el uso del WhatsApp en una clase de francés en la que se aborde el tema del Carnaval brinda a los estudiantes la oportunidad de entrar en contacto con hablantes nativos, logrando una interacción Intercultural que enriquecería mutuamente su percepción de las fiestas carnavalescas. En conclusión, la inserción de las redes sociales en los cursos de francés constituye un recurso indispensable para el desarrollo de la competencia intercultural, ya que ofrece interacciones auténticas y facilita el acceso a recursos culturales diversos.

LA EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL

En este escenario, en el que la incursión de las nuevas tecnologías cobra relevancia para el desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza del francés, es necesario considerar también la manera de evaluar dicha competencia. Un ejemplo de son las pruebas utilizadas en los exámenes de certificación DELF, que incluyen un conjunto de actividades específicas destinadas a evaluar la comprensión oral y escrita, así como la expresión oral y escrita, pero que también evalúan de manera implícita el componente intercultural. Por un lado, los documentos auténticos integrados en las pruebas confrontan a los candidatos con costumbres o valores propios de la cultura francófona, llevándolos a comparar y reflexionar sobre su propia cultura, por otro lado, las actividades destinadas a evaluar la expresión oral, como las exposiciones, favorecen la interacción de los candidatos con temas culturales significativos. Por ejemplo, al pedirles su opinión sobre una festividad tradicional en los países francófonos, se les permite reflexionar sobre cuestiones culturales con una actitud crítica pero respetuosa hacia la cultura de la lengua objetivo. Por lo tanto, es importante continuar evaluando todos los saberes de los estudiantes

mediante pruebas integrales, como lo hace el **Centro de Idiomas y Autoacceso de la Universidad Veracruzana**, donde los docentes de francés han elaborado exámenes que mantienen la esencia de las pruebas usadas en la certificación Delf, lo que les permite evaluar las competencias lingüísticas sin descuidar la competencia intercultural.

CONCLUSIÓN

Para concluir, se puede decir que la enseñanza del francés debe despertar en los estudiantes una comprensión de la cultura francófona basada en el respeto y la apertura mental, lo que se traduce en interacciones respetuosas con diferentes normas de comportamiento. De hecho, la globalización exige una enseñanza del francés que fomente la comprensión de los componentes de la competencia intercultural para transformar a los estudiantes en ciudadanos del mundo. Por lo tanto, es necesario implementar enfoques pedagógicos específicos que ayuden a desarrollar en los aprendices una actitud hacia la interculturalidad más crítica pero flexible; asimismo, la formación de los docentes de francés en interculturalidad es una pieza clave para que en las clases de francés se integre la competencia intercultural ya que son ellos los encargados de poner en práctica estrategias encaminadas proporcionar a los estudiantes de francés las herramientas comunicativas, comportamentales y afectivas que garantizarán su adecuado desempeño en una sociedad francófona. También resulta importante destacar el papel de las nuevas tecnologías en la enseñanza del francés pues proporcionan experiencias comunicativas que enriquecen su formación lingüística e intercultural. Por último, debe destacarse la relevancia de evaluar conforme a las pruebas de certificación DELF que incorporan, de manera implícita, la evaluación de la competencia intercultural.

REFERENCIAS

Association canadienne des professeurs de langues secondes. (s.f.). *L'approche actionnelle: Les concepts clés et les incidences sur l'enseignement des langues*. <https://www.caslt.org/fr/dans-la-salle-de-classe/aoa/#les-concepts-cles-et-les-incidences-sur-l-enseignement-des-langues>

Barrera Camacho, L. S. (2022). *La compétence interculturelle des futurs enseignants de FRANÇAIS: Profil interculturel et pratiques enseignantes* [Memoria de maestría, Université Toulouse - Jean Jaurès]. DANTE. <https://dante.univ-tlse2.fr/access/files/original/e5b77ad06dd1b449988ee8b6cd5a8feeb8603026.pdf>

Cares, M. y Vine, A. (2022). Desde el enfoque comunicativo al enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas: Una revisión crítica. *Paideia*, (71), 11-27. <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/download/18307/16384/46902>

Holo, A. K. & Koné, T. (2022). Usages des réseaux et médias sociaux par les étudiants en contexte d'apprentissage à l'Université virtuelle de Côte d'Ivoire (UVCI). *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 19(2), 148–159. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2022-v19n2-10>

Joie-La Marle, C. (2022) Soft skills : définition, conscientisation et impact dans un contexte de transformation. *Psychologie*. Université Paris Cité, français. NNT : 2022UNIP7021 tel-04122860 https://theses.hal.science/tel-04122860v1/file/va_Joie_Chantal.pdf

Lázaro Díaz, J. L., Aguilera Ramírez, M., y Rodríguez Flores, J. C. (2024). Evaluación de las competencias interculturales en el aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes de nivel superior / Assessment of intercultural competences in foreign language learning in senior students. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10846

Leask, B., Torres-Hernández, A. M., Bustos-Aguirre, M. L., & de Wit, H. (2021). *Reimaginar la internacionalización del currículo*. Universidad de Guadalajara. <http://www.ci.cgai.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/REIMAGINAR%20LA%20INTERNACIONALIZACION%20DEL%20CURRICULO.PDF>

Masset-Martin, A. (2020). La démarche interculturelle pour travailler les divergences culturelles dans l'enseignement/apprentissage du FRANÇAIS en contexte universitaire français. *Méthodal*, (4), 75–83 <https://hal.science/hal-04514712/document>

Riquois, E. (2023) L'authenticité du document authentique, un mirage pédagogique ? *Etudes en didactique des langues, L'authenticité / Authenticity*, 40, pp.63-79. <https://hal.science/hal-04398210v1/document>

Ruyffelaert, A. y Valdés M., I. (2022) La présence de la perspective actionnelle dans quelques manuels de FRANÇAIS pour l'enseignement secondaire en Espagne (entre 2008 et 2015), *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [Online], 68 | Online since 10 January 2023, <http://journals.openedition.org/dhfrancaiss/8993>; DOI: <https://doi.org/10.4000/dhfrancaiss.8993>

Soleiman, R., et Said, N. (2020). Développement de la compétence interculturelle des futurs enseignants du FRANÇAIS à la lueur de la perspective actionnelle. *Editorial*, 11(11), 65–125. https://journals.ekb.eg/article_114501_6750aeb095248237aba044ee7e5a33e4.pdf

Vande Castele, A. (s/f) El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de español para fines específicos. Universidad de Gante. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0855.pdf

Villada, C. (2023). L'altérité en soi-même : pour une didactique relationnelle et interculturelle du Français Langue Étrangère. *Lenguaje*, 51(2), 438-459. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v51i2.12685>



C A P Í T U L O 2

GESTIÓN, ARTE Y MOVILIDAD INTERNACIONAL: FOMENTANDO LA COMPRENSIÓN CULTURAL Y EL PATRIMONIO MEXICANO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Cecilia del Carmen Burgos Guerrero

Realizó la Licenciatura en Artes Visuales en la Universidad Veracruzana y se especializó mediante diplomados, seminarios y talleres en dibujo, pintura, gráfica, museografía y gestión cultural. Realizó estancias formativas en Cuba, donde cursó posgrados en Museografía y Valoración de Obras de Arte en colaboración con la Cátedra UNESCO. Es doctora en Historia del Arte, maestra en Ciencias de la Educación y en Comunicación Visual. Su obra, centrada en pintura y técnicas mixtas, ha sido expuesta internacionalmente. Ha impartido ponencias, publicado capítulos y dirigido trabajos académicos. Actualmente, es docente en diversas facultades de la Universidad Veracruzana y participa en programas de posgrado en artes visuales.

ORCID: 0000 0002 2794 3389

Frank Ramírez-Marín

Es licenciado en Lenguas Modernas, tiene una maestría en Currículo e Instrucción y un doctorado en Lengua y Literacidad. Frank se interesa por el aprendizaje de lenguas desde una perspectiva sociocultural en la educación superior en contextos mexicanos, así como por las políticas lingüísticas para la internacionalización de la educación superior en México. Frank ha trabajado durante más de veinte años como profesor de inglés y ha publicado trabajos en sus áreas de interés.

ORCID: 0000-0003-3098-1586

Elvitz de los Ángeles Gutiérrez Vázquez.

Dra. Administración Pública y Gobierno. Profesora-investigadora en la Universidad Veracruzana, especialista en relaciones públicas, gestión cultural y equidad de género. Su trayectoria se distingue por el impulso de prácticas educativas sensibles a la diversidad, el rescate de tradiciones veracruzanas con perspectiva social y la promoción de la inclusión desde el ámbito académico. Ha impartido conferencias como “Mi Traje de Jarocha”, vinculadas a causas sociales y de salud comunitaria, y ha colaborado con asociaciones civiles en proyectos de responsabilidad social. Es autora de publicaciones sobre bienestar laboral y cultura organizacional, y ha recibido reconocimientos nacionales e internacionales por su labor altruista y compromiso con los derechos humanos. Su trabajo articula formación ética, gestión cultural y transformación social en beneficio de comunidades vulnerables.

ORCID: ORCID: 0000-0002-8539- 5317

ABSTRACT: La movilidad estudiantil, tanto a nivel nacional como internacional, constituye una plataforma clave para la formación integral de los estudiantes universitarios, impulsando no solo su desarrollo académico, sino también su sensibilidad y responsabilidad social. Participar en programas de intercambio académico, presencial o virtual, expone a los jóvenes a diversos contextos culturales que contribuyen a la formación de una ciudadanía global y consciente de los retos sociales actuales. Este proyecto educativo integra la formación artística con la gestión cultural y la responsabilidad social, promoviendo la participación activa de los estudiantes en iniciativas que revalorizan y difunden expresiones como las artes plásticas, la danza, la música, la literatura y el teatro. A través de la iniciativa “Conociendo a México a través del Arte”, los estudiantes no solo conocen y aprecian la riqueza artística mexicana, sino que también desarrollan competencias de liderazgo y gestión al involucrarse en la organización, mediación y promoción de actividades socioculturales. El objetivo principal es fortalecer el compromiso social de los universitarios, alentando su participación como agentes de cambio cultural en sus comunidades de origen y destino. Mediante la gestión de proyectos artísticos y culturales, los estudiantes adquieren habilidades para identificar necesidades sociales, coordinar equipos multidisciplinarios y diseñar estrategias de intervención que favorezcan la cohesión social y la preservación del patrimonio cultural. Además, se fomenta el diálogo intercultural y el trabajo colaborativo entre estudiantes mexicanos y extranjeros, enriqueciendo sus trayectorias formativas y consolidando redes de cooperación académica y cultural. El arte se presenta, así, como un medio de transformación social y gestión responsable del patrimonio, esencial tanto para el desarrollo personal como para el fortalecimiento del tejido social y la continuidad de las expresiones culturales para futuras generaciones.

PALABRAS CLAVE: inmersión cultural, internacionalización, artes, ambientes de aprendizaje, planeación.

CONTEXTO

La formación integral de los estudiantes universitarios constituye uno de los propósitos fundamentales en los contextos educativos globales actuales. En este marco, la Universidad Veracruzana impulsa el desarrollo de su Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), orientado a construir programas que respondan a las necesidades e intereses de sus estudiantes, favoreciendo una formación que integre competencias intelectuales, humanas, sociales y profesionales para un futuro exitoso. Este modelo no solo fundamenta una educación para la vida y el aprendizaje continuo bajo un enfoque humanista, sino que enfatiza la responsabilidad social y el compromiso ético, fortaleciendo el papel activo del estudiante como agente transformador de su entorno. Dentro de sus diversas áreas de formación, destaca el

Área de Formación de Elección Libre (AFEL), que está integrada en todos los planes de estudio de licenciatura y TSU, promoviendo aprendizajes complementarios que incluyen manifestaciones artísticas y culturales, así como competencias en gestión, innovación educativa y cultura ciudadana.

La gestión artística y cultural se posiciona como una prioridad dentro del MEIF, al reconocer que el conocimiento y la administración de expresiones artísticas no solo enriquecen el desarrollo personal, sino que también potencian habilidades para la organización, difusión y conservación del patrimonio cultural. Así, los estudiantes pueden elegir experiencias educativas vinculadas a la gestión cultural, permitiéndoles fortalecer capacidades estratégicas, administrativas y colaborativas, esenciales para intervenir responsablemente en los ámbitos artístico y cultural. La Universidad Veracruzana, reconocida internacionalmente por la calidad e innovación de sus programas, mantiene redes académicas y de cooperación con instituciones de Europa, América y Asia, lo que fortalece la movilidad estudiantil y docente. Esta movilidad, entendida como una estrategia institucional clave, facilita que los estudiantes cursen experiencias educativas, desarrollen investigaciones y practiquen profesionalmente en contextos diversos, enriqueciéndose cultural y profesionalmente.

De este modo, la formación integral a través del MEIF y la gestión artística y cultural fomentan en los estudiantes universitarios no solo la apropiación y valoración del patrimonio cultural, sino también la capacidad para liderar proyectos y acciones con impacto social, contribuyendo al desarrollo sostenible y a la construcción de sociedades más conscientes y participativas.

En América Latina, según Sylvie (Didou Aupetit, 2009), el proceso de internacionalización de la educación superior se dio de forma distinta al de Europa, ya que los programas bi y multilaterales de cooperación fueron exógenos, es decir, han estado centrados en una cooperación de lejanía. Esta autora plantea que a principios del siglo XX América Latina fue receptora de exiliados y refugiados políticos de Europa que hicieron valiosos aportes a la vida intelectual del continente; se trató de un proceso de internacionalización en casa. Asimismo, después de los cincuenta, los viajes de formación en el extranjero, apoyados por políticas gubernamentales, aportaron a la movilidad estudiantil. La autora concluye que la internacionalización en América Latina se dio a partir de contactos individuales de quienes formaban parte de universidades o centros de investigación.

La movilidad estudiantil es importante para los jóvenes porque les permite ampliar sus horizontes, conocer otras culturas y mejorar su formación académica.

Beneficios de la Movilidad Estudiantil



Imagen 1: Beneficios

La movilidad estudiantil puede ser nacional o internacional. En el caso de la movilidad internacional, los estudiantes pueden cursar un ciclo académico en una universidad extranjera, también es necesario considerar que puede ser virtual, lo que permite a los estudiantes seguir aprendiendo desde su lugar de residencia.

La generación de proyectos enfocados en la formación artística es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes universitarios, especialmente cuando se considera el área de manifestaciones artísticas, que abarca la apreciación y difusión del arte en sus múltiples expresiones: artes plásticas, danza, música, literatura y teatro, entre otras. Sin embargo, para que estos proyectos logren un impacto significativo, es imprescindible integrar la gestión cultural como un componente prioritario. La gestión cultural no solo permite organizar, planificar y ejecutar estas iniciativas, sino que también garantiza su sostenibilidad, impacto social y capacidad para fortalecer la identidad cultural y el patrimonio intangible de las comunidades.

Estos espacios artísticos y culturales brindan a los estudiantes un lugar de expresión vital y fomentan experiencias educativas que impulsan un entendimiento profundo y crítico de las culturas globales. La gestión cultural actúa, en este sentido, como un puente estratégico que articula recursos, actores y saberes, promoviendo la difusión y el rescate cultural, así como la participación activa de los estudiantes en la construcción de proyectos con pertinencia social y cultural.

Este tipo de proyectos pueden ayudar a promover, generar y divulgar el arte y el intercambio cultural; así como potenciar la movilidad estudiantil. Al invitar a estudiantes de otras universidades a cursar experiencias educativas del Área de Formación de Elección Libre, se promueve el conocimiento y la valoración de la riqueza artística y cultural mexicana. La adecuación de actividades y contenidos no solo enriquece la formación de estudiantes internacionales, sino que también fortalece a los universitarios de la Universidad Veracruzana mediante el intercambio de saberes, la colaboración interdisciplinaria y el establecimiento de redes culturales sólidas.

El arte, reflejo de la historia, identidad nacional y valores sociales de México, ha evolucionado con influencias diversas, conformando un patrimonio cultural dinámico. La gestión cultural es, por tanto, fundamental para preservar, transmitir y fomentar estas manifestaciones, asegurando que su valor perviva y se integre en procesos formativos y sociales. Así, promueve no solo la conservación del patrimonio, sino también el desarrollo de competencias estratégicas, críticas y creativas en los estudiantes, preparándolos para desempeñarse como gestores culturales capaces de transformar y enriquecer sus comunidades.

RETOS ESTUDIANTILES

Resulta de particular interés el fomento de escenarios de empatía cultural que vayan más allá del aprendizaje de otro idioma o visitas a sitios turísticos, es a través de la realización práctica de actividades artísticas, tales como realización de obras pictóricas, desarrollo de investigaciones o proyectos de acción comunitaria, partiendo de dinámicas grupales que permiten y fortalecen la inmersión a lo largo del semestre que los estudiantes visitantes se integran con los estudiantes de las diferentes licenciaturas de la Universidad Veracruzana.

En el marco de la globalización, la internacionalización de la educación superior (IES), y dentro de ella, la movilidad estudiantil, son fenómenos que han ido cobrando cada vez mayor importancia. La movilidad internacional de estudiantes de educación superior permite mejorar su formación al incorporar una visión cultural y técnica internacional en sus estudios. Asimismo, enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje al incrementar la diversidad de alumnos en las aulas universitarias (Theiler, 2005).

En la actualidad, en la Universidad Veracruzana, región Xalapa, se cuenta con el programa de inmersión cultural, realizado por la Escuela para estudiantes extranjeros, sin embargo, se evidencia la necesidad de fortalecer esa área en la Región Veracruz y generar una propuesta educativa específicamente para esa finalidad.

EL PROYECTO

La presente propuesta tiene como objetivo presentar el arte como una innovación educativa orientada a fomentar de manera implícita el desarrollo del pensamiento crítico mediante la integración de las artes visuales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. El estudio inicia con una revisión bibliográfica de trabajos similares, identificando una carencia significativa en enfoques que aborden de forma integral las diversas características de las artes visuales. A partir de ello, se construye un marco teórico que articula los conceptos de arte, innovación educativa y desarrollo cognitivo.

Posteriormente, se presenta el diseño de una estrategia didáctica que incluye orientaciones para docentes y estudiantes. La propuesta se estructura en tres fases con sus respectivas etapas, y al concluir el semestre se realizó una retroalimentación que permitió evaluar el proceso.

Los resultados indican que esta innovación educativa logra integrar múltiples formas de expresión artística dentro de una estrategia pedagógica unificada. Asimismo, constituye un esfuerzo deliberado por vincular las prácticas artísticas con el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior, contribuyendo así a la mejora de la calidad educativa acorde con las demandas de la educación superior del siglo XXI.

LOS OBJETIVOS

Elaborar una propuesta pedagógica, para los estudiantes que participan de movilidad en la Universidad Veracruzana a través de la implementación de actividades artísticas en la experiencia educativa del área de formación de elección libre Pintura experimental con apoyo del Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana, región Veracruz en la creación de videos y proyectos con perspectiva internacional.

- Reconocer la contribución en el aprendizaje de las artes a partir de la combinación de experiencias y técnicas artísticas.
- Fortalecer los conocimientos referentes al arte mexicano de los estudiantes de movilidad.

METODOLOGIA

A partir de una iniciativa conjunta entre la Dirección de Internacionalización, el Centro de Iniciación Musical Infantil, el Taller Libre de Artes y docentes del Centro de Idiomas y de Autoacceso de la región Veracruz, se llevó a cabo un estudio y análisis para comprender los procesos de formación integral en la educación superior, entendida esta como un modelo educativo centrado en el desarrollo de

las dimensiones humanas. La investigación reveló que, aunque los estudiantes en movilidad—tanto nacional como internacional—se enriquecen significativamente en contenidos vinculados a su área académica, existe una notable carencia en la inmersión cultural y artística durante su periodo de intercambio. Esta limitada cercanía a la cultura local y las artes impacta negativamente en su crecimiento como individuos y seres sociales, lo cual compromete los objetivos esenciales de la formación integral.

Este hallazgo evidenció la necesidad de reforzar el papel institucional como agente formador de personas comprometidas con la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y en armonía con el entorno global. En este contexto, se reconoce la gestión cultural y artística como un elemento clave para articular experiencias educativas significativas que trasciendan el ámbito académico y propicien una integración más profunda con la identidad cultural local y global.

Con base en los resultados obtenidos y considerando las potencialidades y retos identificados en las áreas de acción de cada entidad involucrada, se estableció una dinámica de trabajo colaborativo orientada a diseñar y proyectar experiencias educativas que fortalezcan la internacionalización desde una perspectiva cultural y artística. Este enfoque promueve la gestión conjunta de competencias y capacidades para la internacionalización, generando espacios de interacción enriquecedores entre estudiantes visitantes y alumnos de la Universidad Veracruzana. Así, la gestión cultural y artística no solo amplía el horizonte formativo de los estudiantes, sino que también fomenta el intercambio intercultural, la valoración del patrimonio y la responsabilidad social en un mundo globalizado.



Imagen 2, metodología

ALCANCES DEL PROYECTO

Se reconoce la necesidad de desarrollar experiencias educativas que fortalezcan la inmersión internacional de los estudiantes, fomentando no solo su formación académica, sino también su integración en espacios culturales y sociales diversos. Estas experiencias contribuyen a ampliar la comprensión de realidades distintas a la propia, partiendo de la interacción con estudiantes de distintas licenciaturas de la Universidad Veracruzana. En este contexto, el proyecto se posiciona a partir de experiencias educativas del Área de Formación de Elección Libre, facilitando la creación de redes internacionales entre los participantes.

La gestión cultural y artística se erige como un elemento clave para potenciar esta inmersión educativa internacional, al promover la accesibilidad y participación activa de los estudiantes en la apreciación y difusión del patrimonio cultural tangible e intangible de México. A través de la gestión eficiente de proyectos culturales, se facilita que los visitantes experimenten las múltiples manifestaciones artísticas — como la música, la danza, las artes plásticas y otras expresiones culturales —, lo que contribuye a una mayor sensibilidad y comprensión hacia la diversidad cultural de nuestro país.

Esta perspectiva cultural complementa el compromiso de la Universidad Veracruzana con la responsabilidad social, al formar estudiantes conscientes y comprometidos con la construcción de sociedades más inclusivas, justas y respetuosas del patrimonio cultural. La interacción intercultural promovida por este proyecto no solo enriquece a los estudiantes visitantes y locales, sino que también fortalece la función social de la Universidad como agente activo en el fomento de la cultura y el desarrollo sostenible, alineándose con las mejores prácticas internacionales en educación superior.

De este modo, la integración de la gestión cultural y artística con la responsabilidad social en el diseño de experiencias educativas internacionales amplía significativamente el impacto formativo, permeando en la construcción de identidades pluriculturales y en la consolidación de redes colaborativas que trascienden las fronteras institucionales y nacionales.

CONTENIDOS PROPUESTOS

Características del arte mexicano:

- Representar objetos cotidianos, como alimentos o animales
- Estar presente en las artesanías, cine, fotografía, arquitectura y pintura
- Utilizar colores muy llamativos en las pinturas
- Reflejar la identidad nacional y la situación social-política del país

Obras de arte que permiten conocer México:

- Sueño de una tarde dominical en la alameda de Diego Rivera
- Escultura Pegaso de Humberto Peraza
- Mural Cortés y la Malinche de José Clemente Orozco
- Mictlantecuhtli, señor del inframundo
- Coyolxauhqui, la diosa de la luna
- Xipe Tótec, señor del desollado

MEDIOS Y RECURSOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN

- Planeación y organización de la oferta educativa semestral
- Programa de estudios y planeación educativa con perfil internacional
- Difusión del proyecto en las diferentes dependencias de la Universidad Veracruzana
- Difusión con los estudiantes de movilidad nacional e internacional
- Creación de material audiovisual
- Presentación de la dinámica de trabajo a los estudiantes inscritos
- Difusión de resultados

RESULTADOS

Al inicio del proyecto, se favoreció la convivencia y colaboración entre los estudiantes inscritos en la experiencia educativa Pintura Experimental, mediante actividades tanto dentro como fuera del aula. Destaca la visita al Centro Cultural Casa Principal, la cual permitió fortalecer vínculos entre alumnos de las licenciaturas pertenecientes al área de artes de la región Veracruz, así como de la Licenciatura en Fotografía y la Licenciatura en Enseñanza de las Artes. Esta interacción interdisciplinaria enriqueció la experiencia al propiciar un espacio de diálogo y aprendizaje colectivo en el ámbito artístico.

En cuanto a los resultados académicos, los estudiantes aprobados cumplieron satisfactoriamente con los contenidos y las actividades planteadas, particularmente la elaboración de un catálogo digital que documentó integralmente el trabajo pictórico realizado durante el curso. Este catálogo refleja el desarrollo y aplicación de diversas técnicas artísticas, la comprensión crítica de la teoría del color, la sensibilización hacia las artes y una aproximación a la historia del arte, incluyendo temas específicos como retratos, entre otros. Todo esto se articuló con el propósito central de profundizar en el conocimiento cultural de México a través del arte, fortaleciendo así tanto habilidades técnicas como la apreciación cultural, en concordancia con los objetivos de formación integral y gestión cultural promovidos por la Universidad Veracruzana.

CONCLUSIÓN

Los estudiantes inscritos, provenientes de diversas áreas disciplinarias de la Universidad Veracruzana y de diferentes países, participaron activamente en el desarrollo de los contenidos temáticos, lo que permitió obtener resultados satisfactorios y significativos. Estos resultados se compartieron en una sesión de retroalimentación grupal, donde los participantes manifestaron su satisfacción y entusiasmo por la oportunidad de interactuar y colaborar con compañeros de distintas licenciaturas y contextos culturales, enriqueciendo así su experiencia educativa. Más allá de la producción artística, todos los participantes expresaron una mayor comprensión y valoración de las particularidades que distinguen la cultura mexicana, lo que refleja el impacto profundo de la experiencia en su formación cultural y personal.

Este escenario, marcado por desafíos externos, revela tanto fortalezas importantes como áreas de mejora que deben atenderse con responsabilidad y empatía. La experiencia subraya la importancia de adaptar las estrategias educativas para garantizar la inclusión, el compromiso y el desarrollo integral de los estudiantes, reafirmando el compromiso institucional con una formación que trascienda lo académico y promueva la solidaridad y el entendimiento intercultural.

PROPUESTA DE MEJORA

- Fortalecimiento y difusión en las diferentes áreas de conocimientos de la Universidad Veracruzana región Veracruz, para que los estudiantes conozcan la oferta completa del área de formación de elección libre.
- Apoyo por parte de los tutores de las diferentes licenciaturas de la Universidad Veracruzana región Veracruz, para que los estudiantes se inscriban desde los primeros semestres en las experiencias educativas del área de formación de elección libre, evitando el rezago académico.
- Ampliar la oferta académica con perfil internacional, fortaleciendo las áreas de cultura y artes, favoreciendo con ello la internacionalización en casa de todas las entidades de la Universidad Veracruzana región Veracruz.

Mejorando la Educación en la Universidad Veracruzana

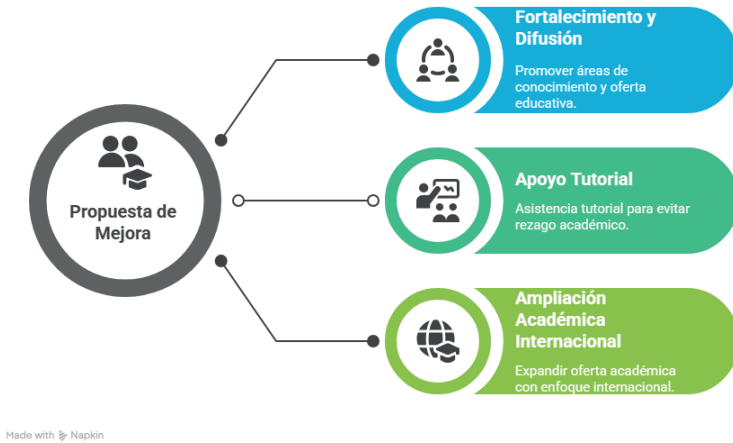


Imagen 3. Propuesta

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Didou Aupetit, Sylvie (2009), “¿Pérdida de cerebros y ganancia de saberes?: la movilidad internacional de recursos humanos altamente calificados en América Latina y Caribe”, en Sylvie Didou y Etienne Gérard (eds.), Fuga de cerebros, movilidad académica. Redes científicas. Perspectivas latinoamericanas, México, CINVESTAV-IPN, pp. 25-62.
- Farrington, Alice y W. Peter Robinson. “Personas sin hogar y estrategias de mantenimiento de la identidad: un estudio de observación participante”. *Revista de Psicología Social Comunitaria y Aplicada* 9.3 (1999): 175-94. Impresión.
- Li, Jennifer y col. “Prácticas de enseñanza y uso del lenguaje en programas bidireccionales de inmersión en dos idiomas en un gran distrito escolar público ». *Revista Internacional de Investigación Multilingüe* 10.1 (2016): 31-43. Impresión.
- Ortíz-Morales, F. (2019). Los retos de las innovaciones educativas hoy: Los docentes, las escuelas y los centros de innovación. *Revista Educación y Ciudad*, 2(37), 91-101. doi: <https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2150>

- Ruiz, D. (2018). El arte definido como acto comunicativo. Revista AV notas, (6), 111-123. <http://publicaciones.csmjaen.es/index.php/pruebas/article/view/184>
- Sabrina, P. (2019). Arte y conocimiento. La dimensión epistémica del proceso artístico en la contemporaneidad. Revista Humanidades, 9(2). <https://doi.org/10.15517/h.v9i2.37126>
- *Shankman, Paul. "El" engaño fatídico "de Margaret Mead: un cuento de precaución «. Antropología actual 54.1 (2013): 51-70. Impresión.*
- *Tedlock, Barbara. " De la observación participante a la observación de la participación: el surgimiento de la etnografía narrativa «. Revista de Investigación Antropológica 47.1 (1991): 69-94. Impresión.*
- Theiler, Julio (2005), "Internacionalización de la educación superior en Argentina", en Hans De Wit, Isabel Cristina Jaramillo, Jocelyne Gacel-Ávila y Jane Knight (eds.), Educación superior en América Latina. La dimensión internacional, Bogotá, Banco Mundial, Ediciones Mayol, pp. 71-112.



CAPÍTULO 3

SERVIDOR DISCORD DIPLO+: PLATAFORMA DE DIFUSIÓN PARA OPORTUNIDADES ACADÉMICAS

María José Gómez Meingüer

Profesionista en derecho y embajadora de la Red Juvenil por la agenda 2030, representando al estado de Veracruz de Ignacio de la Llave. Con experiencia formal en derecho administrativo y con educación en las áreas de derechos humanos y cooperación internacional. Activista por la reducción de desigualdades en el ámbito educativo y fundadora del proyecto DIPLO+, ha participado en diálogos de ponencias, posicionamientos y recursos utilizados en ejercicios de las Naciones Unidas en México.

Ha estado involucrada en varios proyectos como panelista en foros nacionales y mediadora en diagnósticos presentados ante la Cámara de Diputados. Apasionada investigadora del fortalecimiento de las metas de igualdad y agente de cambio.

Fengfei Wang

Con más de 10 años de experiencia docente en la enseñanza del chino mandarín, la profesora ha desempeñado el rol de Maestra de Chino Mandarín en instituciones educativas como la Universidad Veracruzana, Universidad Cristóbal Colón, Instituto Tecnológico de Veracruz, Colegio Bilingüe Queen Elizabeth y Universidad de las Naciones en Veracruz. En estos roles, fue responsable de la planificación, enseñanza y evaluación de cursos de chino para estudiantes de diversos niveles, promoviendo la comprensión del idioma y la cultura china. Además, actuó como enlace académico y traductora en diversas visitas y eventos internacionales relacionados con el idioma y la cultura china, participando en actividades con la Universidad Zhejiang de Medios y Comunicaciones y la Academia de Medios de Zhejiang. Su experiencia como traductora e intérprete incluye la traducción simultánea y acompañamiento para varias empresas chinas en proyectos de instalación y capacitación de equipos industriales, así como la interpretación en reuniones y visitas de delegaciones chinas a México. También participó en eventos importantes, como la inauguración del Instituto Confucio en colaboración con la Universidad de Changzhou.

ORCID: 0009-0007-7220-8133

María del Carmen Sánchez Zamudio

Es Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana, con estudios de maestría en Educación y doctorado en educación, actualmente es catedrática de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, Tutora académica, gestora de proyectos de impacto social, se desempeñó como directora de la Facultad de Pedagogía de 2018 a 2022, fue Jefe de departamento de Capacitación en el INEGI, ha participado en publicación de artículos y libros, coordinadora de cursos de educación continua y del programa de formación de académicos de la UV.

ORCID: 0000-0001-8934-1431

ABSTRACT: El presente proyecto surge con el objetivo de transformar la experiencia educativa, cultural y social de los jóvenes, evitando que se limite a un solo camino lineal. A través de la colaboración entre diversas instituciones, se busca que los estudiantes puedan invertir su tiempo en la exploración de sus intereses personales, promoviendo así un desarrollo integral. Inicialmente, la iniciativa se implementará en Veracruz, con la proyección de expandirse posteriormente a todo México. La propuesta contempla la creación de una comunidad dinámica y en constante crecimiento, que motive a los estudiantes a ser proactivos en la búsqueda de oportunidades de financiamiento educativo en el extranjero, así como en la obtención de formación académica tanto a nivel estatal como nacional. De esta manera, se fomenta el desarrollo de competencias globales y la apertura a nuevas experiencias educativas. Adicionalmente, el proyecto pretende posicionar a Veracruz como un punto de referencia para la realización de ferias internacionales, facilitando la instalación de programas y oficinas en el extranjero. Esto permitirá fortalecer los lazos internacionales y brindar a los jóvenes acceso a redes educativas y culturales de alto impacto. En conclusión, esta iniciativa aspira a construir un entorno donde los jóvenes puedan elegir y diseñar su propio camino de desarrollo, apoyados por una red institucional sólida y oportunidades globales, contribuyendo así al crecimiento educativo y cultural de Veracruz y de México.

PALABRAS CLAVE: Oportunidades, Virtualidad, Autogestión, Educación, Accesibilidad.



INTRODUCCIÓN

DIPLO+ dentro de la red social Discord (<https://discord.gg/62a5mSQQNm>)¹ nace de las limitaciones de la movilidad académica, producto de la contingencia por el COVID-19 para el campo legal, voluntario e idiomas, y emerge este 2025 como un sitio difusor de distintas comunidades académicas. Desde las ciencias y tecnologías, humanidades, artes, arquitectura, negocios, leyes y salud; y de estudios en todos los campos de

oportunidades, desde becas hasta webinars, que más de 150 espacios legítimos con oportunidad de certificación gratuita y virtual, desde el sector de estudios nacional hasta de organizaciones internacionales, ofrecen a lo largo de ciclos escolares y durante todo el año.

¹ Join the DIPLO+ Discord Server! (s. f.). Discord. <https://discord.gg/62a5mSQQNm>

Esta primera iniciativa en la ruta de planeación es la principal herramienta directa de nuestro proyecto **DIPLO+ México**, el cual es una proyección de mediano a largo plazo para la eliminación de la brecha social en la explotación de oportunidades para la incentivación de la educación y la movilidad académica. Para la preparación de ámbitos profesionales como la especialización de múltiples carreras, *softskills*, *hardskills* y estudio de idiomas originarios, inclusivos y extranjeros.

OBJETIVO GENERAL

Establecer una comunidad académica digital accesible, confiable y proactiva, mediante el uso de la plataforma Discord, que funcione como medio de difusión de oportunidades de formación, financiamiento y movilidad académica para estudiantes de nivel superior, iniciando en el estado de Veracruz y proyectándose a nivel nacional e internacional, con el fin de contribuir a la reducción de brechas sociales en el acceso a la educación y fortalecer la autogestión educativa mediante el uso de tecnologías de la información.

Objetivos Específicos

1. Difundir información verificada y actualizada sobre oportunidades académicas (becas, cursos, congresos, certificaciones, etc.) provenientes de instituciones nacionales e internacionales.
2. Conformar una red colaborativa entre estudiantes, universidades y promotores educativos, que facilite la circulación confiable de oportunidades.
3. Posicionar al estado de Veracruz como punto de partida estratégico para el fortalecimiento de la movilidad académica y el acceso equitativo a la educación.
4. Reducir barreras geográficas, económicas y sociales que dificultan la participación estudiantil en actividades extracurriculares y formativas.
5. Fomentar una cultura de autogestión académica que promueva la toma de decisiones formativas informadas por parte de los estudiantes.
6. Consolidar un espacio académico comunitario e inclusivo, que promueva la participación diversa desde múltiples disciplinas y sectores sociales.
7. Contribuir al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en particular el ODS 4: Educación de Calidad.
8. Establecer mecanismos de evaluación y mejora continua de la plataforma, basados en la retroalimentación de usuarios e instituciones.

DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN Y SUS NECESIDADES

Como punto elemental para los primeros objetivos a corto plazo de este proyecto, hemos planificado un desarrollo desde la territorialidad local a nacional para que, de primera mano, se pueda fortalecer la participación estatal del estado de Veracruz en el ámbito educativo del país, así como punto de inicio para la integración de las comunidades de estudio de nivel superior.

¿Por qué Veracruz como inicio? Veracruz es el sexto lugar -según datos del INEGI- de la mayor cantidad de estudiantes de educación superior con un total de 185,176 estudiantes (90,699 hombres y 94,477 mujeres) durante el ciclo escolar 2023/2024 en el grado de licenciatura². Y a pesar de tener cerca de 200,000 estudiantes por año, sigue existiendo la limitación de oportunidades de fomento de movilidades académicas para la formación de sus futuros estudiantes, el financiamiento de sus estudios y la interacción académica con oficinas de oficinas internacionales, y por ende de convenios con academias del extranjero.

Además, el estado tiene consigo una infraestructura que lo coloca en la en 4to. lugar de las entidades con más instituciones para el sector de educación superior (con 315 escuelas)³. Esto le atribuye la combinación de un espacio vasto y una cantidad de estudiantes lo suficientemente amplia para que juntas desarrollen una exploración para la mejor explotación de los nuevos sectores de la era de las tecnologías y la educación.

Al encontrarse en esta situación, la existencia del aumento de convenios internacionales cuyos promotores crean este nuevo estudio en las entidades dan caso omiso a estados cuyas poblaciones no se concentran en comparativa de estados como Nuevo León, Jalisco o Ciudad de México, debido a que sus presupuestos tienen que ser utilizados estratégicamente para su mayor eficiencia. Por lo que no es culpa de oficinas extranjeras el no tomar pie en nuestras localidades, pero sí su responsabilidad buscar alternativas efectivas e innovadoras que persistan en el interés de la comunidad educativa del resto del país, al igual que eso no hace a nuestros intereses ser limitados por las modalidades presenciales de estos eventos.

El estado de Veracruz tiene lo necesario para probarse, y al mismo tiempo las tecnologías dan hincapié a la conexión interna e interestatal por los medios digitales de esta nueva generación. Por ello hacemos la exploración de eliminar las barreras un paso más allá de la territorialidad, dándole a la educación una nueva expectativa: eliminar el concepto de comunidad académica a simplemente la sociedad delimitada en una sola institución educativa y dársela a una comunidad de oportunidades de desarrollo que utiliza las TIC's para desenvolver una educación de calidad.

² INEGI (s. f.). *Estadística Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2023/2024* - Tabulados Interactivos-Genéricos. https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion_Educacion_06_88c3e987-1475-4ede-af76-6ae6fed173b8

³ Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa (2024), *Información integrada por la coordinación técnica de planeación e información de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa*, México, (Consulta: 28 de mayo de 2025) <https://planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>

La educación, en este sentido, deja de ser un servicio bajo esta percepción y toma un enfoque comunitario, que vela por los intereses de la prioridad de educar con un panel abierto a cualquiera que busque dónde puede comenzar o continuar con su desarrollo y qué herramientas se ofrecen de manera accesible.

OPORTUNIDADES EN EL AMBIENTE EDUCATIVO

¿Por qué esta iniciativa? La actualidad de la digitalización provee facilitaciones a los estudiantes y docentes, sin embargo, esos beneficios no llegan a formarse hasta que se encuentra un emisor de información constante, conciso y seguro. Por lo que con las tecnologías gratuitas e intuitivas tratamos de entregar información verídica en un punto específico sin las limitantes de a qué institución pertenece o en qué profesión se forme.

Dentro de las comunidades universitarias, las oportunidades en la promoción de ejercicios académicos, el estudio de intereses y actividades en el ambiente educativo deben hacer que los retos y factores ya no estén delimitados a un único presupuesto de la institución y sus actividades.

Se debe aplicar la visualización del empleo y la incorporación de la tecnología, el trabajo colaborativo, la capacitación del personal, las políticas públicas, y las posibilidades de evaluación que plataformas proveen para la extracurricularidad gratuita y certificada de sus estudiantes y personal. Y así, conocer nuevos integrantes debido a ello, conformando una *network* tanto interna como externa en la cotidianidad de su vida, ya no solo en la escuela, sino que en su localidad y la virtualidad.

Con la aplicación de esta propuesta buscamos que se tenga conocimiento de actividades para reforzar las carreras que sus estudiantes ya realizan dentro de las instalaciones, dirigiéndose ellas y ellos mismos donde plazca para su desarrollo curricular y actividad a sus intereses.

La invitación a esta fuente de oportunidades académicas tiene el interés de llegar a todas las instituciones de educación superior de Veracruz y el resto de México, sin importar el tamaño o reconocimiento de la universidad. **Todas las personas se merecen la misma disposición a oportunidades que pueden apoyar su formación y la libertad de autogestión para ello.**

METODOLOGÍA

DIPLO+ como herramienta es la moderación y circulación que sedimenta una comunidad que entrega información en esta plataforma. Es el primero de dos proyectos que busca la veracidad de oportunidades de una manera actualizada y

eficiente, pero siendo su mayor distintivo la interacción e integración de los usuarios de manera constante a la actualización de informes y noticias relacionadas con esta finalidad, aprovechando así este espacio social.

Dentro de esta plataforma cuenta con comunidades nombradas “*categorías*”, las cuales especifican el rubro de información que sus canales de texto contendrán para que sean así más fáciles de explorar según los estudios de interés de las y los navegadores. En ellos nuestro propósito es mantener a los participantes al tanto de las últimas y más recientes actividades que existen para que puedan atender a su preferencia cuantas y cuales quieran.

Para manejar esta tarea tenemos dos sectores participantes: los difusores y las universidades, cuyo objetivo es hacer llegar información fidedigna de plataformas, cursos, congresos, seminarios, espacios de certificación y cualquier actividad o ejercicio referente a temas de desarrollo que den continuidad a la preparación, capacitación, divulgación y reconocimiento de la participación de los usuarios en su desarrollo académico.

El compromiso de las universidades participantes es prestar sus espacios para actividades e igualmente para la difusión de la plataforma y su respaldo en su veracidad. Y las personas que son nombradas como difusores son miembros activos de sus campos de experiencia y dedicados investigadores de oportunidades que tienen un historial destacado en la difusión de oportunidades.

¿De dónde proviene la información? El servidor permite distintos modos de compartir oportunidades, desde links, imágenes, documentos hasta textos sencillos. Sin embargo, el trabajo principal de la administración es supervisar que todo lo que se comparta sea desde una fuente que es reconocida y de confianza.

Componentes de la Plataforma DIPLO+



Made with Napkin

Gráfica 1 con ayuda de Napkin IA

APLICACIÓN Y DESARROLLO

Tan fácil como checar el *feedback* de cualquier otra red social en un dispositivo con internet, el manejo y retroactividad de la plataforma es visto y utilizado a conveniencia de las y los usuarios que naveguen en ella. Pero con las funcionalidades del servidor, poseemos espacios para todo público desde chats de video llamada sin tiempo limitado, canales específicos para promoción de otras plataformas con objetivos educativos o finalidades de activismo y una red digital de contactos con instituciones y difusores de información, tiene la libertad de ser moldeada a las necesidades de sus integrantes.

Los espacios de participación que comenzaron esta iniciativa fueron el legal, el centro de idiomas y canal de becas en el extranjero a nivel local por 15 páginas oficiales.

En la actualidad, hemos creado por solicitud categorías para la carrera de arquitectura, salud, negocios, STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics), artes y humanidades. Todos con eslavos y canales específicos para la identificación de la territorialidad y finalidades de estudio de las oportunidades que se presentan –nivel nacional, Latinoamérica e internacional–.

Como una de las iniciativas aliadas con el Secretariado Ejecutivo del Consejo Nacional por la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible también hemos implementado espacios de inclusión, deportes y eventos culturales. Para su eficiente participación en las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.⁴

Al tener presente la retroactividad de brindar y recibir información nuestros colaboradores conservan un grado de participación vital, ya sea compartiendo el servidor o compartiendo información dentro de ella y participando en sus actividades. Los sectores educativos aun así conservan cierto sector de preferencia al tener canales que manejan sus propios moderadores, académicos y administrativos para sus actividades; por el desarrollo fehaciente que conservan como centros de estudio y núcleos de intercambio académico y oportunidades de convenios para con la carrera de sus miembros, su apoyo para eliminar la barrera de lo estudiantil y reflejar el desarrollo académico como general y comunitario siendo los más grandes objetivos que esta iniciativa posee.

EVALUACIÓN

Sin embargo, a medida que avanzamos en el proceso de inscripción de instituciones interesadas en participar, hemos recopilado estadísticas y resultados que nos han permitido identificar importantes retos y áreas de oportunidad. Uno de los hallazgos más relevantes ha sido la consternación generada por las dificultades que enfrentan las iniciativas al intentar integrarse en instituciones con organigramas administrativos independientes. Estas estructuras, a menudo rígidas y burocráticas, pueden convertirse en barreras significativas tanto para la expansión del proyecto como para su introducción efectiva en nuevos espacios educativos y culturales.

El análisis de estos obstáculos ha sido fundamental para la evolución de nuestro programa. Actualmente, nos encontramos estudiando en profundidad estos desafíos con el objetivo de diseñar estrategias que permitan una mayor flexibilidad y adaptabilidad en la implementación del proyecto. Reconocemos que cada institución posee sus propias dinámicas internas, y por ello, buscamos desarrollar un modelo de colaboración que respete la autonomía organizacional, pero que al mismo tiempo facilite la integración y el trabajo conjunto en beneficio de los jóvenes.

En este contexto, la retroalimentación recibida de las instituciones participantes resulta invaluable. Nos permite no solo identificar las áreas que requieren mejora, sino también visualizar nuevas oportunidades para la expansión y diversificación de nuestras actividades. A partir de este aprendizaje, estamos ajustando nuestros procesos de comunicación, inscripción y acompañamiento institucional, con el fin de hacerlos más accesibles y eficientes.

⁴ Gamez, M. J. (2022, 24 mayo). Objetivos y metas de desarrollo sostenible - Desarrollo Sostenible. Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

Hasta la fecha, contamos con la participación activa de cuatro centros de estudio, los cuales han sido programados para convertirse en miembros activos durante esta primera etapa semestral. Durante este periodo, se llevará a cabo una evaluación interna tanto por parte de las instituciones como de la administración de la plataforma. Este proceso de evaluación conjunta tiene como objetivo identificar factores susceptibles de mejora, posibles reducciones o ampliaciones de actividades, así como la implementación de innovaciones que respondan a las necesidades y expectativas de la comunidad.

Estamos convencidos de que la clave para el éxito y la sostenibilidad de este proyecto radica en la capacidad de adaptación y en la construcción de relaciones de confianza con las instituciones colaboradoras. Por ello, mantenemos una actitud abierta al diálogo y a la mejora continua, conscientes de que cada etapa representa una oportunidad para aprender y crecer.

Finalmente, aunque los desafíos son considerables, la respuesta positiva y el compromiso de los centros de estudio participantes nos motivan a seguir adelante. Nuestro objetivo es consolidar una comunidad dinámica y plural, capaz de superar las barreras institucionales y de ofrecer a los jóvenes un espacio donde puedan explorar y desarrollar sus intereses de manera libre y colaborativa. Con cada paso, reafirmamos nuestro compromiso con la innovación educativa y la construcción de una red sólida que beneficie a Veracruz y, en el futuro, a todo México.

CONCLUSIÓN

Esta es una parte del proyecto *DIPLO+ México* el cual cuenta con dos fases primordiales: la creación de una comunidad en la entidad de Veracruz y la formulación de un espacio nacional que unos sectores educativos de alcance internacional de manera visible. Siendo el servidor en la red social Discord el centro de todo ello y el primer paso para lograrlo. Esperamos poder en el futuro llegar a compartirles de qué se tratarán estas iniciativas subsecuentes.

Día con día las y los estudiantes se les aplican mayores expectativas en su preparación a pesar de las limitantes y desigualdades que contemplamos dentro de estadísticas y realidades diversas. Y como comunidad dedicada a la búsqueda de la eliminación de esta brecha es antinatural de nuestra parte quedarnos inconformes e inactivos ante la investigación y difusión para con nuestra sociedad de educar y el subestimar las capacidades de las personas de aprender.

REFERENCIAS

Gamez, M. J. (2022, 24 mayo). Objetivos y metas de desarrollo sostenible - Desarrollo Sostenible. Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

INEGI (s. f.). *Estadística Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2023/2024* - Tabulados Interactivos-Genéricos. https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion_Educacion_06_88c3e987-1475-4ede-af76-6ae6fed173b8

Join the DIPLO+ Discord Server! (s. f.). Discord. <https://discord.gg/62a5mSQQNm>

Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa (2024), *Información integrada por la coordinación técnica de planeación e información de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa*, México, (Consulta: 28 de mayo de 2025) <https://planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>



C A P Í T U L O 4

FALA¹! PORTUGUÉS COMO LENGUA DE ACOGIDA PARA INMIGRANTES Y REFUGIADOS EN TRÊS LAGOAS (MS)

Maria Cristina Maldonado Torres

Profesora del Curso de Letras Español de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas (CPTL). Posee una licenciatura en Letras Hispánicas por la Universidad de Guadalajara (México), así como maestría y doctorado en Estudios Lingüísticos por la Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Se desempeña en el área de Lingüística Aplicada, con énfasis en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, multilingüismo, plurilingüismo, interculturalidad, multiculturalismo, desarrollo de materiales didácticos y formación inicial de profesores. Coordina proyectos de extensión orientados a la enseñanza de español y de portugués como lengua no materna, con foco en la práctica oral, metodologías activas e inclusión. Supervisa prácticas docentes en la enseñanza de español como lengua extranjera y acompaña a estudiantes en proyectos de enseñanza e investigación.

ORCID: 0000-0001-6562-7830

<http://lattes.cnpq.br/3717505968244052>

ABSTRACT: Este artículo presenta un análisis crítico de la experiencia del proyecto de extensión universitaria “Fala!”, desarrollado en la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus de Três Lagoas, Brasil. El proyecto tiene como objetivo principal ofrecer enseñanza de portugués como Lengua de Acogida (PLA) a personas migrantes y refugiadas residentes en la región, buscando garantizar derechos lingüísticos, promover la inclusión social y contribuir a la construcción de una ciudadanía plena. Desde una perspectiva crítica, intercultural y decolonial, el estudio examina el marco teórico que fundamenta la propuesta, así como la metodología empleada, los desafíos enfrentados durante la implementación, los impactos observados en la comunidad y las tensiones institucionales surgidas en el proceso. Se discute el marco legal brasileño relativo a la migración y los derechos lingüísticos, enfatizando la importancia de políticas públicas inclusivas y el papel de la universidad en la promoción de la justicia social. Además, se incorpora un análisis contextual del fenómeno migratorio en Três Lagoas (MS), identificando las particularidades y demandas de la población migrante en la región. El artículo reflexiona sobre los desafíos estructurales que enfrenta la extensión universitaria en contextos de creciente diversidad cultural y lingüística, destacando la necesidad

¹ Se ha mantenido el nombre del Proyecto: Fala! Tal como se escribe en portugués, por cuestiones de estilo.

de repensar los marcos tradicionales de la educación superior brasileña. Se sostiene que la enseñanza de lengua para personas en movilidad no constituye una práctica neutral, sino un acto político, social y epistémico que desafía y transforma las lógicas institucionales predominantes. Finalmente, se subraya el potencial de proyectos como “Fala!” para fomentar la inclusión, el reconocimiento de derechos y la construcción de espacios universitarios más democráticos y sensibles a la pluralidad cultural y lingüística contemporánea.

PALABRAS CLAVE: portugués como lengua de acogida, migración, extensión universitaria, justicia lingüística, interculturalidad crítica.

INTRODUCCIÓN

Las migraciones internacionales son fenómenos que atraviesan la historia de la humanidad, pero que en el siglo XXI adquieren características particulares vinculadas a los procesos de globalización, las desigualdades estructurales y las crisis socioambientales. De acuerdo con la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2022), más de 281 millones de personas viven fuera de sus países de origen, muchas de ellas en condiciones de extrema vulnerabilidad.

Brasil, históricamente un país constituido por flujos migratorios tanto forzados como voluntarios, ha experimentado en las últimas décadas un aumento significativo de personas en situación de movilidad, especialmente provenientes de Haití, Venezuela, Senegal, Siria y Palestina. Estos movimientos responden a factores como desastres naturales, colapsos económicos, conflictos armados y crisis humanitarias (OBMigra, 2022).

Dentro de este escenario nacional, las ciudades intermedias, como Três Lagoas (MS), han emergido como destinos significativos de personas migrantes y refugiadas, atraídas por las oportunidades laborales generadas por el acelerado desarrollo industrial de la región. Três Lagoas, con su consolidación como polo de la industria de celulosa, bioenergía y construcción, refleja las tensiones propias de un modelo económico que se expande sin un correlato equivalente en términos de políticas públicas para la inclusión social, cultural y lingüística.

La presencia creciente de comunidades haitianas, venezolanas, palestinas y de otros orígenes en la ciudad evidencia cómo las dinámicas globales de movilidad impactan de forma directa en territorios locales, donde las barreras lingüísticas y la ausencia de políticas públicas generan situaciones de exclusión, precarización y violación de derechos fundamentales.

Desde esta perspectiva, la lengua no puede ser entendida únicamente como un medio de comunicación, sino como un derecho humano fundamental y como un dispositivo de acceso a otros derechos (Ramos, 2018). Las políticas lingüísticas en contextos de migración son, por lo tanto, centrales para la construcción de sociedades inclusivas y democráticas.

El proyecto “Fala!”, desarrollado en el campus de Três Lagoas de la UFMS, surge como una respuesta concreta a esta demanda, ofreciendo clases de Portugués como Lengua de Acogida (PLA) a personas migrantes y refugiadas. El proyecto no solo cumple una función pedagógica, sino también política y social, al tensionar los límites de la universidad y promover la justicia lingüística y la dignidad humana.

Este artículo tiene como objetivo analizar la experiencia del proyecto “Fala!”, discutiendo sus fundamentos teóricos, su metodología, su implementación y sus impactos, situados en el contexto local de Três Lagoas. Además, se incluye un análisis del marco legal brasileño relacionado con migración y derechos lingüísticos, y una reflexión sobre los desafíos para la extensión universitaria en contextos multiculturales.

MARCO TEÓRICO

El proyecto “Fala!” se fundamenta en una perspectiva que articula tres pilares conceptuales: la pedagogía crítica (Freire, 1996), la interculturalidad crítica (Walsh, 2009, 2013) y las prácticas letradas situadas (Street, 1984), todas ellas en diálogo con las epistemologías del sur (Santos, 2010).

Educación crítica y justicia lingüística

Desde la pedagogía freireana, la enseñanza de lenguas no es un proceso neutro, sino un acto político orientado a la emancipación y la transformación social. Según Freire (1996), enseñar es un acto de amor y valentía que debe situar al educando como sujeto activo de su propio proceso de aprendizaje y de su inserción en el mundo. En este marco, la lengua es instrumento de lectura y de reescritura del mundo.

Este enfoque dialoga con el concepto de **justicia lingüística**, que entiende que la distribución desigual de las lenguas, los repertorios lingüísticos y los derechos comunicativos es una forma de violencia estructural (Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1994). Las barreras lingüísticas no son solo problemas pedagógicos, sino expresiones de desigualdades sociales, raciales y epistémicas. La justicia lingüística, por tanto, no consiste únicamente en garantizar el acceso a la lengua dominante, sino también en reconocer, valorar y proteger los repertorios lingüísticos y las prácticas comunicativas de los pueblos migrantes.

Interculturalidad crítica y decolonialidad

Walsh (2009, 2013) sostiene que la interculturalidad no debe ser comprendida como una simple celebración de la diversidad, sino como una práctica política que enfrenta las estructuras coloniales del saber, del poder y del ser (Quijano, 2000). En

este sentido, la enseñanza de lengua en contextos de migración es una práctica de resistencia frente a la colonialidad, que históricamente ha marginalizado, subordinado y silenciado los saberes, lenguas y epistemologías de los pueblos racializados.

La perspectiva decolonial propone entender que la colonialidad persiste más allá de la colonización formal, operando a través de mecanismos de epistemicidio, monoculturalismo, racismo estructural y violencia lingüística. Así, enseñar lengua no es solo enseñar un código comunicativo, sino construir espacios de reconocimiento mutuo, dignidad y reparación histórica.

Prácticas letradas situadas y epistemologías del sur

Desde la perspectiva de Street (1984), la alfabetización no es un conjunto de habilidades universales, sino una práctica social situada, atravesada por relaciones de poder, identidades y contextos específicos. Aplicado a la enseñanza de PLA, esto significa que no se trata de transmitir una “norma culta” descontextualizada, sino de construir prácticas comunicativas funcionales y significativas para la vida cotidiana de las personas migrantes.

Sumado a esto, las **epistemologías del sur** (Santos, 2010) aportan una mirada que cuestiona la supremacía del conocimiento eurocéntrico y valida los saberes, las lenguas y las cosmovisiones de los pueblos del sur global. En este marco, la enseñanza de PLA es también una práctica de construcción de conocimientos desde la experiencia, la oralidad, la reciprocidad y la solidaridad.

Marco legal brasileño sobre migración y derechos lingüísticos

El marco normativo brasileño en materia de migración es considerado uno de los más avanzados de América Latina desde la promulgación de la **Ley nº 13.445/2017**, conocida como *Ley de Migración*. Esta ley sustituye el antiguo Estatuto del Extranjero (1980), que estaba basado en una lógica de seguridad nacional y en la criminalización de la migración.

Entre los principios fundamentales de la nueva ley se destacan:

- El respeto a los derechos humanos y la dignidad de las personas migrantes.
- La igualdad de derechos entre nacionales y extranjeros.
- La promoción de la integración social y laboral de las personas migrantes.

El **artículo 4º**, inciso VI, establece la obligación del Estado de garantizar el acceso al aprendizaje de la lengua portuguesa como medio para la integración. Sin embargo, la ley no detalla cómo debe ser implementada esta política lingüística, ni garantiza recursos específicos para su ejecución.

A nivel internacional, Brasil es signatario de instrumentos clave como:

- I La **Convención de Ginebra (1951)** sobre el Estatuto de los Refugiados.
- I El **Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular (2018)**.
- I La **Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (1965)**.

No obstante, en la práctica, el acceso al aprendizaje del portugués depende casi exclusivamente de iniciativas de universidades, ONGs y redes de solidaridad, lo que revela una desconexión estructural entre el marco legal y su implementación efectiva (Rocha, 2022).

EL CONTEXTO MIGRATORIO EN TRÊS LAGOAS (MS): DINÁMICAS LOCALES, DESAFÍOS Y TENSIONES

Três Lagoas, ubicada en la región este del estado de Mato Grosso do Sul, en la frontera con el estado de São Paulo, se ha transformado en las últimas dos décadas en uno de los principales polos industriales del Centro-Oeste brasileño. Este proceso se debe al acelerado desarrollo de los sectores de papel y celulosa, siderurgia, bioenergía y construcción civil, que han convertido a la ciudad en un punto estratégico dentro del corredor económico que conecta el Centro-Oeste con el Sudeste brasileño.

El crecimiento económico acelerado de la ciudad atrajo un flujo constante de migración interna —procedente de estados como Bahia, Maranhão, Piauí, Pernambuco y Paraná—, así como un flujo internacional que se intensificó a partir de 2010 con la llegada de personas haitianas y, posteriormente, venezolanas. Este fenómeno se enmarca en un contexto global de intensificación de las migraciones forzadas y económicas, resultado de desastres naturales, crisis económicas, conflictos armados y desigualdades estructurales (Castles et al., 2014; OBMigra, 2022).

La llegada de personas haitianas comenzó después del terremoto que devastó Haití en 2010, motivando desplazamientos masivos hacia Brasil, inicialmente por vía terrestre desde Ecuador y Perú. La comunidad haitiana en Três Lagoas ha crecido de manera sostenida, atraída por las oportunidades laborales en los sectores industriales de la ciudad. A partir de 2017, la crisis humanitaria en Venezuela generó un segundo flujo migratorio significativo.

Aunque existen datos oficiales fragmentados, se estima que la población migrante en Três Lagoas supera actualmente las 1.000 personas. Sin embargo, esta presencia migrante no se ha traducido en la creación de políticas públicas específicas por parte del gobierno municipal. No existen programas formales de enseñanza de lengua portuguesa, de inserción laboral para migrantes o de atención psicosocial. Las respuestas institucionales son escasas, desarticuladas y, en muchos casos, dependen del trabajo voluntario de organizaciones no gubernamentales o de la universidad pública.

La situación de las mujeres migrantes es especialmente crítica. Muchas son madres solteras que enfrentan dificultades adicionales para acceder al mercado laboral formal debido a la falta de redes de apoyo para el cuidado de sus hijos, sumada a la barrera lingüística y a la discriminación de género y racial. Esta triple opresión impacta directamente en sus trayectorias de vida.

En este escenario, la universidad pública —y particularmente la UFMS— asume un papel estratégico. Su intervención no se limita al ámbito académico, sino que actúa como agente de transformación social, articulando docencia, investigación y extensión para responder a las demandas urgentes de un territorio profundamente marcado por la movilidad humana contemporánea.

Descripción de la población atendida y sus necesidades

Los participantes del proyecto “Fala!” son en su mayoría personas provenientes de Haití, aunque también hay presencia de migrantes de Palestina, Benin, Argentina y Venezuela, „ La edad media oscila entre 20 y 50 años, incluyendo familias completas, mujeres con niños pequeños, jóvenes trabajadores y algunos adultos mayores.

Lingüísticamente, los principales repertorios son criollo haitiano, francés, español e árabe, y portugués en niveles iniciales. Esta diversidad plantea desafíos pedagógicos específicos, relacionados con la heterogeneidad de los perfiles lingüísticos y las trayectorias educativas.

Las principales demandas identificadas incluyen:

- I Necesidades lingüísticas funcionales:** aprender a comunicarse en el trabajo, en el transporte, en los servicios públicos y en la vida cotidiana.
- I Acceso a derechos:** superar las barreras idiomáticas que dificultan el acceso a la salud, la educación, la regularización documental y el empleo formal.
- I Soporte emocional y afectivo:** lidiar con situaciones de racismo, xenofobia, discriminación lingüística y aislamiento social.
- I Espacios de cuidado infantil:** que permitan la participación de mujeres, especialmente madres solteras, en las actividades educativas.

Participantes del proyecto "Fala!"

Característica	Migrantes haitianos	Otros Migrantes
 Origen	Haití	Palestina, Benin, Argentina, Venezuela
 Edad	20-50 años	20-50 años
 Repertorio Lingüístico	Criollo haitiano, francés	Español, árabe, portugués (inicial)
 Principales Demandas	Habilidades lingüísticas funcionales	Habilidades lingüísticas funcionales
 Acceso a Derechos	Superar barreras idiomáticas	Superar barreras idiomáticas
 Apoyo emocional	Afrontar la discriminación	Afrontar la discriminación
 Espacios de cuidado infantil	Facilitar la participación de las mujeres	Facilitar la participación de las mujeres

Made with  Napkin

Imagen 1 Participantes del proyecto: Fala!

METODOLOGÍA

La metodología del proyecto es participativa, centrada en la pedagogía crítica y en las necesidades comunicativas reales de los participantes.

Diagnóstico inicial

Se aplican entrevistas semiestructuradas, dinámicas de grupo y círculos de diálogo para identificar los repertorios lingüísticos, las experiencias migratorias, las trayectorias educativas y las prioridades comunicativas de cada grupo. Este diagnóstico también considera las especificidades del contexto de Trê Lagoas, particularmente las dinámicas laborales vinculadas a la industria, la construcción y los servicios.

Planificación didáctica situada

Las clases se organizan en secuencias temáticas relacionadas con la vida cotidiana y con las demandas específicas del territorio. Algunos de los temas abordados son:

- Cómo solicitar una consulta médica en el SUS.
- Cómo inscribir a los hijos en la escuela.
- Cómo participar en una entrevista laboral en las industrias locales.
- Cómo comprender contratos de alquiler, recibos de pago o normativas laborales.
- Derechos laborales, acceso a servicios y procedimientos para la regularización migratoria.

Estrategias Pedagógicas

- Role-playing y dramatización de situaciones cotidianas.
- Producción de videos, podcasts y simulaciones.
- Elaboración de glosarios multilingües y materiales visuales.
- Salidas pedagógicas al mercado, a la terminal, a servicios públicos.
- Juegos cooperativos, narración de historias y actividades que combinan lengua y afectividad.
- Uso de tecnologías digitales cuando es posible.

Evaluación formativa y continua

La evaluación es procesual, formativa y situada. No existen pruebas tradicionales, sino actividades que permiten observar el desempeño lingüístico en contextos reales. Se realiza seguimiento mediante registros de clase, autoevaluación de los participantes y retroalimentación grupal.

RESULTADOS, IMPACTOS Y DESAFÍOS OBSERVADOS

Resultados e impactos

- **Aumento significativo de la autonomía lingüística.** Las personas son capaces de resolver trámites, comunicarse en entornos laborales y desenvolverse con mayor confianza en la vida cotidiana.
- **Fortalecimiento de la autoestima, el sentido de pertenencia y la agencia social.** Estar dentro del espacio universitario es vivido como un acto de reconocimiento y dignificación.

- I **Transformación de la práctica docente.** Los estudiantes de Letras desarrollan competencias interculturales, sensibilidad social y conciencia crítica, comprendiendo la lengua como una práctica social.
- I **Construcción de redes comunitarias.** Se consolidan redes de apoyo entre los migrantes, la universidad y la comunidad local, incluyendo organizaciones sociales, sindicatos y colectivos culturales.

Desafíos persistentes

- I **Alta rotación de estudiantes.** Las dinámicas laborales hacen que muchos participantes no puedan asistir de manera continua, lo que exige una alta flexibilidad metodológica.
- I **Producción de materiales.** Todo el material debe ser diseñado desde cero, adaptado a los contextos y a los repertorios lingüísticos diversos.
- I **Desafíos emocionales.** Muchos estudiantes viven procesos de duelo migratorio, violencia institucional o laboral, y discriminación racial, lo que demanda un abordaje pedagógico y afectivo al mismo tiempo.
- I **Ausencia de políticas públicas permanentes.** La falta de una política nacional y municipal de enseñanza de PLA genera precarización y sobrecarga para las universidades y organizaciones que asumen esta tarea.

Discusión crítica: Extensión universitaria, colonialidad y justicia lingüística

La experiencia del proyecto “Fala!” permite no solo generar respuestas pedagógicas, sino también evidenciar las tensiones estructurales entre el modelo de desarrollo económico adoptado por Três Lagoas y la ausencia de políticas públicas inclusivas.

La ciudad creció aceleradamente como polo industrial, atrayendo mano de obra nacional e internacional, pero sin construir dispositivos institucionales adecuados para garantizar la inclusión social, cultural y lingüística de estas poblaciones. Esta desconexión refuerza lo que Quijano (2000) denomina **colonialidad del poder**: un sistema que se beneficia del trabajo de cuerpos racializados, pero al mismo tiempo invisibiliza sus saberes, sus lenguas y sus derechos.

En este sentido, el proyecto no solo enfrenta la colonialidad del saber dentro de la universidad —que históricamente ha marginado los repertorios lingüísticos y culturales de los migrantes—, sino también la colonialidad estructural del propio municipio, que sostiene su modelo económico en la explotación de cuerpos migrantes mientras mantiene sus fronteras simbólicas cerradas.

La extensión universitaria, cuando se enfrenta a este escenario, se convierte en un acto de resistencia epistémica y política. No se trata simplemente de ofrecer cursos de lengua, sino de disputar sentidos sobre quién tiene derecho a ocupar los espacios de la ciudad, de la universidad y de la ciudadanía.

Asimismo, el proyecto desafía las concepciones tradicionales de la universidad pública, que muchas veces opera desde lógicas meritocráticas, monolingües y eurocéntricas, alejadas de las realidades de los territorios donde está inserta. La presencia de migrantes dentro del campus no solo transforma las prácticas pedagógicas, sino también los imaginarios sobre quién puede y debe estar dentro de la universidad.

CONCLUSIÓN Y PROYECCIONES FUTURAS

El proyecto “Fala!” es una experiencia que demuestra cómo la universidad pública puede y debe asumir un papel estratégico en la construcción de sociedades más justas, inclusivas y democráticas. En el contexto específico de Três Lagoas —una ciudad profundamente marcada por las contradicciones de un modelo económico que combina crecimiento industrial con exclusión social—, la enseñanza de Portugués como Lengua de Acogida (PLA) se convierte en una herramienta indispensable para la garantía de derechos, la promoción de la dignidad y la construcción de ciudadanía para las personas en situación de movilidad.

La experiencia señala que la universidad no puede seguir operando desde una lógica monocultural y eurocéntrica, desconectada de las realidades de los territorios en los que está inserta. Es necesario avanzar hacia modelos de extensión universitaria que no sean meramente asistencialistas ni episódicos, sino que estén estructuralmente integrados a la misión institucional, con financiamiento permanente, formación docente específica y reconocimiento institucional.

Del mismo modo, se vuelve urgente la construcción de políticas públicas municipales, estatales y federales que reconozcan la movilidad humana como un fenómeno estructural y no excepcional, y que asuman la enseñanza de lengua como un derecho, no como un favor o una acción de caridad.

Finalmente, la práctica desarrollada en el proyecto “Fala!” refuerza la necesidad de construir epistemologías desde el sur, desde los márgenes, desde las trayectorias migrantes, que sean capaces de desmontar las lógicas coloniales que sostienen la exclusión social, lingüística y epistémica de las personas migrantes y refugiadas.

REFERENCIAS

Castles, S., De Haas, H., & Miller, M. J. (2014). *The age of migration: International population movements in the modern world*. Guilford Press.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

OBMigra. (2022). *Relatório Anual de Migrações Internacionais*. Brasília: Ministério da Justiça.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 50(168), 533–580.

Ramos, J. L. (2018). Português como língua de acolhimento: Experiências e desafios no contexto brasileiro. *Pontes*.

Rocha, D. F. (2022). Formação docente em contextos de acolhimento: extensão universitária e ensino de português para migrantes. *Educação em Revista*, 38(1), 1–20. <https://doi.org/10.1590/0102-4698226440>

Santos, B. de S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce Ediciones.

Skutnabb-Kangas, T., & Phillipson, R. (1994). *Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination*. Walter de Gruyter.

Souza, L. T., & Silva, V. R. (2020). Ensino de português para migrantes: práticas interculturais e desafios pedagógicos. *Revista Intercâmbio*, 25(3), 99–117. <https://doi.org/10.21722/ria.v25i3.483>

Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento. In A. Albó & C. Romero (Eds.), *Diversidad y equidad en educación superior* (pp. 65–90). UDUAL.

Walsh, C. (2013). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: Sentipensando caminos. In C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 15–40). Abya-Yala.



C A P Í T U L O 5

CUENTOS CLÁSICOS COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DE FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA A NIÑOS

José del Carmen Eliud Arias González

Es docente en la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas. Doctorante en Educación, Maestro en Didáctica de las Lenguas y Licenciado en la Enseñanza del Francés. Ex-becario Conahcyt, ha sido ponente en congresos nacionales e internacionales sobre didáctica de lenguas extranjeras. Imparte clases en los programas de Licenciatura en la Enseñanza del Inglés y Maestría en Didáctica de las Lenguas, donde también forma parte del Núcleo Académico Ampliado. Ha sido profesor invitado en el Doctorado en Estudios Regionales. Su trayectoria se centra en la formación docente y la innovación en la enseñanza de lenguas.

ORCID: 0009-0005-9272-1642

Elizabeth Us Grajales

Es profesora de tiempo completo en formación de docentes de segunda lengua en la Universidad Autónoma de Chiapas. Ha obtenido el COTE, una maestría en Desarrollo de Formadores en Enseñanza del Inglés (ELT Trainer Development) por la Universidad de Exeter, Reino Unido, y un doctorado en Estudios Regionales. Es miembro del Cuerpo Académico "Desarrollo Profesional, Inclusión y Evaluación en la Enseñanza de Lenguas" y ha desarrollado proyectos de investigación y escrito artículos académicos sobre evaluación, lenguas indígenas, lengua, inclusión y cultura, entre otros temas.

ORCID: 0000-003-2825-3184.

Mónica Miranda Megchún

Docente de tiempo completo de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Cuenta con Posdoctorado en Desarrollo Humano, Doctorado y Maestría en Educación y la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés. Docente de los Programas de: Licenciatura en la Enseñanza del Inglés (LEI) y de la Maestría en Didáctica de las Lenguas (MADILEN). Miembro del Núcleo Académico Ampliado de la MADILEN.

Coordinadora de Titulación de la FLCT. En el ámbito académico se ha desempeñado como: Coordinadora de titulación FLCT (febrero 2021) directora de la FLCT (2017-2021) secretaria Académica FLCT (2013-2017) Coordinadora de Tutorías FLCT (2012).

ORCID: 0000-0003-3298-1926

ABSTRACT: El presente estudio tuvo como objetivo explorar el uso de cuentos clásicos como recurso didáctico para fortalecer el aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE) en estudiantes de 11 a 13 años del curso FRANCHIS, en la Facultad de Lenguas campus Tuxtla (FLCT) de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). Dado que los niños y niñas están familiarizados con estos relatos en su

lengua materna, se planteó que su implementación en el aula podría favorecer el desarrollo de habilidades lingüísticas, así como la motivación y el gusto por el idioma. Basado en un enfoque cualitativo y el método de investigación-acción, el proyecto buscó analizar cómo el cuento clásico permite integrar diversas habilidades comunicativas dentro de las sesiones de clase. Para la recolección de datos se empleó observaciones de clase, entrevistas semi-estructuradas y encuesta. Posteriormente, los datos fueron organizados, categorizados y analizados con el fin de identificar los efectos pedagógicos del uso del cuento clásico. Los hallazgos preliminares evidencian el potencial del cuento clásico no solo como herramienta lingüística, sino también como medio para enriquecer la experiencia de aprendizaje y fortalecer la práctica docente.

PALABRAS CLAVE: Cuento clásico, FLE, niños, didáctica, motivación

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la enseñanza del francés como lengua extranjera en México, especialmente en niveles infantiles e iniciales, surge la necesidad de buscar estrategias que favorezcan un aprendizaje más lúdico, significativo y culturalmente contextualizado. De acuerdo con el Observatorio Francófono, el francés es la quinta lengua más aprendida en el mundo, y en México su enseñanza se ha fortalecido mediante programas de cooperación cultural (Fotso, 2023). Sin embargo, los enfoques tradicionales a menudo resultan insuficientes para despertar el interés y la participación activa del público infantil.

Diversos estudios (Aytekin, 2011; Fernández, 2010; Nikleva, 2012) destacan que el uso de cuentos en el aula no solo favorece la adquisición lingüística, sino que también fortalece aspectos afectivos y cognitivos. El cuento, como recurso didáctico, permite integrar las diferentes habilidades lingüísticas de recepción y producción, tales como la comprensión oral y escrita, y la producción oral y escrita. Además, al tratarse de historias conocidas por los niños en su lengua materna, su versión en francés actúa como puente de significados entre lenguas y culturas.

La presente propuesta se enmarcó dentro de la metodología de investigación-acción, con el objetivo de analizar cómo el uso de cuentos clásicos puede favorecer el aprendizaje del francés lengua extranjera en un público infantil. Se diseñó y aplicó una serie de actividades centradas en cuentos clásicos como “La Caperucita Roja”, “Los tres cochinitos”, “Ricitos de oro” y “El Patito Feo”; abordando momentos de prelectura, lectura y actividades postlectura.

Desde una perspectiva didáctica, se sostiene que el cuento posee una triple dimensión: lúdica, didáctica y ética (Badenas, 2018), permitiendo al alumno desarrollar creatividad, reflexión y competencias comunicativas. El presente estudio se realizó

en el marco del programa FRANCHIS (Francés para niñas y niños de Chiapas), un curso sabatino de francés para niños y niñas entre 11 y 13 años, ofertado por la FLCT de la UNACH.

En resumen, esta investigación tuvo a bien indagar el uso de cuentos clásicos como vía de acceso al aprendizaje lingüístico del francés, promoviendo una enseñanza participativa centrada en el niño y conectada con las emociones de estos.

DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN Y SUS NECESIDADES

La población de esta investigación estuvo compuesta por niñas y niños que oscilan entre un rango de 11 y 13 años de edad, los cuales estaban inscritos en el curso sabatino de francés del programa FRANCHIS, ofertado por la FLCT de la UNACH. Este grupo etario se encuentra en una etapa de desarrollo cognitivo caracterizada por el inicio del pensamiento formal (Piaget, 1977), lo cual permitió a los estudiantes realizar inferencias, formular hipótesis y construir significados más abstractos a partir de experiencias concretas como la lectura de cuentos.

En su mayoría, los estudiantes no tienen contacto cotidiano con la lengua meta fuera del aula, por lo que el curso representó su único espacio de exposición a la lengua. Esta situación demandó estrategias pedagógicas que potencializaran la exposición y el uso significativo del francés durante las sesiones de clase.

El programa FRANCHIS está diseñado para ofrecer un primer acercamiento a la lengua y cultura francófona. Los contenidos del curso corresponden al nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), e incluyen vocabulario básico, estructuras gramaticales simples, expresiones cotidianas y temas culturales. La finalidad principal del programa es motivar al alumnado a continuar con el estudio del idioma y permitir que los alumnos se integren a los cursos regulares de lengua francesa ofertados por la FLCT.

Las clases del curso FRANCHIS se imparten sólo una vez por semana, en día sábados, lo que limita la continuidad del proceso de aprendizaje. En este contexto, se pudo identificar que uno de los principales retos fue mantener la atención sostenida y la participación activa del estudiantado. El uso de cuentos clásicos, conocidos por los estudiantes en su lengua materna, representó una oportunidad para conectar emocional y cognitivamente con los contenidos, facilitando la comprensión y la retención del nuevo léxico y estructuras gramaticales del francés.

El proyecto de investigación contó en todo momento con el respaldo del equipo directivo y docente de la FLCT, incluyendo la participación directa del investigador principal y de colaboradoras con experiencia en educación y enseñanza de lenguas. Este equipo de profesores contribuyó tanto en el diseño como en la aplicación y evaluación de las actividades didácticas, así como en el análisis de los datos recolectados.

La proyección a futuro podría contemplar la posibilidad de extender esta propuesta a otros niveles educativos o incluso a otros idiomas, adaptando los cuentos y las actividades al perfil del grupo. Se espera que los resultados de esta experiencia sirvan como base para el diseño de materiales didácticos contextualizados y culturalmente significativos, así como para la formación continua del profesorado en metodologías innovadoras para la enseñanza de lenguas extranjeras con un público infantil.

OPORTUNIDADES EN EL AMBIENTE EDUCATIVO

El ambiente educativo del programa FRANCHIS ofrece oportunidades valiosas para la enseñanza de FLE a públicos infantiles. La motivación intrínseca de los estudiantes, el respaldo institucional de la FLCT y la flexibilidad metodológica de los cursos sabatinos permiten integrar propuestas didácticas innovadoras. Además, el uso de cuentos clásicos aprovecha la familiaridad de los estudiantes con los relatos en su lengua materna, facilitando la comprensión y el aprendizaje afectivo. El empleo de recursos audiovisuales, dramatizaciones y materiales visuales también representa una oportunidad para promover la participación activa, fortalecer las habilidades comunicativas y propiciar un ambiente emocionalmente positivo, favoreciendo la adquisición de la lengua meta.

METODOLOGÍA

Este estudio estuvo enmarcado por una metodología cualitativa, la cual “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas” (Rodríguez et al., 1996, p.32). Por otro lado, los estudios cualitativos buscan comprender fenómenos, y dar sentido a las acciones desde las opiniones de los participantes, enfocándose en un número reducido de individuos (Richards, 2003).

Además, se privilegió la investigación-acción que es considerada como una indagación de la práctica educativa que realizan los docentes con la finalidad de mejorar su praxis en el aula a través de la intervención y reflexión (Latorre, 2003). Por lo tanto, el diseño cualitativo fue idóneo en este trabajo de investigación porque se buscó comprender los efectos que se generan en el aprendizaje al usar cuentos clásicos dentro de las clases de francés lengua extranjera y conocer las opiniones de los alumnos involucrados en dicho proceso.

IMPLEMENTACIÓN

La primera fase del proyecto consistió en la selección de cuentos clásicos apropiados para el grupo meta. Los criterios de selección incluyeron la familiaridad del cuento en la lengua materna del estudiante, y la disponibilidad de versiones accesibles en francés.

A partir de la elección de los cuentos clásicos, se diseñaron secuencias didácticas para cada cuento, incluyendo actividades de prelectura (activación de conocimientos previos, predicciones), lectura guiada (comprensión global y detallada, uso de imágenes) y postlectura (producción oral, dramatizaciones, reescritura creativa). Estas actividades fueron adaptadas al nivel A1 del MCER. Además, se utilizaron recursos como proyector o televisión, pizarrón, fotocopias, impresiones, etc.

APLICACIÓN O DESARROLLO

Las actividades se aplicaron durante las clases en días sábados. La dinámica se centró en la lectura de cuentos clásicos mediante la participación activa del docente investigador y del grupo meta. Se promovieron actividades en las que se fomentó la interacción entre los alumnos tales como: ordenamiento de secuencias narrativas con viñetas, dramatizaciones, resolución de hojas de actividades, etc.

El componente emocional tuvo un papel central. Se tomó como premisa que, al utilizar personajes conocidos e historias que ya son familiares en la lengua materna, los estudiantes mostrarían más disposición al participar, aun sin dominar la lengua meta completamente. Lo anterior validó la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1985), según la cual, un ambiente emocional positivo favorece la adquisición de la lengua.

EVALUACIÓN

Se favoreció un análisis cualitativo de datos el cual estuvo basado en tres instrumentos:

- a. Hoja de observación: se registraron diferentes aspectos de la clase como el material didáctico empleado, las diferentes actividades implementadas y su relación con la participación, la comprensión y el uso del francés. Estas observaciones permitieron identificar patrones de interacción, nivel de involucramiento y aspectos motivacionales de los alumnos.
- b. Entrevistas semi-estructuradas: se aplicaron al final del ciclo a una muestra de estudiantes, con el fin de conocer sus percepciones sobre, los cuentos trabajados, las actividades realizadas y su propio proceso de aprendizaje.

- c. Encuesta: se aplicaron al término del proyecto a la totalidad del grupo, con el objetivo de obtener datos cuantitativos sobre el grado de motivación, dificultad percibida, actividades preferidas y autoevaluación del aprendizaje.

Pasos para la Adquisición del Idioma



Los datos fueron triangulados y categorizados en matrices temáticas. Las primeras conclusiones arrojan luz sobre el uso de cuentos clásicos y su influencia en el aprendizaje del francés como lengua extranjera en el curso FRANCHIS de la FLCT. A partir de dicho análisis, se pudo identificar la pertinencia de los cuentos seleccionados, así como la efectividad de las actividades diseñadas o adaptadas para promover la comprensión y producción lingüística. Asimismo, se pudieron explorar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes y se analizó su percepción respecto al uso de este recurso didáctico.

CONCLUSIÓN

La experiencia de integrar cuentos clásicos como recurso didáctico en la enseñanza del FLE a niñas y niños se vislumbra como una estrategia pedagógica efectiva y enriquecedora. Se espera que esta metodología no solo favorezca el desarrollo de las habilidades lingüísticas de recepción y producción o de los aspectos léxicos y gramaticales del idioma, sino que también incida positivamente en la motivación, la participación activa y la disposición emocional de los estudiantes hacia el aprendizaje de la lengua meta.

Se concluye que la implementación de cuentos clásicos actúa como un puente entre la lengua materna y la lengua meta, facilitando el acceso a nuevos significados y estructuras lingüísticas. Además, el cuento clásico, aplicado en un entorno similar al del estudio, podría ser una herramienta accesible para transformar la interacción en el aula y mejorar la praxis pedagógica del docente que trabaja con niños. Se recomienda valorar la inclusión de este recurso en otros programas de enseñanza de lenguas extranjeras infantiles, adaptando los materiales al perfil del grupo y contexto sociocultural.

REFERENCIAS

- Aytekin, H. (2011). Le Conte et son exploitation dans une classe de langue étrangère. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 137-154. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/181042>
- Badenas Roig, S.R. (2018). Short Stories, a Didactic Resource in the Teaching of French as a Second Language. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 13, 21-30. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.8694>
- Fernández, C. (2010). El cuento como recurso didáctico. *Innovación y experiencias educativas*. ISSN1988-6047. Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_2_6/CRISTINA_GEMA_FERNANDEZ_SERON_01.pdf
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Martín, M. (2009). Historia de la metodología de la enseñanza de lenguas, *Tejuelo*, no.5. Pag.54- 70. <https://dialnet.unirioja.es/revista/24200/V/2?inicio=91>
- Níklea, D., (2012). Los cuentos y sus posibilidades didácticas en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. *Lengua y Habla*, (16), 119-133. <https://www.redalyc.org/pdf/5119/511951372009.pdf>

Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Grao: España. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>

Richards, K. (2003). Qualitative Inquiry in TESOL. Palgrave MacMillan.

Rodríguez, G., Flores, J., García, E. (1996). Enfoques de la Investigación Cualitativa. Ediciones Aljibe. Granada (España).



C A P Í T U L O 6

LOS VIDEOS CORTOS COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN LA ADQUISICIÓN DE LENGUAS EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Merab del Carmen Hernández Gómez

Es estudiante de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana y se encuentra realizando su servicio social en el Centro de Idiomas de la misma Universidad y ha colaborado en los eventos de vinculación. Sus principales áreas de interés incluyen el aprendizaje de inglés, el diseño de recursos pedagógicos y la gestión académica con valores y ética. Ha participado en proyectos educativos orientados al desarrollo de competencias de aprendizaje y gestión en estudiantes de nivel medio superior y superior.

ORCID:0009-0009-6240-0695

Claudia Andrea Durán Montenegro

Profesora del Centro de Idiomas de Veracruz, cuenta con más de 25 años de experiencia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, ha sido miembro y coordinadora en diferentes academias de idiomas. Su principal interés es la Enseñanza de Idiomas y la Traducción; Ha publicado varios ensayos e investigaciones y libros sobre Enseñanza de Lenguas, Traducción y Cultura. También ha recibido un Doctorado Honoris Causa por parte del Cámara de diputados y senadores y el CONACYT; y también fue llamada a trabajar como Embajadora de la Paz Internacional por el World Knowledge Summit.

ORCID:0000-0002-0230-6383

Cecilia del Carmen Burgos Guerrero

Realizó la Licenciatura en Artes Visuales en la Universidad Veracruzana y se especializó mediante diplomados, seminarios y talleres en dibujo, pintura, gráfica, museografía y gestión cultural. Realizó estancias formativas en Cuba, donde cursó posgrados en Museografía y Valoración de Obras de Arte en colaboración con la Cátedra UNESCO. Es doctora en Historia del Arte, maestra en Ciencias de la Educación y en Comunicación Visual. Su obra, centrada en pintura y técnicas mixtas, ha sido expuesta internacionalmente. Ha impartido ponencias, publicado capítulos y dirigido trabajos académicos. Actualmente, es docente en diversas facultades de la Universidad Veracruzana y participa en programas de posgrado en artes visuales.

ORCID: 0000 0002 2794 3389

ABSTRACT: Este estudio analiza la integración de videos y cortometrajes en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en instituciones de educación superior en México, en el contexto de la búsqueda de mejora académica y calidad educativa mediante el uso de tecnologías. Se destaca cómo los recursos audiovisuales transforman las metodologías tradicionales, facilitando la comprensión auditiva, la inmersión lingüística y fomentando una actitud positiva hacia el idioma. El video,

como herramienta multimedia, ofrece una experiencia contextualizada que favorece la adquisición de competencias comunicativas y culturales esenciales para el dominio lingüístico. Apoyado en estudios previos que evidencian la mejora en la comprensión oral y la confianza del estudiante, esta investigación explora las formas eficaces de implementar estos recursos para potenciar las habilidades lingüísticas y la motivación en el aprendizaje de idiomas.

PALABRAS CLAVE: video. Idiomas, cortos, educación, aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, la búsqueda de la mejora académica y de calidad en las instituciones de educación superior de México favorece la integración de tecnologías en la educación, lo cual ha transformado las metodologías de enseñanza, especialmente en el ámbito de las lenguas extranjeras. Esta integración de recursos audiovisuales ha logrado revolucionar de manera significativa las prácticas educativas tradicionales; algunos de estos recursos como los videos y cortometrajes se destacan por su capacidad de enriquecer la experiencia de aprendizaje, llegando a facilitar la comprensión auditiva, la inmersión lingüística y a fomentar una actitud positiva hacia el idioma que se busca aprender.

El video, como recurso multimedia, ofrece una experiencia de aprendizaje contextualizada, pues permite a los estudiantes observar y escuchar el uso del idioma en situaciones reales, logrando la inmersión audiovisual, lo que facilita la adquisición de competencias comunicativas y culturales que son esenciales para el dominio de una nueva lengua.

De acuerdo con Trujillo y Salvadores (2019), la tecnología ha desempeñado un papel crucial en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, pues ofrece herramientas que potencian la interacción y la participación activa de los estudiantes. Además, estudios como el de Serrano León (2012) han logrado demostrar que el uso de videos educativos en la enseñanza de lenguas ayuda a mejorar la comprensión oral y lleva al estudiante a aumentar su confianza en el uso del idioma.

Este trabajo de investigación se centra en analizar el uso de videos y cortometrajes en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, explorando cómo estos recursos pueden ser implementados eficazmente para mejorar las habilidades lingüísticas y motivar a los estudiantes en su proceso de adquisición del idioma.

El estudio se contextualiza en el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana, región Boca del Río, Veracruz, donde algunos docentes de lenguas extranjeras como chino, francés e inglés, han incorporado recursos audiovisuales en sus prácticas pedagógicas, en donde los estudiantes reaccionan a diferentes cortos, la dinámica

varía de acuerdo a las necesidades de los grupos y a sus capacidades. Por ejemplo, el grupo de la profesora de chino decidió pedir a sus estudiantes que compartieran sus reacciones ante una misma película; como resultado, realizaron un video en el que expresan sus opiniones y emociones al respecto.

Por otra parte, la profesora de francés organizó a sus estudiantes en pequeños equipos, permitiéndoles elegir libremente una película. Como resultado, se generó una serie de videos cortos donde cada estudiante expresó sus reacciones. De forma similar, la profesora de inglés solicitó a sus alumnos realizar reacciones a una única película previamente seleccionada por ella, en este caso, se permitió trabajar en parejas o de manera individual.

Tanto en francés como en inglés, se hizo una selección previa de los mejores videos, cada uno fue evaluado por las profesoras correspondientes, y durante la producción, los estudiantes se organizaron para grabar con los recursos disponibles.

A partir de estas experiencias, surge la necesidad de fundamentar teóricamente el uso del video como herramienta didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras, considerando sus aportaciones al desarrollo de competencias lingüísticas, culturales y comunicativas. En el siguiente apartado se presentan las principales bases teóricas y enfoques metodológicos que respaldan el uso de recursos audiovisuales en contextos educativos, así como los beneficios que estos pueden generar en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

EL VIDEO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA

El video se ha consolidado como un recurso eficaz dentro del ámbito educativo, gracias a su capacidad para integrar estímulos visuales y auditivos que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta combinación de elementos permite ofrecer experiencias más completas, contextualizadas y significativas para los estudiantes, como lo señala Cabero (2006), el video facilita la comprensión de contenidos complejos que resultan difíciles de explicar únicamente mediante texto, haciendo que el aprendizaje sea más concreto y accesible.

Los avances tecnológicos han impulsado el uso del video en diversos niveles educativos, desde la educación básica hasta el ámbito universitario. Diversas plataformas digitales y repositorios institucionales han facilitado el acceso a materiales audiovisuales, permitiendo a los docentes seleccionar o producir contenidos alineados con los objetivos curriculares y adaptados a las necesidades de su alumnado (Salinas, 2004). Esta accesibilidad ha hecho del video una herramienta versátil que se puede emplear en múltiples disciplinas, destacando especialmente en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En este campo, el video no solo apoya el desarrollo de competencias lingüísticas, sino también cognitivas, sensoriales, emocionales y culturales; es gracias a su formato audiovisual, que permite observar el uso real del lenguaje y captar aspectos expresivos y culturales que difícilmente se transmiten a través de textos o audios aislados; además, favorece la práctica simultánea y contextualizada de las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, lectura, expresión oral y escritura.

Diversos autores destacan sus beneficios en el aula, Chalán (2016) subraya que el video educativo optimiza el tiempo en clase y fortalece los contenidos, siempre que se utilice de manera adecuada. Cano (2016), por su parte, resalta su potencial para motivar al estudiante y facilitar el aprendizaje de forma dinámica, convirtiéndose en un recurso ideal para fomentar la participación activa.

Una de las principales fortalezas del video radica en su capacidad para atraer la atención y generar una conexión emocional con el contenido. El uso de imágenes en movimiento, música, narración y efectos visuales estimula diferentes estilos de aprendizaje (visual, auditivo y kinestésico) y promueve una mayor retención del conocimiento. Asimismo, permite que los estudiantes se identifiquen con los personajes o situaciones presentadas, lo cual facilita un vínculo más profundo y significativo con los temas abordados.

EL VIDEO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La incorporación del video en el proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas permite al personal docente enriquecer la transmisión del conocimiento, promover la participación activa de los estudiantes y contextualizar el uso del idioma en situaciones comunicativas reales, el potencial pedagógico del video radica en su carácter dinámico y multisensorial, que facilita un aprendizaje significativo.

Bravo (2000) argumenta que el video educativo, “por su propia naturaleza multimedia, mantiene la motivación de los estudiantes durante el uso [...] causando, a veces, un cambio de actitud positiva hacia el tema del estudio”. Esto es especialmente importante en los estudiantes universitarios, que generalmente mantienen su atención solo durante períodos cortos entre 5 y 6 minutos, por lo que se requiere un uso estratégico del recurso.

Los expertos Bandler y Grinder dicen que los alumnos están agrupados por: Vista, sonido y tacto, según la forma principal en que aprenden

- El alumno orientado a la vista gana de imágenes, gráficos, películas o clips.
- El estudiante de audición aprende mejor con ruidos, melodías o discusiones.
- El alumno activo necesita moverse, tocar o hacer cosas.

De esta manera, la película de enseñanza ayuda con éxito a los métodos de vista y sólidos, proporcionando una experiencia de aprendizaje diversa que aumenta el entusiasmo y mejora la comprensión. Con la orientación, el video se convierte en un recurso útil para fortalecer el conocimiento, alentar el pensamiento y solidificar la comprensión.

CARACTERÍSTICAS Y CONSIDERACIONES DEL VIDEO EDUCATIVO

Emplear el video educativo como ayuda docente es ciertamente beneficioso, ya que su enfoque multisensorial ayuda a los estudiantes a comprender los conceptos más a fondo al permitirles ver, escuchar y aplicar el conocimiento en contextos prácticos y significativos.

Entre sus principales características, destaca su capacidad para conservar e intercambiar información, su posibilidad de ser revisado cuantas veces sea necesario, y su utilidad para facilitar la transmisión de elementos tanto lingüísticos como culturales. Además, el video educativo ordena planos y secuencias de forma lógica, lo que mejora la comprensión de contenidos complejos, especialmente aquellos relacionados con la pronunciación, entonación y comunicación no verbal, elementos fundamentales en el aprendizaje de un nuevo idioma.

Otro beneficio clave del video educativo es su capacidad para trabajar con varias plataformas de tecnología, lo cual favorece su uso tanto en modalidades presenciales como virtuales. Esta adaptabilidad permite a los alumnos alcanzar el contenido cuando y donde quieran, personalizando su velocidad de estudio a sus requisitos personales; del mismo modo, la opción de detener, regresar o repetir fragmentos de este, ayuda a mejorar las habilidades de escucha y observación, que son importantes para aprender el lenguaje.

Sin embargo, para que un video educativo sea verdaderamente eficaz, debe diseñarse o seleccionarse con objetivos pedagógicos claramente definidos. Es necesario que sus contenidos sean pertinentes, su duración adecuada al nivel de atención del alumnado, y que cuente con mecanismos de evaluación que permitan medir la comprensión y el aprovechamiento del recurso. Además, el contenido del video debe estar contextualizado culturalmente y alineado con el nivel de competencia lingüística de los estudiantes, evitando complejidades excesivas o representaciones culturales descontextualizadas que puedan dificultar el aprendizaje.

El video educativo también cumple funciones variadas dentro del aula. No solo despierta el interés por los temas abordados, sino que también promueve la participación activa del estudiantado, al ofrecer un punto de partida para actividades de análisis, discusión o producción oral y escrita. Asimismo, facilita la integración de contenidos de distintas disciplinas y lenguajes, como el verbal, corporal, visual y musical, enriqueciendo así la experiencia educativa.

Además, fomenta la inmersión del lenguaje y la educación significativa, presentando al alumno escenarios genuinos y prácticos. Como señalan Trujillo y Salvadores (2019), el uso de herramientas tecnológicas, entre ellas el video, potencia la participación activa del estudiante y su interacción con el idioma. Serrano León (2012) demostró que la incorporación de videos en lecciones de francés mejora significativamente la comprensión hablada de los estudiantes y aumenta su seguridad en el uso del idioma.

No obstante, emplear videos para la educación no está libre de dificultades; si no se utiliza cuidadosamente, puede conducir a la inactividad de los estudiantes o simplemente servir como una distracción. Por ello, es imprescindible que su implementación esté acompañada de una secuencia didáctica clara, que incluya actividades antes, durante y después de la visualización del material, así como criterios precisos de evaluación. Asimismo, los docentes deben contar con competencias digitales que les permitan seleccionar, adaptar o diseñar videos que respondan a las necesidades educativas específicas de su grupo.

Es decir, el video educativo, cuando se selecciona e integra adecuadamente en el diseño didáctico, representa un recurso valioso para el desarrollo de competencias lingüísticas y culturales en la enseñanza de lenguas extranjeras. Su efectividad depende, en gran medida, de su alineación con los objetivos pedagógicos, de su pertinencia cultural y lingüística, y de su integración en una planificación didáctica que fomente la participación activa, el pensamiento crítico y el uso significativo del idioma.

EL VIDEO EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

El uso del video en la enseñanza de lenguas extranjeras ha ganado reconocimiento como una herramienta didáctica eficaz que enriquece el proceso de aprendizaje. Su capacidad para combinar elementos visuales y auditivos permite una exposición más completa y contextualizada del idioma, facilitando la comprensión y retención de los estudiantes.

En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, el video permite a los estudiantes acceder a modelos auténticos de comunicación, comprender expresiones idiomáticas, entonación, ritmo y lenguaje no verbal. Este recurso permite vivenciar situaciones reales en las que la lengua se usa de forma espontánea, facilitando la apropiación no solo del idioma, sino también del contexto sociocultural en el que se emplea.

Según Bustos Gisbert (1997), el video proporciona muestras reales de lengua en contextos específicos, protagonizadas por interlocutores auténticos. Esta combinación de sonido e imagen ofrece una información completa desde los puntos

de vista lingüísticos y pragmático-discursivo, superando las limitaciones del audio tradicional. Además, permite observar aspectos no verbales de la comunicación, como gestos, expresiones faciales y lenguaje corporal, que son fundamentales para una comprensión integral del idioma.

Una de las principales ventajas del video es su flexibilidad. Los estudiantes pueden pausar, retroceder o repetir segmentos según sus necesidades, lo que favorece un aprendizaje autónomo y personalizado. Esta característica es especialmente útil para reforzar la comprensión auditiva y mejorar la pronunciación.

El uso de películas, canciones, documentales y videos creados por los mismos estudiantes promueve el aprendizaje activo, la creatividad, la autoevaluación y el trabajo colaborativo. El proceso de crear videos, además, estimula la producción lingüística significativa, pues los estudiantes deben reflexionar sobre el uso del idioma, ensayar, corregir y presentar un producto final. Esta práctica se convierte en una forma de aprendizaje experiencial, donde el estudiante es protagonista de su proceso formativo y utiliza el lenguaje en contextos reales o simulados. De este modo, el video educativo no solo apoya el desarrollo lingüístico, sino también habilidades sociales, digitales y de pensamiento crítico.

No obstante, el uso del video no está exento de desafíos. Uno de los principales riesgos es la pasividad del estudiante, ya que la exposición prolongada a contenidos audiovisuales sin una guía adecuada puede disminuir la participación activa y la atención. Bustos Gisbert (1997) advierte que el estudiante puede adoptar una actitud pasiva si el video se utiliza como una simple proyección sin actividades complementarias que fomenten la interacción y el análisis crítico.

Para evitar este riesgo, es esencial que el docente seleccione cuidadosamente el material audiovisual, considerando su relevancia, nivel de dificultad y adecuación cultural. Además, debe diseñar actividades previas, durante y posteriores a la visualización que promuevan la participación activa, como debates, ejercicios de comprensión y tareas de producción oral o escrita. También es importante considerar la duración del video, ya que materiales excesivamente largos pueden generar fatiga y disminuir la concentración de los estudiantes.

La integración del video en la enseñanza de lenguas extranjeras debe ser parte de una estrategia pedagógica coherente que complemente otros métodos de instrucción. El video no debe considerarse un sustituto del docente, sino una herramienta que, utilizada adecuadamente, puede enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, el video es un recurso valioso para la enseñanza de aspectos culturales, ya que permite observar y analizar comportamientos, costumbres y contextos sociales del idioma meta. Esto contribuye a una comprensión más profunda y significativa del idioma y su uso en situaciones reales.

El video, cuando se utiliza de manera planificada y estratégica, puede ser una herramienta poderosa en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sus características multisensoriales y su capacidad para contextualizar el aprendizaje lo convierten en un recurso valioso para mejorar la competencia lingüística y cultural de los estudiantes. Sin embargo, su implementación requiere una selección cuidadosa del material, una planificación didáctica adecuada y la integración de actividades que fomenten la participación activa, el trabajo colaborativo y la reflexión crítica.

JUSTIFICACIÓN Y PROPUESTA DE APLICACIÓN

La presente propuesta de aplicación se centra en el uso de videos educativos producidos por los propios estudiantes de lenguas extranjeras (chino, francés e inglés) del Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana, Región Veracruz. Esta propuesta surge de la necesidad de mejorar el aprendizaje de lenguas a través de actividades auténticas, significativas y motivadoras que desarrollen habilidades comunicativas y reflexivas.

La actividad consiste en la creación de videos breves a partir de fragmentos de películas, sobre los cuales los estudiantes deben generar comentarios reflexivos y lingüísticos. Esta estrategia fomenta no solo el uso del idioma, sino también el análisis cultural, la expresión personal y la producción creativa.

Según Ruiz (1992), la escuela debe desempeñar un papel central en la apreciación artística, convirtiéndose en un espacio donde las expresiones culturales sean valoradas como parte del desarrollo humano. Rodríguez-Quiles (2006) complementa esta idea señalando que el docente debe alejarse de enfoques rígidos y adaptarse a las realidades culturales del alumnado, favoreciendo así una enseñanza inclusiva y contextualizada.

En este mismo sentido, Escudero (2012) subraya la importancia de acercar la realidad social al aula para fomentar la convivencia, el respeto y la educación en valores. Esta propuesta, por tanto, se enmarca en una pedagogía transformadora que promueve la creatividad, la inclusión, la expresión individual y la colaboración.

Objetivo general:

- I Fomentar una mejora significativa en la convivencia y el comportamiento dentro del aula, generando un ambiente propicio para el aprendizaje, el respeto mutuo y la cooperación a través de la creación de videos educativos.

Objetivos específicos:

- I Incentivar la participación activa del alumnado en su propio proceso de aprendizaje mediante la producción audiovisual.
- I Prevenir actitudes discriminatorias mediante el análisis crítico de contenidos y el fomento de valores inclusivos.
- I Desarrollar habilidades personales como la autoestima, la expresión corporal y la creatividad.
- I Fortalecer competencias digitales y comunicativas con el uso de tecnologías accesibles.
- I Ampliar el conocimiento sobre el lenguaje cinematográfico y su aplicación como recurso educativo.

Es así como el uso de videos en la enseñanza de lenguas representa una estrategia integral que conecta la dimensión lingüística con la emocional, cultural, digital y social del aprendizaje, promoviendo así una experiencia pedagógica más rica, significativa y transformadora.

METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, ya que su propósito principal es explorar y comprender las percepciones, experiencias y reflexiones personales de docentes de lenguas extranjeras respecto al uso de videos y cortometrajes como herramientas didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque permite acceder a una comprensión más profunda de los significados que los participantes atribuyen a su práctica docente, sin centrarse en la medición cuantitativa de variables ni en la obtención de resultados generalizables. Dado que el estudio no se basa en datos estadísticos, sino en las experiencias subjetivas y opiniones de los docentes, se privilegia el análisis interpretativo sobre la sistematización numérica.

Población de estudio

La población de estudio estuvo conformada por 17 docentes del Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana, región Veracruz, quienes imparten clases de lenguas extranjeras como inglés, francés, italiano, alemán, chino y japonés. Para la selección de los participantes, se consideró que contarán con una trayectoria docente de entre 10 y 35 años en la enseñanza de idiomas, lo cual garantiza un nivel de experiencia significativa en el ámbito educativo. Asimismo, todos los docentes seleccionados poseen un grado académico de maestría o doctorado, lo que refuerza la pertinencia de sus aportaciones en relación con la integración de recursos audiovisuales en la enseñanza de lenguas.

Recolección de datos

Para la recolección de datos, se utilizó la técnica del cuestionario, diseñado con el objetivo de obtener información sobre las prácticas docentes, experiencias previas y percepciones sobre el uso de videos y cortometrajes en la enseñanza de lenguas extranjeras. El instrumento estuvo compuesto por un total de 8 preguntas, distribuidas en dos formatos: 3 preguntas de opción múltiple destinadas a identificar aspectos generales sobre el uso de estos recursos, y 5 preguntas abiertas, enfocadas en explorar en profundidad las opiniones y experiencias de los docentes.

RESULTADOS

Como resultado de las entrevistas recopiladas de los docentes, se hizo un desglose de la información, dando como resultado tres categorías de estudio, ya que en estas se puede visualizar que, aunque los docentes tienen una formación y experiencia distinta, algunas opiniones resultan ser similares.

Categoría	Definición
Finalidades del uso de videos y cortometrajes en la enseñanza de lenguas.	Esta categoría se refiere a los propósitos pedagógicos y didácticos que justifican la integración de videos y cortometrajes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Estas finalidades pueden incluir el desarrollo de la comprensión auditiva, el enriquecimiento del vocabulario, la exposición a contextos culturales auténticos, la motivación del alumnado, la mejora de la pronunciación y la integración de habilidades comunicativas en contextos reales o simulados.
Impacto en el aprendizaje del estudiante.	Se refiere a los efectos observables y medibles que el uso de videos y cortometrajes tiene en el proceso de adquisición de una lengua por parte del estudiante. Este impacto puede manifestarse en el rendimiento académico, la participación activa, la retención del contenido, la comprensión intercultural, la autonomía del aprendizaje, y el desarrollo de competencias comunicativas, tanto receptivas como productivas.
Criterios de selección y desafíos en el uso de material audiovisual.	Esta categoría abarca los principios o estándares utilizados por los docentes o investigadores para elegir videos y cortometrajes adecuados para la enseñanza de lenguas, considerando aspectos como la adecuación al nivel del estudiante, la pertinencia cultural, la duración, la claridad del audio, y los objetivos lingüísticos. También incluye los retos o dificultades que pueden surgir, tales como la falta de recursos tecnológicos, la comprensión de acentos o jergas, los derechos de autor, y la necesidad de integrar el material de manera coherente con la planificación curricular.

Finalidades del uso de videos y cortometrajes en la enseñanza de lenguas

Los docentes emplean videos y cortometrajes con fines diversos que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Estos recursos permiten crear experiencias significativas, auténticas y contextuales, facilitando la exposición del estudiante a situaciones comunicativas reales y variaciones del idioma que raramente se presentan en los libros de texto tradicionales. Entre los objetivos más recurrentes destacan:

- Fomentar la comprensión auditiva
- Estimular la expresión oral
- Reforzar contenido gramatical
- Desarrollar vocabulario
- Motivar a los estudiantes
- Explorar aspectos culturales

El uso de material audiovisual permite al estudiante escuchar distintos acentos, entonaciones y ritmos, lo que contribuye significativamente a mejorar la comprensión auditiva. A su vez, se generan oportunidades para debatir, describir o narrar escenas, favoreciendo el desarrollo de la expresión oral. La gramática y el vocabulario se presentan en un contexto real, lo que permite su uso práctico e inmediato. Por otro lado, la motivación es un factor crucial; el dinamismo y la riqueza visual de los videos generan un entorno de aprendizaje más atractivo y menos monótono.

Además, algunos docentes mencionan su uso para evaluar habilidades comunicativas (mediante actividades de escucha activa, resumen o discusión posterior) o para promover el trabajo colaborativo a través de proyectos en grupo, análisis de escenas o juegos de roles. Estas prácticas fomentan el aprendizaje cooperativo y la interacción significativa en el aula.

“Los uso para fomentar la comprensión auditiva, estimular la expresión oral, explorar aspectos culturales y motivar e involucrar a los estudiantes.” (Persona 1)

“Me gusta integrarlos para desarrollar vocabulario y reforzar gramática, además de promover el trabajo en equipo.” (Persona 3)

Esta variedad de propósitos refleja que el recurso audiovisual no se limita a una función recreativa, sino que constituye un instrumento pedagógico estratégico, especialmente cuando se utiliza con una planificación didáctica coherente, alineada con los objetivos de aprendizaje.

IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE

Desde la percepción docente, el impacto de los videos y cortometrajes en el aprendizaje de lenguas es altamente positivo, tanto en el aspecto cognitivo-lingüístico como en el motivacional y actitudinal. Muchos profesores coinciden en que los estudiantes se muestran más receptivos, activos y entusiastas durante las sesiones que integran material audiovisual.

“Excelente, les encanta, ponen atención todo el tiempo” (Persona 6)

“Lo encuentran mucho más entretenido, se nota que están escuchando” (Persona 15)

“Se involucran e interesan más por el tema en cuestión.” (Persona 4)

El uso de estos recursos favorece el aprendizaje autónomo, ya que los estudiantes pueden acceder a los videos fuera del aula para revisar contenidos o mejorar su pronunciación. Además, permiten una inmersión lingüística indirecta, exponiendo al estudiante a expresiones idiomáticas, lenguaje coloquial y contextos sociales que enriquecen la comprensión intercultural del idioma.

También se reportan mejoras concretas en habilidades lingüísticas. El vocabulario se asimila de manera más natural cuando se asocia a imágenes, emociones o situaciones. La pronunciación y entonación mejoran al imitar patrones lingüísticos escuchados en el video.

“Sí, sobre todo en vocabulario y pronunciación.” (Persona 8)

“Mejora en habilidades auditivas, vocabulario y conocimiento de la cultura en países de habla inglesa.” (Persona 10)

“Los estudiantes se motivan y conectan más con el idioma, lo sienten más real.” (Persona 16)

Sin embargo, se reconoce que el impacto puede variar según el nivel del estudiante. En niveles iniciales, la exposición a material audiovisual puede generar frustración debido a la baja comprensión inicial; esto puede superarse mediante una selección cuidadosa del contenido y estrategias previas de activación de conocimientos.

“Al inicio del curso no les gusta porque no suelen entender mucho, pero al acostumbrar su oído, los aprecian bastante.” (Persona 2)

En síntesis, los recursos audiovisuales no solo estimulan el aprendizaje, sino que también promueven una conexión emocional y contextual con el idioma, fortaleciendo el sentido de pertenencia e interés por la cultura meta.

CRITERIOS DE SELECCIÓN Y DESAFÍOS EN EL USO DE MATERIAL AUDIOVISUAL

Los docentes han desarrollado criterios específicos para seleccionar videos o cortometrajes adecuados, conscientes del papel que estos desempeñan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los aspectos más mencionados incluyen:

- Nivel de dificultad adecuado (en vocabulario, velocidad del habla y pronunciación).
- Duración breve, para mantener la atención.
- Temática relevante al contenido de clase.
- Claridad del audio y uso del lenguaje estándar o adaptado.
- Atractivo visual y contextualización cultural.

“Que el contenido sea adecuado al nivel de la clase, que no dure más de 5 minutos aproximadamente, para niveles básicos que tenga subtítulos.” (Persona 9)

“Uso del vocabulario y/o gramática que se está estudiando, temas culturales o explicación sencilla y detallada de temas vistos en clase.” (Persona 11)

Además, algunos profesores prefieren videos que puedan fragmentarse fácilmente en escenas para su análisis, lo que permite trabajar habilidades diferentes en cada sección y enfocar la atención en aspectos lingüísticos clave.

En cuanto a los desafíos, los más recurrentes están relacionados con limitaciones tecnológicas: Fallas en la conexión a internet, la falta de proyectores, bocinas o pantallas adecuadas y la dependencia del entorno digital.

“En ocasiones el internet no funciona.” (Persona 1)

“No contar con el equipo necesario para reproducirlos.” (Persona 7)

“La mala conexión a internet en ocasiones.” (Persona 13)

Otros desafíos incluyen la escasez de material adecuado al nivel lingüístico del grupo, la duración excesiva de algunos contenidos o la falta de tiempo para su preparación y análisis didáctico:

“A veces los videos son muy largos y se deben seleccionar partes muy específicas del mismo.” (Persona 8)

“He tenido que usar videos más largos de lo que me gustaría, en algunas ocasiones mejor omito su uso.” (Persona 2)

Aunque los videos y cortometrajes ofrecen grandes beneficios en la enseñanza de lenguas, su eficacia depende en gran medida de la planificación previa, la infraestructura disponible y la alineación pedagógica con los objetivos del curso.

CONCLUSIÓN

El uso de videos y cortometrajes en la enseñanza de lenguas extranjeras ha demostrado ser una herramienta pedagógica altamente eficaz cuando se integra de manera intencionada y didácticamente planificada. Lejos de limitarse a un recurso complementario o recreativo, estos materiales permiten abordar múltiples finalidades educativas: desde el desarrollo de habilidades lingüísticas como la comprensión auditiva, la expresión oral, la gramática y el vocabulario, hasta la motivación de los estudiantes y la exploración de aspectos culturales de la lengua meta.

La evidencia recogida a través de las percepciones docentes muestra que los estudiantes no solo se sienten más motivados e interesados, sino que también presentan mejoras concretas en su desempeño comunicativo. Esto se debe a que los materiales audiovisuales brindan un contexto realista y multimodal para el aprendizaje, facilitando la adquisición natural del lenguaje. Como señalan Mayer (2009) y Herron (1995), los recursos visuales y auditivos favorecen la retención y comprensión, además de fomentar una mayor implicación cognitiva y emocional por parte del estudiante.

Asimismo, los docentes han identificado criterios clave para la selección de materiales eficaces, como la adecuación al nivel lingüístico, la duración breve, la claridad del audio, la relevancia temática y el valor cultural. No obstante, persisten desafíos importantes, especialmente en el ámbito tecnológico y en la disponibilidad de materiales adecuados, lo cual requiere estrategias institucionales que aseguren una infraestructura funcional y acceso a contenidos pertinentes.

Es importante mencionar que el uso de recursos audiovisuales debe ir acompañado de una mediación pedagógica que propicie la reflexión, el análisis y la interacción significativa en el aula. La proyección de un video no garantiza el aprendizaje; lo esencial es la manera en que el docente lo contextualiza, guía su visualización y promueve actividades posteriores que estimulen la producción lingüística, la comprensión crítica y el pensamiento intercultural (Canning-Wilson, 2000).

En conclusión, los videos y cortometrajes representan un recurso valioso y multifuncional en la enseñanza de lenguas, cuya eficacia depende de su selección, aplicación y seguimiento didáctico. Incorporarlos de forma estratégica no solo potencia el desarrollo lingüístico, sino que también favorece la motivación, la autonomía y el aprendizaje situado, contribuyendo a una educación lingüística más significativa, dinámica e inclusiva.

REFERENCIAS

Trujillo Sáez, F. J., Salvadores Merino, C., & Gabarrón Pérez, Á. (2019). Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de la literatura.

Salinas, J. (1995). Televisión y vídeo educativo en el ámbito universitario: producción, coproducción, cooperación. *Educación y Medios de Comunicación en el contexto iberoamericano* (103-120). Huelva: Universidad Internacional Iberoamericana.

Gisbert, J. B. (1997). Aplicaciones del vídeo a la enseñanza de español como lengua extranjera. *Revista Carabela*, 42, 93-105.

Yubero, J. M. (2010). Herramientas multimedia en la enseñanza de lenguas extranjeras: un recurso motivador.

Canning-Wilson, C. (2000). Practical aspects of using video in the foreign language classroom. *The Internet TESL Journal*, 6(11). Recuperado de <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>

Herron, C., Hanley, J. E. B., & Cole, S. P. (1995). A comparison study of student retention of foreign language video: Declarative versus interrogative advance organizer. *The Modern Language Journal*, 79(3), 387-395. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05441.x>

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Sherman, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge University Press.



C A P Í T U L O 7

LIMITANTES EN LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN INGLÉS EN ENTORNOS PREPARATORIOS

Aranza Camacho Rodríguez

Es egresada de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana y de la Licenciatura en Idioma Inglés por la Universidad Popular Autónoma de Veracruz. Se ha especializado en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, así como en la elaboración de material didáctico enfocado en el aprendizaje de este idioma. Sus principales áreas de interés incluyen la enseñanza del inglés, el diseño de recursos pedagógicos y la traducción de textos. Ha participado en proyectos educativos orientados al desarrollo de competencias lingüísticas en estudiantes de nivel medio superior.

Claudia Andrea Durán Montenegro

Profesora del Centro de Idiomas de Veracruz, cuenta con más de 25 años de experiencia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, ha sido miembro y coordinadora en diferentes academias de idiomas. Su principal interés es la Enseñanza de Idiomas y la Traducción; Ha publicado varios ensayos e investigaciones y libros sobre Enseñanza de Lenguas, Traducción y Cultura. También ha recibido un Doctorado Honoris Causa por parte del Cámara de diputados y senadores y el CONACYT; y también fue llamada a trabajar como Embajadora de la Paz Internacional por el World Knowledge Summit.

ORCID: 0000 0002 0230 6383

Guadalupe Huera Arizmendi

Es una distinguida pedagoga mexicana con un Doctorado en Educación. Reside en Boca del Río, Veracruz, México. Labora en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Actualmente, es responsable del departamento de tutorías de la misma facultad. Su sólida formación incluye una Licenciatura en Pedagogía, Especialidad en Desarrollo Grupal, Maestría en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación, y diversos diplomados en competencias educativas y pedagogía.

ORCID: 0000-0003-2013-8368

ABSTRACT: La adquisición del idioma inglés en instituciones de educación media superior enfrenta desafíos que obstaculizan el desarrollo efectivo de las competencias comunicativas en los alumnos. Circunstancias como la inaccesibilidad a recursos tecnológicos, el manejo de grupos numerosos, la baja exposición al idioma fuera del aula y la motivación de los alumnos, contribuyen considerablemente a las dificultades que limitan una formación pertinente de las habilidades del idioma. El presente proyecto de carácter pedagógico parte por la necesidad de atender las dificultades que suscitan en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las habilidades

comunicativas de comprensión y expresión oral de un segundo idioma en los alumnos adscritos a la asignatura “inglés” de la institución de nivel medio superior Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de servicios No. 15 “Epigmenio González”. La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo e involucra la elaboración y aplicación de entrevistas y encuestas en función de fortalecer los contenidos para la trayectoria académica de los alumnos de acuerdo con los elementos determinados. Los resultados se muestran contrastando el escenario en el que la enseñanza del idioma toma lugar dentro de las instalaciones desde las distintas perspectivas de los agentes educativos involucrados.

PALABRAS CLAVE: Idioma inglés, tutoría académica, proceso de enseñanza – aprendizaje, habilidades comunicativas.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha detectado un creciente rezago educativo en instituciones públicas de educación de nivel medio superior en la ciudad y estado de Veracruz, específicamente en aquellas que ofrecen una educación tecnológica siguiendo su plan de estudios, siendo el caso de las pertenecientes a la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial, por sus siglas DGETI.

El presente escenario toma lugar en las instalaciones del Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETis) No. 15 “Epigmenio González”, un bachillerato tecnológico ubicado en el estado de Veracruz sobre la calle Tulipanes No. 141 dentro de la unidad habitacional Adolfo Ruíz Cortines con código postal 91829. Este cuenta con una amplia variedad de módulos disponibles, entre sus opciones, se encuentran cinco carreras como profesional técnico tales como construcción, contabilidad, electricidad, programación y recursos humanos, lo que ofrece a los más de mil alumnos matriculados en los turnos matutino y vespertino una gran cantidad de opciones a la hora de decidir su camino académico.

A fin de sobrellevar la consistencia de los módulos especializados en la formación de habilidades prácticas, las asignaturas englobadas en el componente básico, de las que sobresalen álgebra, lengua y comunicación e idioma inglés, brindan una base sólida para propiciar una preparación óptima en beneficio del resto de los contenidos.

Pese a su relevancia y a su transcurso de manera parcial para los distintos semestres y módulos, alumnos han manifestado un notorio impedimento en la acreditación de las asignaturas de dicho componente, entre las que coinciden las asignaturas de “inglés” en los cinco niveles que abarca. Esto ha desencadenado dificultades para alumnos, docentes, directivos y padres de familia implicados en el proceso de enseñanza – aprendizaje, quienes están directamente relacionados con la formación y el manejo de contenidos, recursos y materiales para conducir el rumbo de los objetivos a alcanzar.

Así que una de las principales problemáticas que suscitan durante las clases de “inglés” en el plantel, es la insuficiencia de tiempo para concretar los temas en conjunto con las actividades de refuerzo, lo que dificulta el proceso de enseñanza – aprendizaje para cumplir los objetivos de los planes y programas correspondientes por las inquietudes que una determinada cifra de alumnos manifiesta.

De allí que para dar continuación a los contenidos fuera del horario de clase, la plantilla docente de la academia de la asignatura “inglés” haya esbozado inicialmente sesiones de tutoría académica contra horario para aquellos alumnos que presenten dudas a modo de prevenir el rezago en las asignaturas y disminuir los índices de reprobación en exámenes extraordinario, de recursamiento y en su defecto segunda inscripción. No obstante, la nula flexibilidad de horarios entre docentes y alumnos pausó la idea que se tenía en marcha.

Por lo tanto, este proyecto tiene cabida en dar seguimiento al fortalecimiento del desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas del idioma inglés, entre las que sobresalen la comprensión y expresión oral debido a su base fundamental en la ejecución del resto de habilidades de producción.

Con su diseño se prevé desarrollar a lo largo de cuatro meses un plan de acción tutorial centrado en los alumnos del CETis No. 15 “Epigmenio González”, trabajando de forma directa con la comunidad educativa por medio de sesiones focalizadas en la atención de necesidades que surgen entre la asignatura inglés, al mismo tiempo que una serie de estrategias encaminadas a la intervención con el resto de personal. Los resultados esperados incluyen una mejora en el fortalecimiento de las habilidades de comprensión y expresión oral en conjunto con la puesta en práctica del resto de habilidades para el fomento de aprendizaje del idioma de manera autónoma.

PROCESO DE ENSEÑANZA

En lo que respecta al proceso de enseñanza de la asignatura “inglés”, existen barreras que obstaculizan la labor docente dentro del aula. Lo anterior nace desde la ausencia de una infraestructura que brinde soporte al uso de dispositivos tecnológicos para la comunidad educativa, orillando a docentes a emplear únicamente libros de trabajo y guías para fomentar los tópicos pertinentes a través de la lectura y escritura de diálogos sin explayar el dominio de otras habilidades. Así, sin acceso a un abanico vasto de opciones, la promoción de competencias recae en el horario de clase, lo que se resume entre tres a cuatro horas semanales sin entrar en contacto con el idioma por medios como el uso de redes sociales, plataformas de contenidos transmitidos por internet u otros.

Dicho, en otros términos, sin un manejo adecuado, se presenta una insuficiente capacidad en el dominio del idioma sobre la competencia comunicativa entre el alumnado, enfrentando dificultades por la falta de práctica, escasez de recursos tecnológicos y materiales destinados a las necesidades específicas, imposibilitando una intervención de manera efectiva.

Sumado a esto, los docentes se presentan ante grupos numerosos, abarcando hasta un máximo de cincuenta alumnos, lo que obstaculiza la atención personalizada a las inquietudes particulares de cada uno de los integrantes. Por ello, la planificación de actividades y proyectos están enfocados a un nivel de identificación y demostración en un corto período de tiempo, sin la posibilidad de escalar a un estado de retroalimentación de las cuatro habilidades del idioma anglosajón para su ejecución.

PROCESO DE APRENDIZAJE

El proceso de aprendizaje a cargo del alumnado es reflejado por el bajo desarrollo de habilidades comunicativas del idioma en los mismos, principalmente en la comprensión (listening) y expresión oral (speaking), incrementando los índices de reprobación en la asignatura en exámenes de modalidad ordinario, extraordinario y de recursamiento, lo que en determinados casos termina en deserción escolar.

La ausencia la comprensión de dichas habilidades por la nula práctica del idioma, dificulta la comprensión de contenidos de las áreas propedéuticas o de módulos que oferta la institución, posteriormente debilitando el acceso al nivel de educación superior de carácter tecnológico y ascendiendo en otros contextos académicos y sociales, lo que deriva dentro de las instituciones de educación media superior un creciente rezago en cuanto a las cifras de reprobación y deserción escolar.

CUESTIÓN ACTITUDINAL

El deseo e interés en adquirir un idioma parte por razones con un peso distinto para cada individuo. En el caso de los alumnos de nivel medio superior, el aprendizaje del idioma inglés es impuesto por el plan de estudios que la DGETI dicta, siguiendo desde el primer semestre hasta el quinto, es decir, el penúltimo.

De acuerdo con Arán (2021), plantea que cuando se aprende una lengua, no solo inciden cuestiones estrictamente relacionadas con las habilidades cognitivas, sino otra serie de aspectos como la motivación, las emociones e incluso las creencias que los estudiantes que están estudiando una lengua extranjera.

METODOLOGÍA

Concentrándose en la necesidad que el proyecto busca atender, se ha coordinado una metodología de trabajo con base en los planteamientos del marco lógico y del aprendizaje servicio, los cuales fungen como procedimientos para la gestión de proyectos a partir de las etapas de diseño, planificación, ejecución y evaluación de estos.

Priorizando la puesta en práctica conocimientos, destrezas y habilidades, el desarrollo de un proyecto de tipo pedagógico funge como una estrategia educativa que permite a los estudiantes atender necesidades o problemáticas para potencializar el trabajo en comunidad con respecto a las realidades contemporáneas. De esta manera, el trabajo colaborativo entre alumnos, docentes e instituciones educativas o de carácter público, así de acuerdo con Díaz (2010), dan pauta al aprendizaje y desarrollo social a través de un conjunto de fases secuenciales divididas en etapas y actividades que responden a los procesos de planeación, ejecución y evaluación de los resultados obtenidos.

Por lo anterior, debido a la metodología orientada a hacer frente a situaciones en contextos específicos desde la aplicación creativa y de servicio, el proyecto pedagógico a realizar conlleva la transformación de prácticas correspondientes al quehacer docente en la asignatura de “inglés” en sus distintos niveles dentro del CETis No. 15 “Epigmenio González”, con el propósito de crear un plan de acción tutorial que fomente un ambiente para la construcción participativa de conocimientos entre los alumnos por medio del desarrollo de competencias propias de dichas asignaturas.

Es así como la metodología ha sido implementada desde el diseño y aplicación de instrumentos previamente validados, el análisis de resultados para la planeación de actividades enfocadas al logro de objetivos en conjunto con la puesta en práctica de estos dentro de su fase de intervención, compuesta por las etapas siguientes:

DIAGNÓSTICO

Para un primer acercamiento, se elaboró un diagnóstico de necesidades con el objetivo de revelar las dificultades que directivo, docentes y alumnos detectan respecto al rendimiento académico en la asignatura de “inglés” en sus distintos niveles para el análisis de problemáticas.

En primera instancia, el diagnóstico dirigido al directivo del plantel constó de una guía de entrevista por ocho preguntas, la cual apunta al seguimiento que se le brinda a los alumnos respecto a los contenidos de la asignatura “inglés” en sus distintos niveles, lo que permite aterrizar a la manera en la que se promueve el aprendizaje dentro y fuera de las sesiones de clase; o sea, con qué programas de fortifican las áreas de oportunidad a lo largo de los períodos escolares.

A su vez, se realizaron dos entrevistas a dos de las tres docentes pertenecientes al turno vespertino que imparten la asignatura “inglés” en distintos semestres y módulos, esto mediante una guía de entrevista conformada por un total de seis preguntas con el propósito de revelar los elementos que las docentes fomentan dentro de sus sesiones de clase, entre ellos los enfoques de enseñanza por los que se guían para impartir los contenidos, los recursos y materiales didácticos implementados, actividades de reforzamiento, así como las dificultades que suscitan al desarrollar las habilidades comunicativas del idioma entre el grupo.

Para compensar las perspectivas de los actores anteriores, se elaboró un cuestionario conformado por trece preguntas dirigido a los alumnos del turno vespertino de las especialidades de componente básico de primer semestre y a los alumnos de la especialidad de construcción del quinto semestre. Dicho cuestionario se enfocó a la búsqueda de datos generales de los alumnos, las dificultades que este presenta a lo largo de las sesiones de clase y los hábitos de estudio que implementa al momento de presentar algún tipo de evaluación.

PLANEACIÓN

Posteriormente a la fase de diagnóstico, se planearán las actividades a ejecutar durante la intervención con la guía de materiales de refuerzo en conjunto con recursos y enfoques destinados a lo requerido por la población.

INTERVENCIÓN

Dentro de la intervención se trabajará con la guía de las planeaciones de acuerdo con los elementos elaborados a fin de conseguir los resultados estipulados en los objetivos.

EVALUACIÓN

Al finalizar con el proceso de intervención, se llevará a cabo una evaluación que recopile los resultados alcanzados a lo largo de las sesiones de trabajo.

RESULTADOS

Comparación de Perspectivas sobre la Asignatura de Inglés				
	 Directivo	 Docentes	 Alumnos	
Recursos y Materiales	Recursos suficientes disponibles	Diapositivas y libro de texto utilizados	Libro de texto, diapositivas y actividades	
Plan de Acción	Cursos de capacitación para docentes	Tutoría y aplicaciones digitales	Un día a la semana de estudio	
Dificultades de comunicación	La actitud del estudiante es una barrera	Hablar y escuchar son lo más difícil	Escribir es la habilidad más difícil	
Comprensión Oral	El desagrado obstaculiza la comprensión del idioma	Hablar es lo más difícil de desarrollar	Dificultad para entender instrucciones orales	

Made with Napkin

Tabla 1. Análisis de resultados recabados por medio de instrumentos de diagnóstico.

En vista de los resultados recabados, el análisis de resultados evidencia que las categorías referentes a los recursos, el fomento de hábitos de estudio y las dificultades en el desarrollo de habilidades comunicativas, coinciden en las respuestas brindadas por los agentes educativos entrevistados.

El análisis precedente conduce en que los tres agentes manifiestan contar con suficiencia de recursos y materiales adecuados, siendo desde la infraestructura hasta instrumentos de apoyo; sin embargo, podrían optimizarse por la elaboración de materiales, manuales y guías pertinentes a las necesidades actuales para fortalecer dicha área y el desarrollo de los programas de las asignaturas en su totalidad.

De modo similar, el personal directivo y docente señala el seguimiento extracurricular y personal del estudiante por medio de tutorías académicas en contra horario, donde se abordan los temas en los que los alumnos participantes presentan dudas, esto a fin de prevenir el índice de reprobación y de demanda de exámenes.

No obstante, el servicio que la misma institución ofrece se ve afectado por la nula participación de los alumnos, es decir, por su desinterés respecto a la asignatura. Por esta razón, el alumnado destaca no siempre atender las dudas que surgen, dando atención por búsquedas en fuentes de información sin consultar con el personal docente titular ni con aquellos especializados en la tutoría académica.

En consecuencia, los tres agentes afirman vivenciar dificultades sobre los contenidos de la asignatura del idioma, esto es reflejado en la resolución de ejercicios durante las sesiones a la vez que en las evaluaciones por el bajo rendimiento del alumnado.

En añadidura, el personal directivo indica que la cuestión actitudinal desempeña un rol fundamental que impide la mejora del rendimiento académico, de ahí que en la tabla siguiente se desglosen las problemáticas detectadas con sus posibles propuestas de atención.

Estrategias para Mejorar la Enseñanza de Inglés

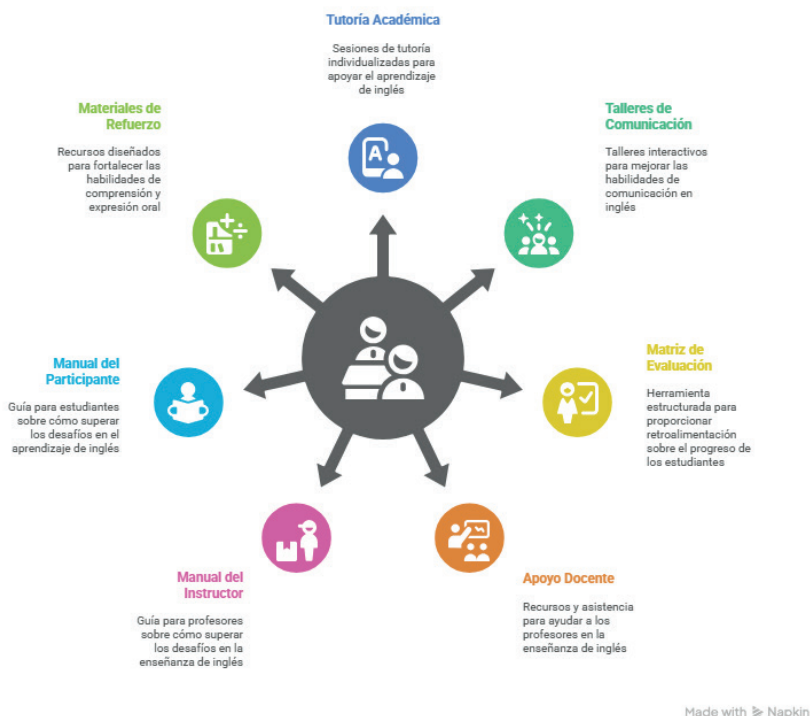


Tabla 2. Problemáticas y propuestas de atención.

IMPLEMENTACIÓN DE LAS ACCIONES A REALIZAR

Una de las principales manifestaciones que suscitan en el alumnado durante las sesiones de la asignatura “inglés” es la limitante de tiempo para concretar los temas en conjunto con las actividades de refuerzo, lo que dificulta el proceso de enseñanza – aprendizaje para cumplir los objetivos de los planes y programas correspondientes por las inquietudes que una determinada cifra de alumnos manifiesta.

De allí que para dar continuación a los contenidos, la plantilla docente de la academia del idioma haya establecido sesiones de tutoría académica contra horario para aquellos alumnos que presenten dudas a modo de prevenir el rezago en las asignaturas y disminuir los índices de reprobación en exámenes extraordinario, de recursamiento y en su defecto segunda inscripción.

Por lo que resulte pertinente establecer propuestas de solución que brinden atención a la trayectoria del alumnado sobre su aprendizaje del idioma inglés a través de distintos medios, enlistándose a continuación:

Secuencia de Tutoría Académica



Identificar Necesidades de los Estudiantes

Determinar las áreas donde los estudiantes necesitan apoyo

Desarrollar un plan para abordar las necesidades de los estudiantes

Planificar Sesiones de Tutoría



Reforzar Contenido de Inglés

Proporcionar instrucción adicional en inglés

Emplear recursos para mejorar el aprendizaje

Utilizar Material de Apoyo



Promover Sesiones de Tutoría

Anunciar sesiones de tutoría a través de redes sociales

Made with  Napkin

Desarrollo de Habilidades en Inglés para Estudiantes



Identificar Estudiantes Necesitados

Reconocer estudiantes que requieren apoyo en inglés

Desarrollar talleres para mejorar las habilidades en inglés

Planificar Talleres



Presentar Contenido

Explicar la importancia, desafíos y estrategias de comunicación

Realizar actividades para reforzar el aprendizaje

Ejecutar Actividades



Diseñar Matriz de Evaluación

Crear una herramienta para evaluar las habilidades orales

Sugerir métodos para evaluar la comprensión oral

Proponer Evaluaciones Cualitativas



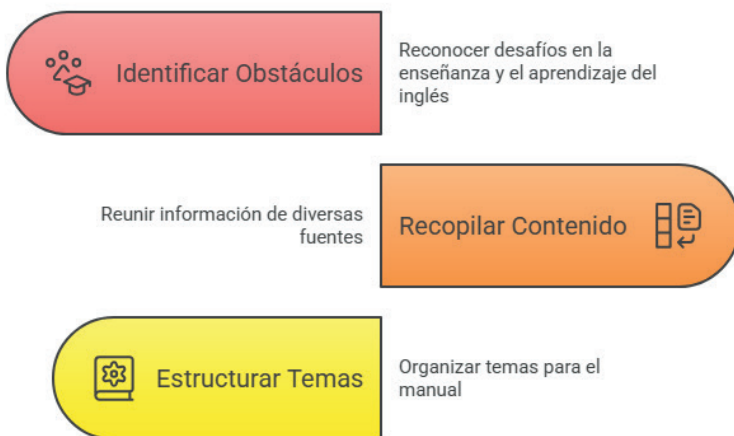
Made with  Napkin

Proceso de Diseño de Matriz de Evaluación



Made with  Napkin

Proceso de Desarrollo de Manuales



Made with  Napkin

Tabla 3,4,5 y 6. Planificación de las acciones por realizar.

CONCLUSIONES

La situación educativa del plantel CETis No. 15 “Epigmenio González” involucra el rezago educativo en distintos componentes y áreas propedéuticas, entre las que sobresale la asignatura “inglés”, reflejándose por la ausencia de recursos tecnológicos y de infraestructura en las aulas, horarios limitantes con los que disponen docentes y alumnos, retroalimentación insuficiente para las habilidades a desarrollar de acuerdo con los programas de la asignatura, y la nula promoción de las tutorías académicas que ofrece la institución, conduce a complicaciones en la enseñanza por los docentes, y el aprendizaje por los alumnos.

Dichas ausencias trascienden a índices de reprobación en exámenes de carácter ordinario, extraordinario y de recursamiento, para finalmente caer en la deserción escolar.

Para brindar seguimiento a la extensión de ambientes de aprendizaje para la creación de un plan de acción tutorial que dé pauta a una serie de estrategias, entre ellas una red de tutoría académica entre los actores que forman parte del proceso de enseñanza – aprendizaje de la asignatura de “inglés”, siendo docentes titulares y alumnos, la presentación de talleres para el desarrollo de las habilidades comunicativas del idioma anglosajón durante el transcurso del período escolar, así como la elaboración de material didáctico y de evaluación para su implementación en la intervención docente.

Las actividades descritas anteriormente se plantean con base en las dinámicas que la institución implementa entre la comunidad, siendo su finalidad presentar alternativas para las limitantes que se interponen en la enseñanza y aprendizaje de contenidos de la asignatura mencionada para atender las dificultades del alumnado en su proceso.

REFERENCIAS

Arán Sánchez, A. (2021). Actitud y motivación hacia el aprendizaje del inglés en estudiantes de una escuela normal rural. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 14(28), 179–192. <https://doi.org/10.55777/rea.v14i28.2820>

Díaz B., (2010). Proyectos Pedagógicos Productivos. Una estrategia para el aprendizaje escolar y el proyecto de vida. Articulación de la Educación Media Superior.

Castro F., (2013). Manual para el diseño de proyectos de gestión educacional. Universidad del Bío.

Mosquera Gende, I. (2023). Perspectiva docente sobre el aprendizaje de inglés con herramientas digitales: implicaciones emocionales y actitudinales. *Tejuelo*, 38, 13-42.



C A P Í T U L O 8

IMPACTO DEL DIARIO DE GRATITUD EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Claudia Andrea Durán Montenegro

Profesora del Centro de Idiomas de Veracruz, cuenta con más de 25 años de experiencia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, ha sido miembro y coordinadora en diferentes academias de idiomas. Su principal interés es la Enseñanza de Idiomas y la Traducción; Ha publicado varios ensayos e investigaciones y libros sobre Enseñanza de Lenguas, Traducción y Cultura. También ha recibido un Doctorado Honoris Causa por parte del Cámara de diputados y senadores y el CONACYT; y también fue llamada a trabajar como Embajadora de la Paz Internacional por el World Knowledge Summit.
ORCID: 0000 0002 0230 6383

Indira Santiago León

Licenciada en inglés y francés, egresada de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana con Especialidad en la Enseñanza del Inglés, cuenta con una Maestría y Doctorado en Educación. Docente de inglés, francés y español en Estados Unidos e Inglaterra y durante una década en Francia. Catedrática de la materia de Lengua Inglesa en el Campus de Pedagogía, así como en Logística y Aduanas. Profesora de inglés en el Centro de Idiomas y ocasionalmente maestra de francés. Examinadora de EXAVER y participante en eventos festivos enfocándose en la música y la convivencia al aire libre.
ORCID: 0009-0003-6298-8480

Beatriz Pereyra Cadena

Profesora de inglés e italiano en el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana desde 2002, cuenta con licenciatura en Lengua Inglesa, maestría y doctorado en Educación (en curso). Ha publicado artículos científicos y libros especializados, y participa activamente en procesos académicos y administrativos. Apasionada por la literatura, la música rock y la salsa, encuentra inspiración en sus hijos y busca transformar la educación en una experiencia significativa para el desarrollo humano.
ORCID: 0009 0008 0209 5468

ABSTRACT: El presente estudio examinó el impacto del diario de gratitud en la concentración, la resiliencia y el desarrollo de habilidades de escritura en el aprendizaje del inglés como segunda lengua entre estudiantes universitarios. La investigación se llevó a cabo con 22 estudiantes inscritos en cursos de inglés básico en la Universidad Veracruzana, México. Durante el semestre, los participantes mantuvieron un diario de gratitud, comenzando con la redacción de oraciones simples y progresando

gradualmente hacia estructuras más complejas en inglés. Además, completaron un cuestionario diseñado para evaluar cambios en su concentración, resiliencia emocional y percepción de sus propias habilidades de escritura. Paralelamente, un grupo de comparación, que no realizó el diario de gratitud, respondió el mismo instrumento. El análisis de los datos reveló que los estudiantes que participaron en la práctica del diario de gratitud mostraron mejoras significativas en su capacidad de concentración durante las actividades de aprendizaje, así como un aumento en la resiliencia emocional frente a los desafíos académicos. Asimismo, se observó un avance notable en la complejidad y corrección de sus producciones escritas en inglés, en comparación con el grupo de comparación. Estos hallazgos sugieren que la incorporación sistemática de diarios de gratitud en el aula puede ser una estrategia efectiva no solo para fortalecer habilidades lingüísticas, sino también para promover el bienestar emocional y la motivación en estudiantes de lenguas extranjeras. En conclusión, el uso del diario de gratitud representa una herramienta pedagógica valiosa para mejorar tanto el rendimiento académico como el desarrollo personal de los estudiantes universitarios que aprenden inglés como segunda lengua. Se recomienda su integración en programas educativos orientados a la formación integral de los estudiantes, así como la realización de investigaciones adicionales con muestras más amplias y diversas para confirmar y ampliar estos resultados

PALABRAS CLAVE: gratitud, diario, psicología positiva, inglés, aprendizaje, enseñanza de lenguas.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo evaluar el impacto de la gratitud en la concentración y la resiliencia durante el aprendizaje en el aula entre estudiantes universitarios, mediante el uso de un diario de gratitud. La información ha sido recopilada de 22 estudiantes de la Universidad Veracruzana, en México. Estos estudiantes, inscritos en cursos de inglés básico, ha estado escribiendo un diario de gratitud mientras aprendían inglés como segunda lengua. Los datos y los hallazgos son mencionados al final del estudio.

Los participantes cursaron inglés durante un semestre y debían aprobar un examen para continuar con sus estudios universitarios. A lo largo del semestre, escribieron notas de gratitud en inglés. Usualmente comienzan escribiendo oraciones sencillas y cortas, más tarde continúan con oraciones más largas. También se les pidió completar un cuestionario.

A continuación, los resultados se presentan a lo largo del texto. En contraste, el grupo de comparación, conformado por estudiantes universitarios que no escribieron un diario de gratitud, también respondió el mismo cuestionario. Los hallazgos de este estudio pueden utilizarse para mejorar la concentración de los estudiantes universitarios en el aprendizaje y su capacidad para expresar gratitud.

Estos resultados pueden utilizarse para fomentar la gratitud, las habilidades de escritura y la concentración en el aprendizaje entre los estudiantes universitarios, así como para desarrollar buenas prácticas docentes que promuevan un aprendizaje efectivo.

En el panorama educativo actual, la enseñanza del inglés como segunda lengua (ESL) a estudiantes universitarios exige estrategias innovadoras que atiendan no solo las necesidades académicas, sino también las emocionales. Muchos estudiantes universitarios enfrentan retos para adquirir habilidades lingüísticas esenciales y hábitos de estudio, encontrando a menudo dificultades asimilar nuevo vocabulario y estructuras gramaticales. Esta dificultad suele atribuirse a la falta de una conexión personal con el contenido lingüístico del idioma, lo cual puede obstaculizar su progreso y motivación.

Para que la adquisición del lenguaje sea más accesible y significativa, los docentes integran cada vez más enfoques de diversos campos disciplinarios, incluida la psicología positiva, en sus prácticas de enseñanza. En México, los profesores de lenguas han comenzado a incorporar actividades cotidianas sencillas que ayudan a los estudiantes a visualizar y dar seguimiento a su progreso lingüístico. Una de estas actividades es el uso de un diario de gratitud, que ha sido implementado con estudiantes de inglés de nivel inicial en el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana durante los últimos tres años. **A través de esta práctica**, los estudiantes son motivados a reflexionar sobre sus experiencias de aprendizaje, fomentando un entorno más positivo y participativo que favorece su desarrollo académico.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Explorar el impacto de llevar un diario de gratitud en el aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios.
- Evaluar cómo la escritura de un diario de gratitud puede ayudar a los estudiantes a mejorar su habilidad de escritura.
- Examinar la relación entre la práctica de la gratitud y el aprendizaje en el aula a nivel universitario.

La integración de diarios de gratitud en la enseñanza de lenguas en la Universidad Veracruzana se basa en los principios de la psicología positiva, según lo propuesto por Emmons y McCullough, así como en aportaciones de expertos en adquisición de segundas lenguas como Eisenstein y Bodman (1986, 1993). Estos investigadores señalan que expresar gratitud puede representar un desafío particular para los aprendices de una segunda lengua, debido a factores como limitaciones lingüísticas, diferencias culturales y la falta de hábitos de aprendizaje establecidos. Las observaciones realizadas en la Universidad Veracruzana confirman estos desafíos entre los estudiantes, lo que resalta la necesidad de estrategias de apoyo que fomenten tanto el desarrollo lingüístico como el bienestar emocional.

Estudios previos sobre la gratitud en el aprendizaje de lenguas han explorado diversas dimensiones, incluyendo la producción oral y escrita, el rendimiento académico y los factores socioemocionales. Sin embargo, la presente investigación se centra específicamente en la adquisición de habilidades de escritura y del papel potencial del diario de gratitud para mejorar la expresión escrita. El estudio utiliza cuestionarios y muestras de redacción de los exámenes finales, seleccionadas aleatoriamente entre los estudiantes participantes, con la finalidad de analizar el impacto de esta práctica.

La psicología positiva, según lo descrito por Seligman y Csikszentmihalyi (2014), enfatiza el cultivo de fortalezas y virtudes que contribuyen a una vida significativa y plena. Esta perspectiva se alinea con iniciativas globales de salud, como las promovidas por las Naciones Unidas y la Organización Mundial de la Salud, las cuales reconocen el bienestar psicológico como un componente crucial de la salud integral. La Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC) identifica además la gratitud como una “superhabilidad”, esencial para fomentar el bienestar emocional, el autoconocimiento y la resiliencia. La gratitud está estrechamente relacionada con la salud mental, la satisfacción con la vida, el optimismo, la autoestima, las relaciones sociales y la felicidad a largo plazo.

Al examinar el uso de diarios de gratitud en el contexto del aprendizaje del idioma inglés, este estudio tiene como objetivo contribuir a una comprensión más profunda de cómo las estrategias emocionales y psicológicas pueden apoyar el logro académico y el desarrollo personal en estudiantes universitarios.

LA CIENCIA DE LA GRATITUD

La ciencia de la gratitud ha adquirido una notable relevancia gracias al trabajo pionero de investigadores como Robert Emmons y Michael McCullough. A principios de la década del 2000, con el respaldo de la Fundación John Templeton (JTF) el proyecto *Expanding the Science and Practice of Gratitude* (ESPG), fue lanzado, marcando el inicio de un auge en investigaciones rigurosas y publicaciones académicas sobre la gratitud.

La gratitud, derivada del latín *gratia*, que significa agradecimiento o gracia, ha sido identificada como una herramienta valiosa en diversos campos, incluida la adquisición de una segunda lengua. Emmons y McCullough (2001) definen la gratitud como “un estado cognitivo-afectivo que resulta de la percepción de haber sido beneficiado por un agente externo de manera solidaria, desinteresada y libre”.

Según Watson y Naragon-Gainey (2010), la gratitud ejerce un efecto protector contra trastornos de salud mental como la depresión y la ansiedad. También mitiga emociones negativas derivadas de la comparación social, reduciendo sentimientos

de envidia y resentimiento (Emmons y Mishra, 2011). Como fortaleza personal, la gratitud se correlaciona positivamente con la autoestima y la satisfacción en la vida. Junto con la capacidad de apreciar, percibir y saborear las experiencias de la vida, la gratitud se considera una clave determinante del bienestar general (Martínez, 2006).

McCullough et al. (2002) describen tres funciones principales de la gratitud:

Barómetro social: ayuda a los individuos a reconocer cuando otros están dispuestos a ofrecer apoyo desinteresado.

Motivador: observar acciones benevolentes inspira la amabilidad recíproca y fomenta una cadena de gratitud.

Refuerzo: expresar agradecimiento genera emociones positivas que estimulan la continuación de conductas prosociales.

El Impacto Multifacético de la Gratitud



Made with Napkin

El poder de la gratitud, combinado con el compromiso de reconocer lo positivo que nos rodea, promueve numerosos beneficios para la salud, incluyendo un mayor bienestar, felicidad y afecto positivo. También funciona como un amortiguador frente a las emociones negativas (Emmons y Stern, 2013). Las investigaciones demuestran que la gratitud puede aliviar los síntomas de la depresión (Seligman et al., 2005) y está estrechamente relacionada con el optimismo, la alegría y el entusiasmo (Watkins, Cruz, Holben y Kolts, 2008). Por tanto, la gratitud juega un papel fundamental en el fomento de la satisfacción con la vida personal.

En los últimos años, varios estudios han explorado los beneficios de la gratitud en contextos educativos, destacando las interacciones entre estudiantes y docentes (Howells, 2014). Las contribuciones de académicos como Emmons y McCullough (2003), Froh, Sefick y Emmons (2008), así como Froh, Kashdan et al. (2009), han enriquecido aún más este campo.

Un estudio realizado por Park et al. (2004), examinando la relación entre diversas fortalezas del carácter y la satisfacción con la vida, encontró una correlación fuerte y consistente entre la gratitud y otros rasgos positivos como el entusiasmo, la esperanza, el amor y la curiosidad. Por el contrario, rasgos como la creatividad, el juicio y el amor por el aprendizaje mostraron asociaciones más débiles. No obstante, la presencia del amor por el aprendizaje sigue siendo un aspecto significativo en el reconocimiento y valoración de las experiencias educativas por parte de los estudiantes.

METODOLOGÍA

Este estudio involucró a dos grupos de estudiantes del Área de Formación Básica General (AFBG) de la Universidad Veracruzana. Los participantes provienen de diversas disciplinas académicas y todos están inscritos en cursos de inglés de nivel básico (A1 y A2). A un grupo se le asignó la tarea de mantener un diario de gratitud en inglés durante todo el semestre, mientras que un segundo grupo, con el mismo nivel de competencia, fue seleccionado aleatoriamente para servir como grupo de comparación en el análisis y reporte de los resultados.

PROCEDIMIENTO

A los estudiantes del grupo del diario de gratitud se les indicó escribir una oración en inglés expresando gratitud por algo específico, cada día escolar de lunes a jueves durante el periodo académico. Al finalizar el semestre, los estudiantes entregaron sus diarios de gratitud a su docente para su revisión.

Las instrucciones proporcionadas a los estudiantes fueron las siguientes:

- a) Escribir una oración en inglés que exprese gratitud por algo específico.

- b) Mantener el diario de gratitud de lunes a jueves (días de clase).
- c) Utilizar WhatsApp para hacer preguntas o pedir aclaraciones.
- d) Revisar las correcciones proporcionadas por el docente.
- e) Realizar correcciones adicionales si fuera necesario.

JUSTIFICACIÓN

Investigaciones previas han demostrado que la práctica de la gratitud ofrece beneficios en múltiples áreas, incluyendo la promoción de una sensación de calma en el momento presente y el fomento de la esperanza hacia el futuro cuando se cultiva como un hábito. Al comprometerse en la escritura de un diario de gratitud, se anima a los estudiantes a identificar aspectos positivos de sus vidas y a articular estas experiencias, incluso para enfrentar retos, lo cual resulta particularmente relevante considerando las dificultades enfrentadas durante el año 2021.

El diario de gratitud motiva a los estudiantes a enfocarse en los aspectos positivos de su vida, dejando de lado temporalmente sus problemas. Aunque hoy en día existen diarios de gratitud comerciales ampliamente disponibles, no se solicitó a los estudiantes adquirir materiales comprados, sino que en esta ocasión los estudiantes escribieron en sus libretas, pensamientos o frases de gratitud que presentaron constante mente durante el curso.

Mantener un diario de gratitud requiere solo unos cinco minutos de atención diaria. Sin embargo, al escribir en una segunda lengua, este proceso demanda más tiempo y esfuerzo cognitivo. Los estudiantes deben reflexionar sobre aquello por lo que se sienten agradecidos, redactar sus oraciones en inglés, consultar diccionarios si es necesario, y revisar y corregir sus escritos.

Las investigaciones han demostrado que la práctica regular de la gratitud ofrece numerosos beneficios tanto físicos como mentales. Al enfocarse en los elementos positivos de la vida, las personas:

- Reducen emociones negativas vinculadas con la depresión,
 - Ganan confianza en uno mismo,
 - Mejoran la salud en general,
 - Desarrollan una mayor autoconciencia,
 - Eliminan la autocompasión,
 - Reducen el estrés y la ansiedad,
 - Fomentan la empatía al ser percibido como una persona amable y accesible, y
 - Experimentan una mejor calidad del sueño.
- ¡Además, la práctica de la gratitud es completamente gratuita!

GRATITUD Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

La gratitud también influye positivamente en el rendimiento académico. García (2015) llevó a cabo un estudio con 145 estudiantes para examinar si experimentar gratitud afecta los resultados en el aprendizaje de una segunda lengua. Los resultados destacaron el papel crucial de la gratitud en el fortalecimiento de las relaciones interpersonales e intrapersonales, las cuales son fundamentales para una adquisición exitosa del lenguaje. Esto sugiere que los estudiantes agradecidos tienden a desempeñarse mejor en el aprendizaje de una segunda lengua.

UNA SÚPER HABILIDAD

Desarrollar la gratitud como una “súper habilidad” requiere disciplina, perseverancia y el hábito constante de escribir un diario. Aunque formar este hábito puede resultar difícil al principio, los estudiantes se sienten motivados por la participación colectiva de sus compañeros, especialmente cuando los diarios son entregados diariamente al docente. Esta práctica compartida motiva a los estudiantes a expresar experiencias positivas, mejorar gradualmente su escritura e interiorizar el hábito de la gratitud. Con el tiempo, esta mentalidad positiva se extiende al grupo, motivando no solo a los estudiantes, sino también al docente.

Notar los aspectos positivos de la vida suele ser difícil, ya que las personas tienden a enfocarse más en los problemas, las quejas y las críticas. Sin embargo, las personas agradecidas tienden a ser más felices, saludables y resilientes, lo que les permite superar el estrés y mejorar su bienestar tanto físico como emocional.

El reconocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del estudiante no es inmediato; requiere tiempo y reflexión. Apreciar las contribuciones de los demás en la construcción del conocimiento implica un grado de humanismo y respeto, tanto hacia el aporte de los otros como hacia el propio.

Las investigaciones de García-Ramírez (2013) y otros autores (Goleman, 2006; Fiorini y García-Ramírez, 2013) han demostrado una fuerte conexión entre la gratitud, la inteligencia emocional y el éxito académico. Estos hallazgos subrayan la importancia de la gratitud en la educación, ya que se relaciona con las emociones y actitudes en ambos tanto estudiantes como docentes.

RESULTADOS

Durante el semestre febrero agosto 2025 en la Universidad Veracruzana se ha solicitado a un grupo de Lengua II, estudiantes de pedagogía, contaduría, ciencias de la comunicación, ingeniería y administración participasen en este proyecto “Diario de gratitud” en el que deberían escribir todos los días excepto sábado y domingo.

Durante este semestre se han analizado las diferencias obtenidas en dos grupos del AFBG con características similares, estos estudiantes llevan el mismo programa y tuvieron el mismo examen al finalizar el curso.

El **Grupo A**, conformado por 22 estudiantes, quienes **no trabajaron con el diario de gratitud**, ya que esta actividad no forma parte del programa. Todos los 22 estudiantes completaron la tarea evaluada, aunque se detectaron algunos errores tras la aplicación del examen.

El **Grupo B**, en cambio, **sí ha trabajado con el diario de gratitud**. Está conformado por 24 estudiantes, 11 hombres y 13 mujeres, todos ellos estudian una licenciatura en la universidad. Todos ellos han estado estudiando inglés durante un semestre y actualmente cursan el segundo semestre aprendiendo inglés como segunda lengua. Los resultados obtenidos difieren de los estudiantes del Grupo A.

Rendimiento de Estudiantes del Grupo A y B

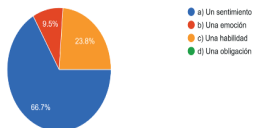
Característica	Grupo A	Grupo B
Estudiantes Evaluados	22	23
Cumplimiento de Tareas	22	21
Cinco Errores	3	2
Tres Errores	2	3
Un Error	0	3
Siete Errores	1	0
Seis Errores	2	0
Cuatro Errores	5	0
Nueve Errores	2	0
Diez Errores	3	0

Made with  Napkin

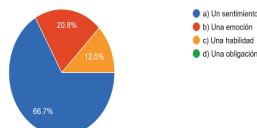
Se realizó una encuesta sobre la gratitud entre dos grupos de Lengua II en la Universidad Veracruzana. Los grupos fueron seleccionados con base en su similitud académica y numérica.

El primer grupo no elaboró un diario de gratitud; sin embargo, presenta algunas consideraciones que se detallan a continuación.

¿Para ti, qué es la gratitud?
21 respuestas

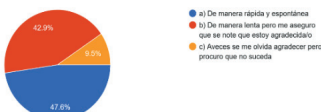


¿Para ti, qué es la gratitud?
24 respuestas

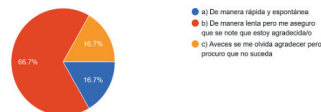


Ambas gráficas se han colocado juntas para facilitar una mejor comparación. En el Grupo A, un mayor número de estudiantes considera la gratitud como una habilidad, lo cual corresponde con la respuesta correcta a esta pregunta. En ambos grupos se observa una conexión real con la lengua, ya que un porcentaje similar supone la gratitud como un sentimiento y como una emoción. En el Grupo B, los estudiantes consideran la gratitud tanto una emoción como un sentimiento, por lo que ahora se percibe una conexión equivalente con ambos lenguajes, lo cual resulta alentador.

Cuando agradeces, generalmente lo haces:
21 respuestas

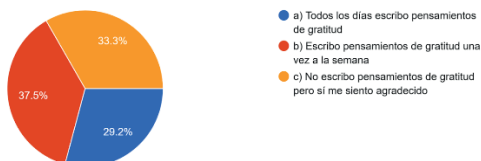


Cuando agradeces, generalmente lo haces:
24 respuestas



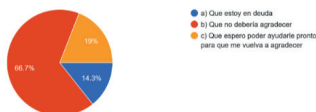
Aquí, la diferencia en torno al agradecimiento es importante en ambos grupos, ya que los estudiantes comienzan a distinguir entre dar las gracias no solo como un hábito si no el hacerlo como una forma auténtica de expresar gratitud, otra manera de interpretar esta diferencia se observa en el Grupo B, donde los estudiantes reconocen que no son tan agradecidos como les gustaría ser.

¿Con qué frecuencia has agradecido por algo o por alguien en tu vida?
24 respuestas

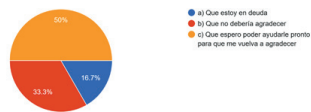


En el Grupo B, algunos estudiantes reconocieron que no realizaron el diario de gratitud, a pesar de que fue solicitado como una tarea escolar. Trabajar la gratitud resulta, en ocasiones, difícil debido al hábito, ya que representa uno de los mayores desafíos: construir un hábito no es algo sencillo. En este grupo, aproximadamente seis estudiantes no lograron completarlo. Algunos de ellos lo escribieron solo una vez por semana con el fin de cumplir con la tarea, y alrededor de ocho estudiantes completaron la tarea con éxito. Escribir un diario en otro idioma representa un reto personal tanto por el idioma como por el hábito. Pero cuando un estudiante desarrolla el hábito y acepta el desafío, se establece una conexión real que le permite mejorar su habilidad de escritura, su vocabulario y su capacidad para expresar gratitud.

Cuando alguien me agradece algo yo siento...
21 respuestas

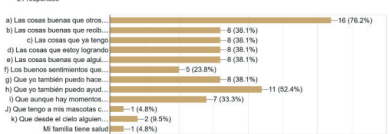


Cuando alguien me agradece algo yo siento...
24 respuestas

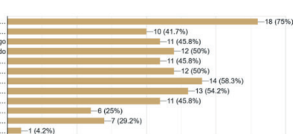


Se realizó una pregunta sobre cómo se sienten los estudiantes cuando alguien les da las gracias. El Grupo A considera que las personas no necesariamente deben ser agradecidas, mientras que en el Grupo B la mayoría de los estudiantes expresó que cuando alguien les agradece, sienten el deseo de seguir haciendo cosas buenas para que los demás puedan ser agradecidos. Es interesante notar que en ambos grupos hay estudiantes que consideran que, al recibir un agradecimiento, se sienten en deuda.

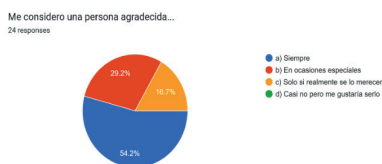
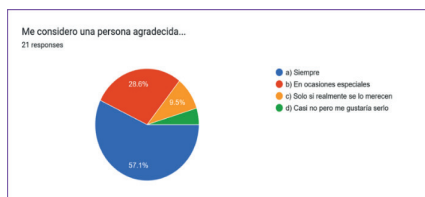
Pienso que la gratitud me ayuda a reconocer: (una o más respuestas)
21 respuestas



Pienso que la gratitud me ayuda a reconocer: (una o más respuestas)
24 respuestas



De acuerdo con esta gráfica y con la información presentada previamente, se puede observar que ambos grupos cuentan con estudiantes agradecidos, ellos han respondido la encuesta de manera muy similar, sin embargo, en la gráfica del Grupo B se aprecia que no hay secciones con cantidades similares entre sí; hay un número mayor de respuestas (posiblemente porque el grupo es más numeroso) y son más variadas.



Finalmente, se solicitó a los estudiantes una declaración de identidad en torno a la gratitud con los siguientes resultados, si bien no muestran diferencias significativas, hay diferencias que pueden ser apreciadas en cuanto a los conceptos personales de cada individuo sobre la gratitud.

CONCLUSIÓN

Los resultados de este estudio confirman que la implementación de un diario de gratitud en el aula puede tener un impacto positivo en la concentración, la resiliencia y el desarrollo de habilidades de escritura en estudiantes universitarios que aprenden inglés como segunda lengua. A lo largo de un semestre, los participantes que practicaron la escritura diaria de notas de gratitud en inglés no solo demostraron una mayor capacidad para concentrarse en las actividades académicas, sino que también desarrollaron una actitud más positiva y resiliente frente a los retos inherentes al aprendizaje de un nuevo idioma. Además, se observó una evolución significativa en la complejidad y extensión de sus producciones escritas, lo que sugiere que el diario de gratitud puede ser una herramienta eficaz para fortalecer la competencia lingüística en niveles iniciales.

En contraste, el grupo de comparación que no realizó esta práctica mostró avances menos notorios en las mismas áreas, lo que refuerza la relevancia de integrar estrategias de psicología positiva en la enseñanza de lenguas extranjeras. Estos hallazgos subrayan la importancia de adoptar enfoques pedagógicos innovadores que atiendan tanto las necesidades emocionales como académicas de los estudiantes universitarios, promoviendo un aprendizaje más significativo y motivador.

En conclusión, el uso sistemático del diario de gratitud no solo contribuye al desarrollo de habilidades lingüísticas, sino que también favorece la formación de hábitos positivos y el bienestar emocional en el contexto educativo universitario. Se recomienda a los docentes considerar la integración de esta práctica en sus programas de enseñanza, así como la realización de investigaciones futuras con muestras más amplias y diversas para validar y ampliar estos resultados.

REFERENCES

- Emmons, R.A. y McCullough, M. E. (2003). Counting Blessings Versus Burdens: An Experimental Investigation of Gratitude and Subjective Well-Being in Daily Life.
- Emmons, R. A. y Stern, R. (2013). Gratitude as a Psychotherapeutic Intervention. *Journal of clinical psychology*: in sesion. 69(8), 846–855.
- Emmons, R.A., & Mishra, A. (2011). Why Gratitude Enhances Well-Being: What We Know, What We Need to Know. 248–261
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 377–389
- García-Ramírez, J. M. (2016). La motivación de logro mejora el rendimiento académico. *ReiDoCrea Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*. <https://doi.org/10.30827/digibug.39336>
- Froh, J. J., Sefick, W. J., & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of school psychology*, 46(2), 213–233.
- Froh, J. J., Yurkewicz, C., & Kashdan, T. B. (2009). Gratitude and subjective well-being in early adolescence: Examining gender differences. *Journal of Adolescence*, 32, 633–650.
- Howells, K. (2014). An exploration of the role of gratitude in enhancing teacher–student relationships. *Teaching and Teacher Education*, 42, 58–67
- Latef, R. O. K. (2022). Estrategias de los actos de habla del acto de agradecer: Estudio comparativo del español y el árabe. *Ogigia: Revista electrónica de estudios hispánicos*, (31), 91–116.
- Martínez- M. L. (2006). El estudio científico de las fortalezas trascendentales desde la Psicología Positiva. *Clínica y Salud*. 17 (3). 245–25.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A. y Tsang, J. A. (2002). The Grateful Disposition: A Conceptual and Empirical Topography. *Journal of Personality and Social Psychology*. 82(1). 112–127.
- Park, N., Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). Strengths of character and wellbeing. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 23(5). 603–61

Ramírez, J. M. G. (2015). *Gratitud en el aula*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5357311>

Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M. (2014) Positive Psychology: An Introduction. En (Csikszentmihalyi, M) Flow and the Foundations of Positive Psychology. Springer, Dordrecht. (pp.279-298) https://doi-org.ezproxy.uniandes.edu.co:8443/10.1007/978-94-017-9088-8_18

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress. Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*. 60(5). 410-42

Watson, D. y Naragon-Gainey, K. (2010) On the Specificity of Positive Emotional Dysfunction in Psychopathology: Evidence from the Mood and Anxiety Disorders and Schizophrenia/Schizotypy. *Revista Clin Psychol*. 30(7). 839–848. doi:10.1016/j.cpr.2009.11.002.

Watkins, Philip & Cruz, Lilia & Holben, Heather & Kolts, Russell. (2008). Taking care of business? Grateful processing of unpleasant memories. *The Journal of Positive Psychology*. 3. 87-99. 10.1080/17439760701760567.

NOTA: Las gráficas presentadas en este documento fueron realizadas por las autoras con la ayuda de NAPKIN IA y el cuestionario realizado con ayuda de google docs.



C A P Í T U L O 9

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS PARA FORTALECER LA CONFIANZA EN LA EXPRESIÓN ORAL EN INGLÉS

Anadel Baltazar Silva

Docente del Centro de Idiomas de Veracruz, Con 19 años de experiencia en la enseñanza del inglés como Lenguas Extranjeras y también del francés. La Mtra. Anadel Baltazar Silva es una profesional comprometida con la formación lingüística y pedagógica. Es licenciada en Lenguas Extranjeras por la Universidad de Oriente Veracruz, cuenta con una Maestría en Desarrollo Pedagógico por la misma institución y una maestría en Enseñanza del Idioma Inglés como Lengua Extranjera por la Universidad Veracruzana. A lo largo de su trayectoria, ha impartido clases en diversos niveles educativos, desde preescolar hasta educación superior, y ha colaborado en academias y centros de idiomas, lo que le ha permitido desarrollar una visión integral y adaptativa de la enseñanza de idiomas.
ORCID: 0009 0001 3956 6502

Frank Ramírez-Marín

Es licenciado en Lenguas Modernas, tiene una maestría en Currículo e Instrucción y un doctorado en Lengua y Literacidad. Frank se interesa por el aprendizaje de lenguas desde una perspectiva sociocultural en la educación superior en contextos mexicanos, así como por las políticas lingüísticas para la internacionalización de la educación superior en México. Frank ha trabajado durante más de veinte años como profesor de inglés y ha publicado trabajos en sus áreas de interés.
<https://orcid.org/0000-0003-3098-1586>

Celia Magdalena Sánchez Sosa

Es egresada de la Universidad Veracruzana de los programas educativos de Lengua Inglesa y Lengua Francesa. Cuenta con Maestría en Docencia y Doctorado en Educación, así como una Especialidad en la Enseñanza del Inglés y un Diplomado en Investigación por parte de la Universidad Cristóbal Colón. Su trabajo académico se centra en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras y en la planeación estratégica. Celia preside la Asociación Nacional Universitaria de Profesores de Inglés (ANUPI) y es miembro fundador del Colegio de Profesionales de la Enseñanza del Inglés (COPEI). En el periodo 2016- 2020 y 2020-2024 fungió como coordinadora del Centro de Idiomas y Centros de Autoacceso en la región Veracruz en la Universidad Veracruzana. Actualmente es la directora del Instituto Confucio Universidad Veracruzana.
ORCID: 0000-0003-3098-1586

ABSTRACT: El desarrollo de la habilidad oral en inglés representa un reto significativo para estudiantes de nivel A1, especialmente cuando la práctica se limita al aula. Esta investigación en la Universidad Veracruzana analiza cómo el Aprendizaje Basado

en Proyectos (PBL) puede mejorar la precisión en la expresión oral en un curso en línea. La precisión, entendida como el uso correcto de la gramática, vocabulario y pronunciación, es clave para la competencia comunicativa, pero suele verse afectada por la ansiedad y falta de práctica. Mediante una intervención con proyectos sobre el medio ambiente, tareas colaborativas y presentaciones orales, se evaluó el impacto del PBL en la mejora de esta habilidad a través de observación, análisis y entrevistas.

PALABRAS CLAVE: inglés, aprendizaje, producción oral, proyectos

MARCO TEÓRICO

Este capítulo aborda los fundamentos conceptuales del estudio, con énfasis en tres áreas clave: el Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL), la habilidad oral (speaking) en inglés como lengua extranjera, y la precisión lingüística (accuracy).

Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL)

El PBL es un enfoque centrado en el estudiante que promueve el aprendizaje a través de la resolución de problemas auténticos. Según Thomas (2000), los proyectos deben ser el núcleo del currículo y no una actividad complementaria. Krajcik y Shin (2014) destacan que las preguntas orientadoras (driving questions) son fundamentales para motivar la exploración. Estas preguntas deben ser significativas, contextualizadas y éticas.

Larmer y Mergendoller (2015) señalan que el diseño de proyectos debe alinearse con metas de aprendizaje relevantes, fomentando habilidades como pensamiento crítico, autorregulación y colaboración. A su vez, Condliffe (2017) destaca que el PBL requiere una estructura que combine trabajo autónomo, reflexión y acompañamiento docente.

En este estudio, el PBL se empleó como medio para desarrollar tareas relacionadas con el medio ambiente, que exigieran a los estudiantes investigar, planificar, interactuar oralmente y presentar sus hallazgos en inglés.

Habilidad Oral en inglés como Lengua Extranjera

La habilidad oral es una de las más complejas dentro del proceso de adquisición de un idioma (Martínez-Flor et al., 2006; Nunan, 2003). Involucra no solo el conocimiento lingüístico, sino también habilidades de organización, interacción, y adaptación al contexto. Al respecto, Zaremba (2006) y Lucas (2001) coinciden en que el habla implica una serie de subprocesos simultáneos: selección de ideas, estructuración del discurso, personalización del mensaje y adecuación al interlocutor. En el nivel A1, según el Marco Común Europeo de Referencia (CEFR), se espera que los estudiantes comprendan y produzcan frases básicas relacionadas con necesidades concretas, siempre que el interlocutor colabore (Council of Europe, 2018).

Precisión (Accuracy)

La precisión lingüística implica el uso correcto de estructuras gramaticales, léxico adecuado y pronunciación clara. Kumar (2013) señala que la precisión es a menudo relegada en favor de la fluidez, lo cual puede llevar a la fosilización de errores si no se corrige oportunamente (Willerman, 2011). Además, Corder (1974) distingue entre errores (fallos en la competencia) y equivocaciones (fallos en el desempeño), y argumenta que el análisis de errores es clave para entender el proceso de adquisición. En el contexto de esta investigación, se consideró la precisión como eje del desarrollo oral, y se integraron prácticas sistemáticas de retroalimentación para fortalecer esta dimensión

METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo, utilizando la metodología de **Investigación-Acción (Action Research)**. Según Stringer (2014) y Mills (2014), este enfoque permite a los docentes investigar su propia práctica para implementar mejoras significativas en el aula. El estudio se llevó a cabo en la **Universidad Veracruzana** durante un curso de inglés nivel A1 impartido en modalidad en línea. Participaron **32 estudiantes** de entre 20 y 30 años, inscritos en una ingeniería. También se incluyó a **21 docentes** que habían impartido este mismo nivel previamente. La selección fue por conveniencia y disponibilidad.

Identificación del problema

La falta de precisión en las producciones orales fue evidente desde el inicio del curso, tanto en observaciones docentes como en encuestas aplicadas. Estudiantes mostraban timidez, uso excesivo del español y errores frecuentes en gramática, pronunciación y vocabulario. Asimismo, los docentes coincidieron en que la habilidad oral era la más débil entre sus alumnos.

Técnicas de recolección de datos

Se empleó un diseño **mixto** que combinó técnicas cualitativas y cuantitativas para triangular los resultados:

- I **Encuestas** a estudiantes y profesores al inicio y final del curso.
- I **Entrevistas semiestructuradas** a estudiantes seleccionados.
- I **Grupos focales** para explorar la experiencia con PBL.
- I **Diario del docente**, para registrar observaciones sistemáticas durante el desarrollo de los proyectos.
- I **Análisis de tareas orales y videos** producidos por los alumnos.

Plan de acción y Evaluación

Durante seis semanas, se implementaron **cuatro tareas principales** dentro de un proyecto ambiental general. Cada semana abordó un tema específico (huertos orgánicos, hábitats, reciclaje, acciones ambientales), guiado por una pregunta orientadora. Todas las tareas implicaron producción oral, colaboración y reflexión crítica. Los resultados se analizaron considerando mejoras en la precisión (uso gramatical, pronunciación, vocabulario) mediante entrevistas comparativas antes y después del proyecto, así como encuestas y observaciones.

RESULTADOS

Este capítulo presenta los hallazgos obtenidos tras la implementación del enfoque PBL para promover la precisión oral en inglés.

Mejora en la precisión oral

Las entrevistas comparativas realizadas al inicio y al final del curso muestran avances significativos en:

- **Uso adecuado de estructuras gramaticales** (como el presente simple y los modales).
- **Mayor amplitud léxica**, especialmente vocabulario relacionado con el medio ambiente.
- **Reducción de errores fonológicos** gracias a la práctica reiterada en grabaciones.
- **Formulación de respuestas más completas y coherentes.**

Por ejemplo, en la primera entrevista los estudiantes dudaban, respondían con monosílabos y mezclaban español. En la segunda entrevista, sus respuestas fueron más fluidas, precisas y estructuradas.

Impacto del PBL en la motivación

Todos los estudiantes que respondieron la encuesta final indicaron que **preferían trabajar con proyectos** a las clases tradicionales. Mencionaron que:

- Aprendieron vocabulario nuevo.
- Se sintieron más confiados al hablar en inglés.
- Se involucraron más en las tareas orales.
- Disfrutaron el enfoque práctico y realista.

Impacto del PBL en la Motivación Estudiantil

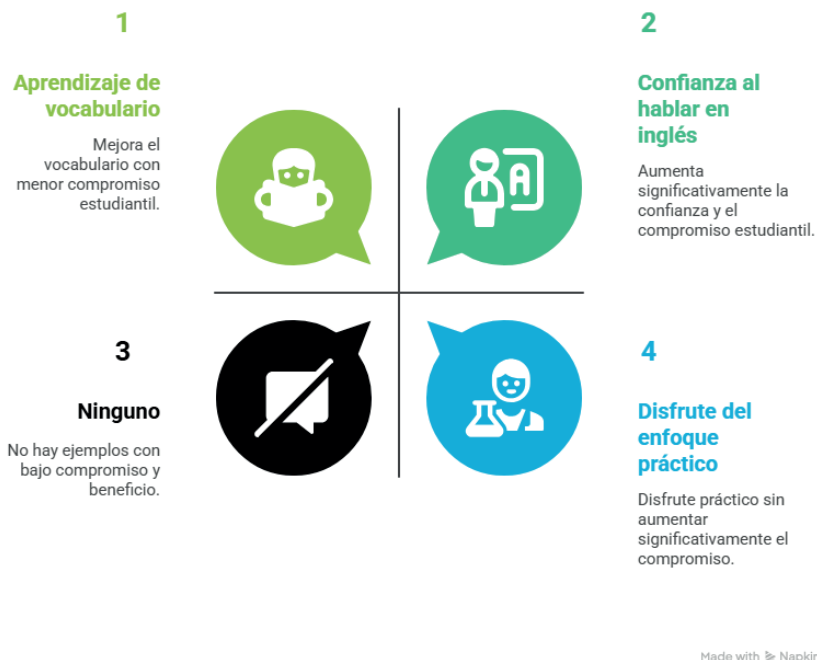


Imagen 1. Impacto PBL

Un estudiante comentó:

“Aprendí más vocabulario, entendí temas que antes no comprendía, y me sentí más cómodo al hablar en inglés.”

CONEXIÓN CON EL CONTEXTO

Otro resultado relevante fue el **vínculo emocional** que los alumnos desarrollaron con los temas abordados. Varios mencionaron que los proyectos los hicieron más conscientes del cuidado ambiental y que comenzaron a aplicar acciones en sus hogares (plantar, separar residuos, evitar plásticos, etc.).

Esta **aplicación contextualizada** del lenguaje fortaleció la motivación y el aprendizaje significativo.

Validación por triangulación

Los datos recogidos desde diferentes instrumentos (encuestas, entrevistas, videos y diario docente) coinciden en demostrar que el PBL contribuyó a mejorar:

- La **precisión en la expresión oral**.
- La **confianza al hablar**.
- El **compromiso con el aprendizaje**

DISCUSIÓN Y REFLEXIÓN

Relevancia del problema identificado

Desde el inicio del curso se evidenció que la mayoría de los estudiantes tenían dificultades para expresarse con precisión en inglés. Estas dificultades estaban relacionadas con la falta de práctica oral, la ansiedad, y un enfoque tradicional centrado en lo escrito. Los hallazgos confirman que este problema no era exclusivo del grupo participante, sino común en el nivel A1 dentro de la institución.

El enfoque PBL

Los resultados muestran que el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos:

- Fomentó un ambiente de aprendizaje más relajado y participativo.
- Permitió integrar habilidades lingüísticas (leer, escribir, hablar, escuchar) en torno a temas significativos.
- Redujo la ansiedad al centrar la atención en la resolución de problemas reales, no solo en el desempeño lingüístico.

Tal como lo sugieren Knoblauch (2022) y Thomas (2000), PBL favorece el aprendizaje autónomo y colaborativo, donde el error se transforma en una oportunidad de mejora.

Percepción del estudiante

Los testimonios de los alumnos evidencian que trabajar en proyectos:

- Les ayudó a expresarse con mayor seguridad.
- Mejoraron su pronunciación y estructura gramatical.
- Percibieron un progreso real al comparar su desempeño inicial y final.

Una estudiante señaló:

**“Me daba pena hablar, pero poco a poco eso cambió.
Ahora siento que sí puedo expresarme mejor.”**

Implicaciones docentes

Este estudio sugiere que, aun en contextos en línea y con limitaciones tecnológicas, es posible transformar la práctica educativa con metodologías activas. El docente dejó de ser el centro de la clase y pasó a ser un facilitador, lo que permitió mayor autonomía del estudiante y una práctica oral más significativa.

Cambios observados

Durante la implementación se observó una evolución tanto en el lenguaje como en la actitud del grupo: mayor participación, mejor pronunciación, aumento del vocabulario técnico y mayor interés en el inglés

CONCLUSIONES

Esta investigación confirma que el enfoque de **Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL)** es una estrategia efectiva para promover la **precisión en la expresión oral en inglés** en estudiantes de nivel A1.

Los estudiantes:

- Mejoraron significativamente en pronunciación, gramática y vocabulario.
- Incrementaron su confianza y disposición para hablar en inglés.
- Participaron con mayor entusiasmo y compromiso en las actividades.

El PBL permitió integrar contenidos lingüísticos con situaciones reales, promoviendo una práctica oral contextualizada y significativa.

Implicaciones

- **Para docentes:** El uso de proyectos favorece una enseñanza más dinámica, centrada en el estudiante. Requiere planificación, pero ofrece resultados tangibles en el desempeño oral.
- **Para instituciones:** Incorporar el PBL como metodología dentro de los cursos de idiomas puede elevar la calidad educativa y el alcance de los objetivos del CEFR (Marco Común Europeo de Referencia).
- **Para estudiantes:** La posibilidad de usar el idioma en tareas reales fortalece el aprendizaje, la autonomía y la motivación.

Limitaciones

- **Modalidad en línea:** Algunos estudiantes tuvieron dificultades de conexión, lo que limitó su participación en ciertas actividades grupales o entrevistas.

- **Recursos técnicos:** No todos los alumnos contaban con dispositivos adecuados para grabar o editar videos.
- **Tiempo:** El tiempo destinado (seis semanas) fue suficiente para observar mejoras, pero un periodo más largo permitiría consolidar aún más la precisión oral.

RECOMENDACIONES PARA INVESTIGACIONES FUTURAS

Este estudio demostró que el uso del Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL) tiene un impacto positivo en la mejora de la precisión oral en estudiantes de nivel A1. Sin embargo, abre también nuevas líneas de investigación que pueden enriquecer el campo de la didáctica del inglés como lengua extranjera:

- **Aplicación en modalidad presencial**

Sería valioso replicar esta intervención en un entorno presencial para comparar resultados y explorar si la interacción cara a cara potencia aún más la precisión y fluidez.

- **Diversificación temática**

El uso de temas como el medio ambiente fue efectivo, pero podrían explorarse otros temas de interés estudiantil (salud, tecnología, cultura local) para aumentar el nivel de conexión personal y creatividad.

- **Estudios longitudinales**

Se recomienda realizar investigaciones a más largo plazo (un ciclo escolar completo, por ejemplo) para observar si los avances en precisión se mantienen y se traducen en mejoras en otros niveles del CEFR.

- **Comparación con otros enfoques**

Comparar el impacto del PBL con otras metodologías activas como Task-Based Learning (TBL) o Content and Language Integrated Learning (CLIL) permitiría determinar cuál es más eficaz en contextos específicos.

- **Evaluación de la precisión con rúbricas CEFR**

Aplicar instrumentos estandarizados como rúbricas de evaluación del CEFR permitiría medir con mayor objetividad el progreso en precisión, especialmente en términos de gramática, pronunciación y léxico.

BIBLIOGRAFÍA

Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4th ed.). Longman.

Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge University Press.

Cambridge ESOL. (2011). *Using the CEFR: Principles of good practice*. Cambridge University Press.

Condliffe, B. (2017). *Project-Based Learning: A Literature Review* (Working Paper). MDRC.

Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Corder, S. P. (1984). The significance of learners' errors. In J. C. Richards (Ed.), *Error analysis: Perspectives on second language acquisition* (pp. 19–27). Longman.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.

DeFillippi, R. J., & Arthur, M. B. (1998). Paradox in project-based enterprise: The case of film making. *California Management Review*, 40(2), 125–139.

Emiroğlu, S., & Pınar, F. N. (2013). Relationship between listening and other skill types. *Turkish Studies – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 769–782.

Febriyanti, R. E. (2011). Teaching speaking of English as a foreign language: Problems and solutions. Universitas Lambung Mangkurat.

Hall, G. (2017). *Exploring English language teaching: Language in action*. Routledge.

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3rd ed.). Longman.

Krajcik, J. S., & Mamlok-Naaman, R. (2006). Using driving questions to motivate and sustain student interest in learning science. In K. Tobin (Ed.), *Teaching and learning science: A handbook* (pp. 317–327). Praeger.

Krajcik, J. S., & Shin, N. (2014). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed., pp. 275–297). Cambridge University Press.

Knoblauch, C. (2022). Combining and balancing project-based and blended learning in education. *International Journal of Advanced Corporate Learning*, 15(1), 35–44. <https://doi.org/10.3991/ijac.v15i1.27135>

Kumar, J. (2013). Teaching speaking: From fluency to accuracy. *The Journal of English Language Teaching*, 55(3), 16–21.

Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2015). Gold standard PBL: Essential project design elements. Buck Institute for Education. <https://www.pblworks.org>

Lucas, S. E. (2001). *The art of public speaking* (7th ed.). McGraw-Hill.

Martínez-Flor, A., Usó-Juan, E., & Soler, E. A. (2006). Towards acquiring communicative competence through speaking. In E. Usó-Juan & A. Martínez-Flor (Eds.), *Current trends in the development and teaching of the four language skills* (pp. 139–159). Mouton de Gruyter.

Mills, G. E. (2014). *Action research: A guide for the teacher researcher* (5th ed.). Pearson.

Nunan, D. (2003). *Practical English language teaching*. McGraw-Hill.

Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.

Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. William Morrow.

Richards, J. C., & Renandya, W. A. (Eds.). (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press.

Stringer, E. T. (2014). *Action research* (4th ed.). Sage Publications.

Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.

Tuan, N. H., & Mai, T. N. (2015). Factors affecting students' speaking performance at Le Thanh Hien High School. *Asian Journal of Educational Research*, 3(2), 8–23.

Veselov, G. E., Pljonkin, A. P., & Fedotova, A. Y. (2019). Project-based learning as an effective method in education. In *Proceedings of the 2019 International Conference on Modern Educational Technology (ICMET 2019)* (pp. 54–57). ACM. <https://doi.org/10.1145/3341042.3341046>

Willerman, B. (2011). Teaching speaking: From accuracy vs. fluency to accuracy plus fluency. *The Journal of English Language Teaching*, 53(3), 10–14.

Zaremba, A. S. (2006). *Speaking professionally: How to communicate with competence*. Thomson South-Western.

Zhang, Y. (2009). Reading to speak: Integrating oral communication skills. *English Teaching Forum*, 1(1), 32–34.



C A P Í T U L O 10

INNOVACIÓN EDUCATIVA Y METODOLOGÍAS ACTIVAS: UNA PROPUESTA ECLÉCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE ACTIVIDADES COTIDIANAS EN LENGUA I

Celerina Chagala Ocelot

Se ha desempeñado como profesora de inglés del Centro de Idiomas y del Área de Formación Básica General (AFBG) por 20 años, y ha sido aplicadora de exámenes de certificación de inglés (EXAVER) por 16 años. También ha participado en la aplicación de exámenes de clasificación del Centro de Idiomas, de última oportunidad y de competencias de inglés en el AFBG. Cuenta con experiencia en la enseñanza de inglés en diferentes niveles de estudio (primaria-universidad). Ha sido miembro de las academias del Centro de Idiomas y del AFBG y coordinó la academia de AFBG. Cuenta con conocimientos sobre sustentabilidad y ha organizado varios proyectos con los estudiantes. Está interesada en que los estudiantes conozcan y apliquen la sustentabilidad en su vida personal por mínimo que sea.

ORCID: 0009-0003-6264-7082

Asunción Coutiño Clemente

Egresada de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana, con maestría en Tecnología Educativa y Doctorado en Educación, cuenta con las certificaciones en Lengua Inglesa Exaver, CENNI, E-tutoring. Con más de 25 años de experiencia en la Enseñanza del Idioma Inglés en todas las modalidades en el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana. Actualmente es asesora y Responsable del Centro de autoacceso-USBi en la región Veracruz.

ORCID: 0000-0002-0014-4798

Renata Capi Bustamante

Es asesora de inglés virtual y autónomo en Centro de Auto acceso USBi. Obtuvo la Certificación Internacional COTE y Auto Acceso. Cuenta con más de 30 años de experiencia en la Enseñanza del inglés como lengua extranjera. Ha participado como ponente en el panel de proyectos de investigación en México y el extranjero en la conferencia internacional de COPEI/ANUPI. También colaboró en proyecto COIL con la Universidad Bautista de Hong Kong. Es aplicadora del Examen de Certificación Internacional de Lengua inglesa Exaver. Su principal interés es la Enseñanza de los idiomas y el aprendizaje autónomo.

ORCID:0009 0005 4955 2644

ABSTRACT: En las últimas décadas, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha experimentado cambios profundos, impulsados por la necesidad de responder a los desafíos contemporáneos. Las metodologías activas y los modelos de innovación educativa se han consolidado como estrategias esenciales para transformar las prácticas docentes, permitiendo una mayor adaptación y dinamismo en el aula. Este avance ha sido posible gracias al uso intensivo de las tecnologías de la información,

que facilitan la interacción, el acceso a recursos y la personalización del aprendizaje. En este contexto, se propone una metodología ecléctica que combina aprendizaje cooperativo, metodología inductiva y aula invertida. El aprendizaje cooperativo fomenta la colaboración y el trabajo en equipo, permitiendo que los estudiantes construyan conocimiento de manera conjunta. La metodología inductiva, por su parte, promueve el descubrimiento y la reflexión a partir de situaciones concretas, incentivando el pensamiento crítico. El modelo de aula invertida facilita que los estudiantes accedan a los contenidos teóricos fuera del aula, dedicando el tiempo presencial a la aplicación práctica y la resolución de dudas. Asimismo, se integran dos modelos de innovación educativa: Brain Gym y Agile. Brain Gym utiliza ejercicios físicos para estimular el cerebro y mejorar la concentración, mientras que Agile introduce dinámicas flexibles y adaptativas que favorecen la gestión eficiente del aprendizaje. La combinación de estas estrategias se plantea para abordar el tema 4, "Actividades Cotidianas", del Programa de Lengua I (Inglés I) en la Universidad Veracruzana, promoviendo un aprendizaje activo, significativo y adaptado a las necesidades actuales de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza, aprendizaje, inglés, idioma.

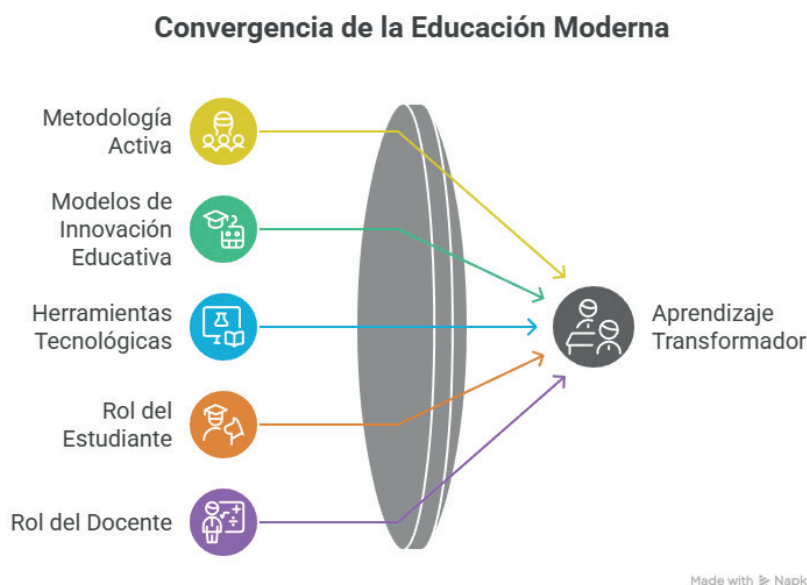
INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha experimentado diferentes cambios al correr de los años. Actualmente las metodologías activas y los modelos de innovación han surgido como estrategias fundamentales para re direccionar las prácticas de enseñanza-aprendizaje ajustándolas a los requerimientos actuales. Todo lo anterior apoyado fuertemente por las tecnologías de información. En este ensayo se plantea una propuesta de la integración de una metodología ecléctica (aprendizaje cooperativo, metodología inductiva, y aula invertida) y dos modelos de innovación educativa (Brain gym y Agile) para el desarrollo del tema 4 titulado Actividades Cotidianas, del Programa de Lengua I (Inglés I), del Área de Formación Básica General de la Universidad Veracruzana.

En este apartado, se define lo que se entiende por metodología activa, y modelo de innovación educativa. De acuerdo con Arieta, Gómez, Hernández, Rodríguez, Nájera & Soto (2025), la metodología activa es aquella forma de enseñanza que se centra en "la participación dinámica de los estudiantes en su propio aprendizaje" promueve "la exploración, la resolución de problemas y la colaboración". Por otro lado, un modelo de innovación educativa es un "marco teórico que guía la integración efectiva de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje, fomentando la transformación de las prácticas educativas".

Desde esta perspectiva del proceso de E-A, el apoyo de las herramientas tecnológicas es crucial porque hacen posible el acceso a información vasta, actualizada y amplia. De esta manera los estudiantes podrán investigar de diferentes fuentes de información, analizar, comparar, y crear su propia opinión de la realidad del problema que deban solucionar.

Al conjugarse estos tres factores: metodología activa, modelos de enseñanza, actividades innovadoras, y uso de tecnologías de información, el rol del estudiante se transforma de ser un agente pasivo, o colaborador a implicarse directamente en el proceso de aprendizaje; el rol del docente también se transforma de ser un “facilitador, guía, mediador, a ser un “analista de datos y diseñador de experiencias de aprendizaje”. (Arieta et al., 2025)



Lo antes descrito se pretende integrar en el tema 4: Actividades cotidianas, dentro de la experiencia educativa (EE) inglés I (lengua I) para la cual se utilizaría una metodología ecléctica, esto es una combinación de las metodologías “aprendizaje cooperativo, la metodología inductiva, y el aula invertida”; y en cuanto a modelos de innovación educativa, se utilizaría el modelo agile, así como la estrategia de E-A brain gym (gimnasia cerebral). La metodología ecléctica de acuerdo con Kumar (2013 como se cita en David Sani 2017) es “una combinación de diferentes enfoques de enseñanza-aprendizaje”. Gali (2009 como se cita en David Sani 2017) comenta que

los docentes deben tener la libertad de elegir los mejores métodos y técnicas acordes con las “necesidades y situaciones” de los estudiantes. El aprendizaje cooperativo promueve el trabajo de los estudiantes en equipo para que cada uno colabore en la tarea asignada y a la vez pueda socializar con los demás integrantes. La metodología inductiva busca solucionar problemas a partir de la “observación y experimentación”.

El aula invertida o “flipped room” es un enfoque en el cual los estudiantes revisan previamente y por su cuenta, el contenido de las clases mediante “vídeos, lecturas o materiales digitales” (Arieta et al., 2025). De esta manera, el tiempo de las clases es utilizado para “actividades prácticas, resolución de problemas, discusiones o proyectos colaborativos” (chat GTP, 2025). El modelo agile es un “enfoque flexible y colaborativo que se basa en la entrega incremental y continua de resultados promoviendo la adaptación y mejora continua del proyecto educativo” (Arieta et al., 2025); además, insta al desarrollo de la adaptabilidad y la resiliencia preparando a los estudiantes para este mundo cambiante. Los estudiantes obtienen retroalimentación continua dentro de sus propios equipos como del docente para demostrar su conocimiento en la práctica (Domínguez, 2023).

La gimnasia cerebral se define como “un método ... para reforzar la concentración y mejorar la atención haciendo uso de ambos hemisferios cerebrales. Consiste en hacer movimientos con el cuerpo para mejorar habilidades, perfeccionar destrezas y resolver bloqueos, creando así conexiones neuronales nuevas que activan las áreas del cerebro” Gaceta CCH de la UNAM (s.f.).

El tema 4 del programa educativo de lengua I (inglés I) contiene una cantidad considerable de vocabulario concerniente a verbos, alimentos, expresiones de tiempo, etc. así como, estructuras gramaticales del presente simple. El enfoque de aula invertida y el enfoque deductivo se podrían utilizar de la siguiente manera: previamente a la clase, los estudiantes verían algunos vídeos sobre las actividades cotidianas y explicaciones gramaticales. Ellos tendrían que observar y tomar notas del contenido, de la gramática, pronunciación y vocabulario. Se les requeriría investigar y leer información para conocer las actividades diarias en primavera y/o verano de la gente de un determinado país (Brasil, por ejemplo). En esta etapa de su trabajo, se podrían apoyar de las TICs para la investigación, la síntesis, etc. y así lograr una mejor comprensión.

En clase podrían trabajar en equipos para compartir los conocimientos; por ejemplo, significado de palabras, grupos de palabras que tienen sílabas cuya pronunciación es igual o muy parecida, reglas gramaticales (conjugación de verbos, elaboración de preguntas), y frases utilizadas para indicar las actividades típicas de la gente. Posteriormente, los estudiantes pondrían en práctica el conocimiento compartido mediante la redacción de la rutina de algún personaje famoso. De

esta manera se utilizaría el enfoque cooperativo. Se considera importante que todos los integrantes del equipo se involucren en cada una de las actividades con responsabilidad en la elaboración y revisión del trabajo para retroalimentarse. Por su parte, se espera que el docente monitoree constantemente para identificar situaciones donde se requiera su intervención que guíe a la búsqueda de la corrección de posibles errores por los propios estudiantes.

En un segundo momento, ya con una mejor comprensión, se requeriría que los estudiantes trabajaran en el desarrollo de párrafos de su propia rutina y las de miembros de su familia aplicando la gramática revisada, pero utilizando el contenido de su programa. El trabajo individual, nuevamente sería revisado por los integrantes del equipo, sin dejar de lado, el visto bueno del docente. La gimnasia cerebral se aplicaría antes de iniciar cada una de las clases para activar ambos hemisferios cerebrales y maximizar la atención, dando como resultado un mejor desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes. Además de la práctica escrita, se considera muy importante la disertación oral, la cual se llevaría a cabo mediante exposiciones solo con imágenes de apoyo. Este tipo de prácticas son de gran valía porque el estudiante demuestra el dominio del vocabulario, la gramática, la pronunciación y la coherencia para comunicar. Por su parte al grupo se le insta a estar atento a la exposición para hacer preguntas a los estudiantes expositores, profundizando sobre el contenido.

En este trabajo se promueve la implementación de una metodología activa que se caracteriza por centrar el proceso de la adquisición lingüística en la participación dinámica del estudiante, promoviendo la exploración, la resolución de problemas y la colaboración. Por su parte, un modelo de innovación educativa es un marco teórico que orienta la integración efectiva de la tecnología en la enseñanza, fomentando la transformación de las prácticas educativas. (Arieta et al., 2025).

El uso de herramientas tecnológicas resulta fundamental, ya que facilita el acceso a información actualizada y diversa, permitiendo a los estudiantes investigar, analizar, comparar y construir opiniones fundamentadas sobre los problemas a resolver. La combinación de metodologías activas, modelos innovadores y tecnologías de la información transforma el rol del estudiante, quien pasa de ser un receptor pasivo a protagonista de su aprendizaje; el docente, a su vez, evoluciona de facilitador a diseñador de experiencias y analista de datos educativos (Arieta et al., 2025).

CONTEXTO

Los estudiantes de la Universidad Veracruzana que estudian inglés 1, generalmente lo hacen dentro del Área de Formación Básica General; que es una dependencia de administración académica y se ubica organizacionalmente en la

Secretaría Académica de la Universidad Veracruzana (UV), con el propósito de lograr la formación integral y armónica de los alumnos. Su origen en 1999 con el modelo educativo: Nuevo Modelo Educativo, que más adelante se convertiría en: Modelo Educativo, Integral y Flexible (MEIF) y al que actualmente se denomina: Modelo Educativo Institucional (MEI). Las experiencias educativas de Lengua I y II, forman parte del Área de formación Básica (AFBG) y/o inicial de los programas de estudio de la Universidad. Dentro de estas experiencias se espera que los alumnos desarrollen las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión auditiva, comprensión expresiva oral; comprensión lectora y comprensión expresiva escrita, así como las estrategias de autoaprendizaje. Los estudiantes de Lengua I pueden asistir al centro de idiomas y/o atender a las aulas asignadas para la impartición de estas experiencias en sus facultades. Los jóvenes, en su mayoría de 18 -22 años de edad, conforman grupos de 20-35 estudiantes y cada grupo cuenta con un profesor de lengua inglesa y la posibilidad de reforzar sus conocimientos en los Centros de Auto Acceso y/o con actividades en línea, ya sea a través de la plataforma institucional (EMINUS) o con asignaciones del profesor a cargo.

METODOLOGÍA

Para el desarrollo del tema “Actividades Cotidianas”, se propone una metodología ecléctica, definida como la combinación de diversos enfoques de enseñanza-aprendizaje (Kumar, 2013, citado en Mwanza, 2017). Esta flexibilidad permite a los docentes seleccionar las estrategias más adecuadas según las necesidades y contextos de los estudiantes (Gali, 2009, citado en Mwanza, 2017). Por lo que se han considerado las siguientes metodologías activas y modelos de innovación:

APRENDIZAJE COLABORATIVO: Fomenta el trabajo en equipo y la responsabilidad compartida, permitiendo la socialización y el aprendizaje colaborativo. Cabe considerar, por otra parte, la importancia de utilizar el Aprendizaje Colaborativo en el desarrollo de las macrodestrezas en el área de la Lengua y Literatura. “El aprendizaje colaborativo ha demostrado ser efectivo en el desarrollo de las macrodestrezas en el área de la Lengua y Literatura, permitiendo a los estudiantes mejorar sus habilidades de lectura, escritura, comprensión y expresión oral” (González, 2020). Además, el aprendizaje colaborativo fomenta o apoya el aprendizaje neurolingüística en donde la socialización del conocimiento es de suma importancia.

METODOLOGÍA INDUCTIVA: Promueve la resolución de problemas a partir de la observación y la experimentación. Dividida en dos partes; la primera: presupone la presentación adecuada del contenido por parte del profesor, quien a saber al preparar su clase ha de seleccionar aquellos contenidos, el vocabulario y los ejemplos adecuados que pueden llevar al estudiante a

una mejor comprensión del tema. Durante la segunda fase; el estudiante se ha de hacer responsable de su propio aprendizaje, al realizar anotaciones adecuadas, elaborando por sí mismos observaciones de la gramática, a través de: fichas, notas y/o cualquier otro material adicional que le resulte de apoyo en su aprendizaje.

AULA INVERTIDA: Los estudiantes revisan previamente los contenidos mediante materiales digitales, reservando el tiempo de clase para actividades prácticas, discusión y proyectos colaborativos (Arieta et al., 2025). Así se insta a los estudiantes a preparar sus clases, a considerar una lectura previa en relación a los que se verá en clase y/o buscar observaciones, dudas que bien podrá expresar en clase y así mejorar su capacidad de entendimiento y comprensión en las diferentes habilidades de la adquisición de lengua.

- I **AGILE:** Un enfoque flexible y colaborativo que promueve la entrega incremental de resultados, la adaptación continua y la resiliencia, preparando a los estudiantes para entornos cambiantes (Arieta et al., 2025; Domínguez, 2023). Generalmente utilizada para proyectos corporativos y técnicos, se ha podido aplicar en los ámbitos educativos con las principales características que enfocadas en la flexibilidad apoyan a los estudiantes a mejorar en los proyectos académicos. Además, de fomentar la autonomía del aprendizaje, los estudiantes han de:
- I **Definir objetivos claros:** Establecer metas claras y medibles desde el principio guiará el proceso y proporcionará un marco para la toma de decisiones.
- I **Dividir el contenido:** el contenido debe desglosarse en módulos o unidades manejables. Por lo que al término de cada módulo se debe hacer una adaptación, una revisión y/o evaluación lo que proporciona un interés genuino y controlado a través del feedback.
- I **Fomentar la colaboración:** el aprendizaje ágil es en sí mismo colaborativo. Es esencial crear espacios para discusiones en grupo, proyectos colaborativos y retroalimentación mutua.
- I **Adaptar y ajustar:** la adaptabilidad es clave en el aprendizaje ágil. Los educadores y facilitadores deben estar dispuestos a hacer ajustes basados en el feedback y el progreso de los estudiantes, garantizando que el aprendizaje sea siempre relevante y actualizado. Además de asegurar un avance pausado y seguro en cada paso del proceso, Durante cada módulo es profesor podrá seguir apoyando a los estudiantes más débiles, mientras que ellos mismos podrán ganar seguridad al reconocer sus habilidades y/o talentos, mismos que pueden variar de modulo en modulo.

- I **Incorporar tecnología:** la tecnología juega un papel crucial en el aprendizaje ágil. Las herramientas digitales, como la plataforma de gestión del aprendizaje (LMS) de OpenWebinars y las aplicaciones de colaboración, facilitan el acceso a recursos, promueven la interacción y apoyan el aprendizaje autónomo.

BRAIN GYM (Gimnasia Cerebral) Consiste en ejercicios físicos que estimulan ambos hemisferios cerebrales, mejorando la concentración, la atención y las habilidades cognitivas (Gaceta CCH UNAM, s.f.). Este tipo de actividades o dinámicas han probado funcionar con estudiantes de la Universidad Veracruzana durante los cursos de lenguas. Por ello se ha de considerar el continuar con este tipo de acciones que proveen a los estudiantes un espacio de atención, de capacitación y/o estimulación cerebral.

APLICACIÓN

TEMA: PRESENTE SIMPLE

Incluye vocabulario sobre verbos, alimentos, expresiones temporales y estructuras gramaticales del presente simple.

Tipo de estudiantes: Los estudiantes son jóvenes de entre 17 y 21 años, en su mayoría del Estado de Veracruz, México. Su nivel económico es medio-bajo, estudiantes de lengua 1, de la Universidad Veracruzana, pertenecen al AFBG y estudian inglés nivel A1

Grupo: heterogéneos del idioma inglés. El número de estudiantes por grupo es de 40 aproximadamente. 10 estudiantes débiles y 5 avanzados

Consideraciones especiales: Los estudiantes han de cubrir los contenidos en el programa de inglés 1 de la Universidad Veracruzana.

Antes de la clase: Los estudiantes visualizan videos y leen textos sobre rutinas diarias, apoyándose en TACs para investigar y sintetizar información. Se enfocan en la comprensión de gramática, pronunciación y vocabulario.

Durante la clase: Se pide a los estudiantes la exposición de un video en donde ellos investiguen sobre las costumbres de personajes famosos de otros países, sus hábitos alimenticios y rutinas diarias, se organicen en equipos para compartir conocimientos, analizar reglas gramaticales y practicar mediante la redacción de rutinas de personajes famosos, aplicando el aprendizaje cooperativo. El docente monitorea y orienta la corrección autónoma de errores.

Producción individual y grupal: Los estudiantes elaboran textos sobre sus propias rutinas y las de su familia, revisados por sus compañeros y validados por el docente.

Gimnasia Cerebral: Antes de cada sesión, se realizan ejercicios de Brain Gym para potenciar la atención y el rendimiento cognitivo.

Exposiciones orales: Los estudiantes presentan rutinas utilizando imágenes de apoyo, demostrando dominio de vocabulario, gramática, pronunciación y coherencia, mientras el grupo participa activamente formulando preguntas que amplíen la información.

CONCLUSIÓN

En conclusión, se piensa que la implementación de metodologías activas, modelos de innovación educativa y el uso de herramientas tecnológicas podrían transformar el enfoque tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, el estudiante dejaría de ser un agente pasivo y se convertiría en el protagonista de su propio aprendizaje, mientras que el docente asumiría un rol de guía, mediador y diseñador de experiencias significativas. En suma, mediante este enfoque integral se espera lograr un aprendizaje significativo, donde los estudiantes desarrollen no solo competencias lingüísticas, sino también habilidades para la vida, como la adaptabilidad, el trabajo en equipo y la capacidad de aprender de manera autónoma y continua.

REFERENCIAS

Arieta Melgarejo, P., Gómez Jiménez, S., Hernández Lozano, M., Rodríguez Orozco, N., Nájera Morales, E. I., & Soto Ojeda, G. A. (2025). *Métodos y herramientas para el desarrollo de innovaciones en el campo de la educación*. Universidad Veracruzana.

Domínguez, S. (2023, 3 de octubre). *Agile Learning: La metodología ágil aplicada al aprendizaje*. OpenWebinars. <https://openwebinars.net/blog/agile-learning-la-metodologia-agil-aplicada-al-aprendizaje/#:~:text=Se%20refiere%20a%20un%20entorno...> (Consultado el 16 de junio de 2025)

González, A. P. (2020). Aprendizaje colaborativo en el desarrollo de las macro destrezas en el área de la Lengua y Literatura. *Revista de Educación*

Mwanza, D. S. (2017). The eclectic approach to language teaching: Its conceptualisation and misconceptions. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 4(2), 53-67. <https://doi.org/10.20431/2349-0381.0402006>

SalasAlvarado, J. (2016). El aprendizaje colaborativo en la clase de inglés: El caso del curso de Comunicación Oral I de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación*, 40(2), 55–74. Universidad de Costa Rica.

Universidad Nacional Autónoma de México. (s.f.). Gimnasia cerebral para aprender. Gaceta CCH. <https://gaceta.cch.unam.mx/es/gimnasia-cerebral-para-aprender>

Universidad Veracruzana. Portal web del AFBG (información diversa en línea). Consultar: <http://www.uv.mx/afbg>



CAPÍTULO 11

WORDWALL: HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Tanith Ellid Villagómez del Angel

Originaria del Puerto de Veracruz, la Dra. Tanith Ellid Villagómez del Angel se desempeña desde 2016 como académica de asignatura (inglés y francés) en el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana, región Veracruz, en donde actualmente también funge como representante de Enlace de Género de dicha dependencia. Es Licenciada en Psicología por la Universidad Veracruzana y Licenciada en Idiomas por la Universidad Mexicana. En 2011, realizó una estancia académica en el Instituto de Estudios Políticos de Grenoble, Francia. Asimismo, cuenta con una Maestría en Enseñanza y Aprendizaje del Idioma Inglés y un Doctorado en Educación con Tecnologías del Aprendizaje. En la región Veracruz, colabora como examinadora certificada para los niveles EXAVER 1, EXAVER 2 y EXAVER 3. Además, posee certificaciones de lengua que respaldan su dominio de varios idiomas: Cambridge Proficiency (C2) en inglés, DALF C1 en francés y Goethe-Zertifikat A1 en alemán. ORCID: 0009-0001-4192-8783

Frank Ameca Quintana

Profesor de idiomas con 18 años de experiencia en el ámbito educativo. Actualmente, imparte inglés en el Centro de Idiomas y Autoacceso Veracruz, además de enseñar español a estudiantes de Polonia, Estados Unidos e India. Posee una Maestría en la Enseñanza del Inglés y cuenta con certificaciones como Cambridge CELTA y TKT. Su trayectoria incluye la enseñanza en diversos niveles, desde secundaria hasta universidad. Interesado en la intersección de la tecnología e idiomas, combina su formación en sistemas computacionales con su pasión por la enseñanza. Es un examinador EXAVER certificado para los niveles 1, 2 y 3. ORCID: 0009-0007-4927-4554

Vilma Zoraida del Carmen Rodríguez Melchor

Profesora de tiempo completo en el Centro Universitario de la Costa de la Universidad de Guadalajara. Tiene una maestría en Planeación de la Educación Superior y realiza investigaciones sobre la Internacionalización de la Educación Superior. Es perfil PRODEP y miembro del Cuerpo Académico "Sociedad Global y Procesos de Enseñanza Aprendizaje de Idiomas" ORCID: 0000-0003-1497-970X

ABSTRACT: La presente propuesta explora el uso de la plataforma digital Wordwall como herramienta didáctica en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana, región Veracruz. La propuesta está dirigida a docentes que tengan a su cargo estudiantes con acceso a dispositivos electrónicos e internet; y busca integrar el componente lúdico e interactivo en las

prácticas pedagógicas mediante la creación de actividades digitales adaptadas a distintos niveles de competencia lingüística por medio de la herramienta Wordwall, misma que permite generar dinámicas de aprendizaje personalizadas y motivadoras, gracias a su interfaz intuitiva y variedad de plantillas inspiradas en juegos clásicos. Desde una perspectiva metodológica, se presentan diez plantillas que se pudieran emplear en clase, correspondientes a distintos niveles de inglés, y cada una con su sugerencia de uso; además, se analizan los momentos idóneos para implementar las actividades (inicio, desarrollo y cierre de clase), así como su potencial para activar conocimientos previos, practicar contenidos y consolidar aprendizajes. Y es que, a pesar de sus múltiples beneficios, se advierte sobre el uso excesivo de estas herramientas y se subraya la importancia de una integración didáctica equilibrada con estrategias metacognitivas, sensible a las características emocionales y cognitivas del alumnado. De esta forma, Wordwall se posiciona como un recurso eficaz y accesible para enriquecer la enseñanza de lenguas extranjeras.

PALABRAS CLAVE: Wordwall, tecnología educativa, aprendizaje del inglés, competencia lingüística, gamificación

INTRODUCCIÓN

En el periodo post-COVID muchas son las aplicaciones que han aparecido para ayudar y complementar la enseñanza y aprendizaje de diferentes temas. Si bien Wordwall apareció antes de la pandemia, esta aplicación cobró relevancia durante la misma, al ser una herramienta de gran ayuda para los docentes en cuanto a la creación de material digital para ser enviado a los alumnos para trabajar en casa o ser usada en clases sincrónicas para motivar y variar las clases para evitar el aburrimiento.

Las actividades digitales en formas de juegos han demostrado ser una excelente herramienta que simpatiza con los estudiantes de hoy en día debido a su dependencia de la tecnología. La enseñanza mediante gamificación promueve el aprendizaje a través de juegos que los alumnos disfrutan ya que no sienten la presión, angustia o ansiedad que normalmente sienten al realizar actividades en papel.

En la actualidad, los métodos de enseñanza han experimentado transformaciones significativas en comparación con aquellos utilizados hace más de una década. Este cambio responde, en gran medida, a las modificaciones en los estilos de aprendizaje de los estudiantes, quienes actualmente se encuentran inmersos en entornos altamente digitalizados. Así pues, el acceso inmediato a la información y la constante interacción con diversas tecnologías han generado nuevas expectativas en el proceso educativo (Selwyn, 2022).

Además, diversos estudios señalan que los estudiantes contemporáneos tienden a mostrar una mayor receptividad hacia materiales visuales y de corta duración, lo cual se traduce en períodos de atención más breves (Cleveland-Innes y Wilton, 2018). Asimismo, se ha observado que los dispositivos móviles, al ser herramientas familiares y de uso cotidiano, resultan ser un recurso eficaz en el aula cuando se integran en actividades didácticas, promoviendo una mayor participación y motivación del alumnado (García-Peñalvo et al., 2020).

CONTEXTO

Esta propuesta está principalmente dirigida a aprendientes del inglés como lengua extranjera que cuenten con un dispositivo electrónico con acceso a internet, que estén familiarizados con el uso de su dispositivo electrónico, y que estén dispuestos a utilizarlo tanto dentro como fuera del aula como herramienta de apoyo en sus clases de inglés como lengua extranjera.

La propuesta ha sido aplicada en el Centro de Idiomas de la Universidad Veracruzana Región Veracruz, mismo que se encuentra ubicado dentro del Campus Mocambo en la Calzada Juan Pablo II S/N, en Boca del Río, Veracruz.

La Universidad Veracruzana creó su primer Centro de Idiomas en el año de 1979 con el fin de satisfacer las demandas educativas. En la región de Veracruz, el Centro de Idiomas abrió sus puertas el 1ero de octubre de 1980 con la finalidad de apoyar a la población estudiantil local, así como a la comunidad, estando alojado en el segundo piso de un edificio ubicado en la esquina de las calles de Xicoténcatl y de Víctimas del 5 y 6 de junio en el centro del puerto de Veracruz, siendo en aquel entonces la coordinadora la profesora Mary Barnet Peterson y teniendo a su disposición únicamente a cuatro profesores. El edificio consistía de cinco salones de clase y únicamente se impartían cursos de inglés en sus dos diferentes modalidades: conversacional y académico. Un semestre después, se hizo necesario el uso de un edificio más grande ante la gran demanda que había y se transfirió la ubicación del centro de idiomas a un lugar más grande ubicado en la Avenida Díaz Mirón. Esta vez, contaban con nueve salones de clase a su disposición, y por lo tanto, pudieron ofertar más idiomas, entre los que estaban el francés, el italiano, y el inglés tanto para adultos como para niños.

En 1989, el Centro de Idiomas Veracruz cambió a su ubicación actual en Campus Mocambo. Esta vez el edificio es propio de la Universidad y cuenta con trece salones, que muy próximamente van a ser catorce y un Aula Azul (un auditorio de menor tamaño). De ahí que cuente con un mayor número de grupos en oferta tanto como para estudiantes de la Universidad Veracruzana, como para público general. Hoy en día laboran ahí más de 40 maestros que cada semestre imparten cursos de inglés (4 Habilidades), Inglés Comprensión de Textos, francés, alemán, italiano, chino y

japonés. Asimismo, el Centro de Idiomas Veracruz es sede de la MEILE (Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera) y hace frente al Instituto Confucio, mismo que promueve el estudio y la comprensión de la lengua y cultura chinas, y que se encuentra alojado en la segunda planta de la USBI (Unidad de Servicios Bibliotecarios y de Información) Veracruz.

Los cursos de inglés 4 habilidades cuentan con 9 niveles, cuya duración es de un semestre cada uno, y están divididos en cursos de Inglés Básico (IBAS), Inglés Intermedio (IINT) e inglés Avanzado (IAVA). Así, cada nivel tiene 3 subniveles. Por ejemplo, inglés 1 equivale a inglés Básico 100 (IBAS 100). Inglés 2 es un Inglés Básico 200 (IBAS 200), y así sucesivamente.

La población del Centro de Idiomas Veracruz es variada puesto a que no nada más atiende a estudiantes que están tomando cursos de inglés 1 e inglés 2 del Área de Formación Básica General (AFBG) de la Universidad Veracruzana; es decir, se trata de alumnos inscritos dentro de algún programa educativo a nivel licenciatura dentro de la universidad y que tienen la necesidad de cursar alguna de esas materias ya que es un requisito que tienen que cubrir dentro del mapa curricular de su carrera. Sino que también se atiende a alumnos que buscan acreditar los niveles de inglés 3 (IBAS 300) e inglés 4 (IINT 100), pues algunos programas educativos de las áreas Económico-Administrativa e Ingenierías, requieren que sus estudiantes cursen cuatro niveles de inglés como mínimo. Normalmente, estos suelen ser chicos cuyo rango de edad va desde los 17 a los 25 años de edad. Muchos provienen del sistema de educación media superior mexicano, con exposición limitada al inglés oral y con un enfoque tradicional en gramática y vocabulario, por lo que muy seguido muestran ansiedad lingüística puesto que afirman sentir mucha inseguridad al momento de hablar en inglés y tener miedo a cometer errores por falta de práctica y conocimiento. Algunos otros demuestran falta de autonomía, pues dependen excesivamente del docente o de traducciones automáticas realizadas principalmente por herramientas digitales como Google Translate o ChatGPT para realizar tareas, lo que limita su desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo. Y si bien, algunos han visto gramática en la preparatoria, no siempre logran aplicarla correctamente de forma productiva. Otros tantos, provienen de comunidades marginadas, y afirman que, si bien llevaban la materia de inglés en la preparatoria, nunca aprendieron el idioma por diferentes razones, por lo que la clase de inglés que llevan en la Universidad Veracruzana, resulta ser su primera exposición formal a la lengua extranjera. Y, muy pocos, son los que provienen de colegios privados o que vivieron en el extranjero, por lo que mejor optan por acreditar el idioma por medio de alguna otra estrategia como la presentación y acreditación del Examen de Competencias de Inglés o de algún examen de certificación de lengua extranjera, como lo es el EXAVER. Pero en general, estos alumnos tienden a ser respetuosos, cooperativos, y curiosos, aunque a veces tímidos.

El otro perfil que llega a estudiar al Centro de Idiomas Veracruz, es de alumnos externos a la Universidad que van desde los 16 años cumplidos hasta los 85 años de edad. Estos alumnos externos vienen de un contexto educativo muy variado. Incluye estudiantes de preparatoria a quienes sus papás metieron a cursos, sobre todo de inglés, o que se están preparando puesto a que tienen previsto ingresar a estudiar su licenciatura a la Universidad Veracruzana. Aquí también entran estudiantes de nivel licenciatura de otras universidades de la zona, que buscan aprender idiomas extranjeros. Asimismo, por las mañanas predominan las amas de casa y los jubilados. Y por las tardes, también predominan los jubilados y los trabajadores activos. Empleados y docentes de esta misma universidad también estudian aquí. Muchos estudiantes externos están en el curso por decisión propia, lo que genera mayor compromiso, puntualidad y respeto por el aprendizaje. Aportan perspectivas interesantes a los debates, y hacen comparaciones culturales debido a que han realizado viajes al extranjero, enriqueciendo el ambiente de clase. Los adultos y los adultos mayores tienden a analizar el idioma con más profundidad, prestando atención a la lógica de la lengua; mientras que los más jóvenes buscan clases más dinámicas y requieren de una interacción comunicativa con claridad estructural (gramática y vocabulario), aunque a veces se muestran impacientes o distraídos.

Oportunidades en el ambiente educativo

La incorporación de plataformas digitales en el aula de lenguas extranjeras ha abierto nuevas posibilidades pedagógicas, especialmente en contextos que demandan entornos flexibles, inclusivos y centrados en las necesidades individuales del estudiantado. En este marco, el uso de WordWall se destaca como una herramienta didáctica versátil que contribuye significativamente al fortalecimiento de las competencias lingüísticas, las cuales constituyen la base para lograr una comunicación efectiva en una lengua extranjera.

El uso de dispositivos móviles y aplicaciones educativas en instituciones de educación superior ha sido ampliamente aceptado y valorado por los estudiantes, quienes destacan su funcionalidad para facilitar la interacción en línea, el trabajo colaborativo y el intercambio de conocimientos a través de canales sincrónicos y asincrónicos, tales como la mensajería instantánea, las redes sociales móviles y las plataformas web de aprendizaje (RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 2025). Estudios recientes evidencian que la integración de estas tecnologías no solo mejora la accesibilidad y flexibilidad del proceso educativo, sino que también potencia la motivación, la participación activa y el desarrollo de competencias fundamentales en el contexto universitario.

Asimismo, la incorporación de estrategias como el aprendizaje colaborativo, los recursos interactivos y los contenidos personalizados mediante inteligencia artificial ha reforzado la eficacia del aprendizaje móvil, permitiendo una experiencia formativa más centrada en el estudiante (OBS Business School, 2025).

Uno de los principales beneficios de WordWall radica en su capacidad para generar actividades personalizadas, ajustadas a distintos niveles de competencia lingüística, estilos de aprendizaje y ritmos de trabajo. Esta adaptabilidad permite implementar un enfoque más centrado en el estudiante, al ofrecer tareas que pueden ser realizadas tanto en tiempo real como de forma asincrónica. De acuerdo con Cabero-Almenara y Llorente-Cejudo (2020), las tecnologías digitales, cuando se integran mediante una planificación pedagógica adecuada, favorecen una atención más equitativa e inclusiva. En este sentido, WordWall incorpora recursos visuales, auditivos y cinestésicos que facilitan la participación de estudiantes con distintos estilos cognitivos o con necesidades educativas específicas.

Una característica distintiva de esta plataforma es su capacidad para fomentar el aprendizaje activo y colaborativo a través de actividades interactivas y juegos educativos. Según Kapp (2012), la gamificación puede incrementar de manera significativa el compromiso y la retención de contenidos, especialmente en contextos educativos en los que el aprendizaje se apoya en la repetición y la práctica, como es el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras. WordWall promueve este enfoque mediante propuestas lúdicas como crucigramas, ruletas, ejercicios de emparejamiento, entre otras.

Adicionalmente, y de acuerdo con García Urbina y Lorduy Jiménez (2024), Wordwall se alinea con los principios del constructivismo social, en el cual el aprendizaje se construye a través de la interacción colaborativa y la retroalimentación inmediata. Esta perspectiva resalta la importancia del entorno social en el proceso educativo, así como del uso de herramientas tecnológicas que fomentan el aprendizaje activo y significativo.

Por otro lado, diversos estudios han documentado la eficacia de WordWall en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, señalando su impacto positivo en la motivación del estudiantado, la retención de vocabulario y el desarrollo de habilidades comunicativas, en particular la expresión oral. Su implementación ha resultado especialmente valiosa en contextos educativos con recursos limitados, al ofrecer una solución tecnológica accesible y efectiva. En esta línea, García Urbina y Lorduy Jiménez (2024) destacan que la integración de herramientas como WordWall no solo potencia el desarrollo de competencias comunicativas, sino que también contribuye a aumentar la motivación y optimizar los procesos de evaluación en el aula de lenguas extranjeras.

Cabe señalar que una de las funciones destacadas de Wordwall es su capacidad de proporcionar retroalimentación automática, lo cual permite a los estudiantes identificar errores en tiempo real, facilitando así la autocorrección y la autorregulación del aprendizaje (García Urbina & Lorduy Jiménez, 2024). En diversas actividades, los usuarios pueden recibir indicaciones inmediatas sobre sus aciertos o errores, y al finalizar, acceder a un resumen visual de sus respuestas, lo cual favorece un proceso de reflexión y mejora continua.

Si bien el uso de herramientas digitales como WordWall ha demostrado múltiples beneficios en la enseñanza de lenguas extranjeras, su integración efectiva en el aula no está exenta de desafíos. Entre los factores que más limitan esta propuesta destacan las restricciones tecnológicas, la brecha digital, la formación docente insuficiente y factores psicosociales que afectan la disposición al cambio.

Uno de los principales obstáculos identificados es la carencia de infraestructura tecnológica adecuada. La falta de acceso a dispositivos electrónicos, conexión a internet estable o incluso a la red eléctrica en zonas rurales o marginadas impide la implementación sistemática de plataformas como WordWall (UNESCO, 2021). Estas limitaciones reducen las oportunidades de innovación educativa y refuerzan las desigualdades existentes entre instituciones urbanas y rurales.

Además, la calidad de la conexión a internet —en términos de velocidad, estabilidad y cobertura— es un factor crítico, especialmente para el uso de aplicaciones basadas en la web como WordWall, que requieren conectividad constante para su funcionamiento (Cabero-Almenara & Palacios-Rodríguez, 2020). En este sentido, la brecha digital sigue siendo una barrera significativa para el acceso equitativo a la educación mediada por tecnologías digitales, particularmente en países en vías de desarrollo (OCDE, 2020).

Otro desafío relevante es la falta de capacitación específica del profesorado en el uso pedagógico de recursos digitales. A pesar de la creciente disponibilidad de herramientas tecnológicas, muchos docentes no poseen las competencias necesarias para integrarlas de manera efectiva en sus prácticas de aula (Gutiérrez & Serrano, 2021). Pero la capacitación docente no solo debe centrarse en el aspecto técnico, sino también en el desarrollo de estrategias didácticas que maximicen el potencial pedagógico de estas herramientas.

Diversos estudios sugieren que la integración exitosa de tecnologías en el aula depende en gran medida de la percepción de autoeficacia del docente, así como de su experiencia y actitud hacia la innovación educativa (Ertmer y Ottenbreit-Leftwich, 2010; Tondeur et al., 2017). Por lo que además de las limitaciones técnicas, es importante considerar factores psicosociales que inciden en la adopción de nuevas tecnologías. El miedo a lo desconocido, el estrés asociado al aprendizaje de nuevas herramientas, y la sobrecarga laboral pueden disminuir la motivación tanto del profesorado como del estudiantado para integrar innovaciones digitales en sus rutinas académicas (Fullan, 2007; Howard et al., 2021).

Es más, Fullan (2007) subraya que la resistencia al cambio es común cuando las transformaciones tecnológicas no se acompañan de un apoyo organizacional y emocional adecuado. Este fenómeno puede acentuarse en entornos donde la implementación tecnológica es percibida como una exigencia adicional más que como una oportunidad de mejora educativa.

METODOLOGÍA

Wordwall es una plataforma digital alojada en <https://wordwall.net/> y diseñada para que los docentes creen actividades interactivas y juegos educativos de manera sencilla y atractiva, facilitando el aprendizaje en diversas áreas, especialmente en la enseñanza de idiomas como el inglés como lengua extranjera (Estrade Boscadas, 2023). Su principal objetivo es hacer el aprendizaje más entretenido, interactivo y significativo, permitiendo que los estudiantes participen activamente y reciban retroalimentación inmediata sobre sus respuestas, lo que favorece la consolidación de los conceptos aprendidos.

La herramienta se basa en el uso de plantillas prediseñadas inspiradas en juegos clásicos como *Memory*, *Comecocos* o *Aplastatopos*, así como en formatos de concursos, crucigramas, cuestionarios, sopas de letras, ruletas, actividades de correspondencia, entre otros. Incluso, se podría pensar que la creación de estas actividades digitales requiere de bastante conocimiento en tecnología y tiempo. Sin embargo, la realidad es otra; Wordwall es una plataforma digital muy amigable con el usuario. Su interfaz permite crear y editar actividades de aprendizaje muy fácilmente. El usuario, en este caso el docente, creará su actividad con un par de clics. Solo necesita tener muy en claro que quiere crear.

Estas actividades pueden personalizarse para adaptarse a diferentes niveles de competencia y necesidades de los estudiantes, lo que resulta especialmente útil en contextos de grupos heterogéneos o con alumnos que requieren refuerzo o desafíos adicionales (Estrade Boscadas, 2023), ya que permite la personalización de la enseñanza según la planificación que se tenga.

Además, otro atributo relevante de Wordwall es la posibilidad de incluir audio en los ejercicios. Esta funcionalidad permite al docente cargar archivos de audio propios o generar locuciones a partir de texto escrito, con opción de elegir entre diferentes voces, géneros e idiomas. Esta característica es particularmente útil en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que facilita la exposición a diversos acentos y modelos de pronunciación. En este sentido, el uso de ejercicios interactivos con soporte auditivo ha demostrado ser eficaz, pues el 65% de los usuarios reportaron una mejora en su articulación fonética tras utilizar estas herramientas (Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando, 2025).

Como se mencionó anteriormente, Wordwall se utiliza directamente desde su página web, lo que permite el acceso desde cualquier dispositivo con conexión a Internet: computadoras, tabletas, teléfonos móviles o pizarras digitales. En Wordwall, los docentes pueden crear actividades propias o reutilizar y adaptar las creadas por otros usuarios, lo que enriquece la práctica docente y ahorra tiempo en la planificación.

El proceso de uso es intuitivo: Tras registrarse en la plataforma, el usuario selecciona una plantilla, introduce el contenido y genera la actividad, que puede ser compartida con los estudiantes mediante un enlace, código QR, incrustación en plataformas virtuales o directamente en Google Classroom. Además, Wordwall permite descargar actividades en formato PDF para su uso en contextos más analógicos o como material complementario de alguna sesión educativa.

En este punto, es importante señalar que para acceder a la herramienta es necesario registrarse, lo cual puede hacerse con una cuenta de correo electrónico o utilizando una cuenta de Google. Y si bien Wordwall ofrece una cuenta gratuita, son limitadas las plantillas a disposición del usuario, pues la cuenta básica gratuita permite crear hasta cinco recursos y acceder a 18 tipos de plantillas interactivas. De ahí para tener acceso a una mayor variedad de plantillas, está la cuenta estándar (de pago), misma que incluye todas las funciones de la cuenta básica, más 16 tipos de plantillas imprimibles y la posibilidad de crear recursos ilimitados. Esta es seguida por la cuenta pro (de pago), misma que amplía el acceso hasta 33 plantillas interactivas y ofrece funcionalidades avanzadas. Finalmente, se ofertan planes escolares que permiten adquirir licencias para grupos de docentes a un precio anual más ventajoso que los planes individuales.



Imagen 1. Ejemplo de plantillas a disposición para la cuenta estándar de pago en Wordwall.

PROPUESTA DIDÁCTICA

La propuesta consiste en desarrollar juegos didácticos digitales mediante la plataforma Wordwall para ser usados en el proceso de enseñanza del idioma meta. La decisión de qué tipo de juego digital planear dependerá de las necesidades de la clase. Los tipos de actividades que se pueden planear en la plataforma se pueden enfocar a diferentes áreas de la enseñanza. Es decir, con un mismo tipo de plantilla se podría diseñar una actividad dirigida a vocabulario, o gramática, o estructura de enunciados, o uso del idioma, o cualquiera de las cuatro habilidades. El diseño de la actividad está limitado por el conocimiento en el diseño de actividades y la imaginación del docente. Hay muchas posibilidades ya que Wordwall contiene más de 30 diferentes tipos de actividades a crear.

Por ejemplo, con la plantilla llamada “cuestionario” se puede diseñar una actividad de vocabulario en donde el alumno tenga que escoger el nombre del objeto mostrado en una imagen. Así mismo, se podría diseñar una actividad para repasar la gramática donde los estudiantes puedan escoger entre dos opciones si el enunciado es correcto o no. Para comprensión oral, en lugar de un texto el docente puede subir un audio y que los alumnos escojan la opción correcta. En fin, las posibilidades de actividades a diseñar van a depender de las necesidades de la clase.

Sin embargo, a continuación, se presentan algunos posibles usos de algunas de las más de 30 plantillas que se ofrecen en la cuenta estándar de pago de Wordwall.

La Plantilla “Aplastatopos”

Esta divertida plantilla recuerda al famoso juego de arcade “*Whack-A-Mole*” (*Aplastatopos*) de los años 80s. Originalmente en el juego de arcade, la dinámica del juego consistía en golpear a los topos que emergían de agujeros cuando se iluminaban. En Wordwall, se conserva la misma premisa, pero se ajusta a diferentes fines educativos. Por ejemplo, esta plantilla es idónea para trabajar el spelling de las palabras en el que los aprendientes reconozcan rápidamente y seleccionen únicamente, ya sea aquellas palabras que están bien o mal escritas.

A continuación, se presenta un ejemplo en el que se utiliza la plantilla “Aplastatopos” para reforzar el vocabulario de los nombres de los números del cero al veinte en inglés. En esta dinámica, los alumnos deberán “aplastar” únicamente aquellos nombres de números que se encuentren mal escritos. Esta dinámica se trabajó con un IBAS 100 en el Centro de Idiomas Veracruz de la Universidad Veracruzana.

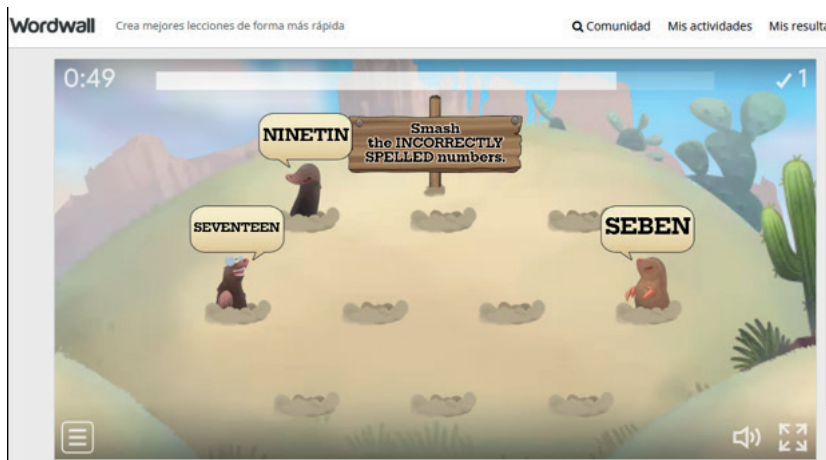


Imagen 2. Ejemplo de actividad que usa la plantilla Aplastatopos en Wordwall.

La Plantilla “Rueda aleatoria”

Se trata de una plantilla abierta ya que no genera puntuaciones para una tabla de clasificación. Esta plantilla resulta ser una buena estrategia para practicar la producción oral, ya sea en parejas, grupos pequeños o en su conjunto con la clase.

A continuación, se presenta un ejemplo en el que se utiliza la plantilla “Rueda aleatoria” con el fin de trabajar la producción oral dentro del tema del tercer condicional. Aquí los aprendientes se reúnen en grupos pequeños, el docente proyecta la actividad y gira la rueda. El resultado plantea alguna opción hipotética a la cual cada uno de los aprendientes deberá de dar respuesta utilizando la estructura del tercer condicional. Se alienta a los demás aprendientes del grupo pequeño a prestar atención a lo que dicen sus compañeros y a reaccionar de manera breve con alguna expresión que muestre acuerdo o desacuerdo. Esta dinámica se trabajó con un IINT 300 en el Centro de Idiomas Veracruz de la Universidad Veracruzana.

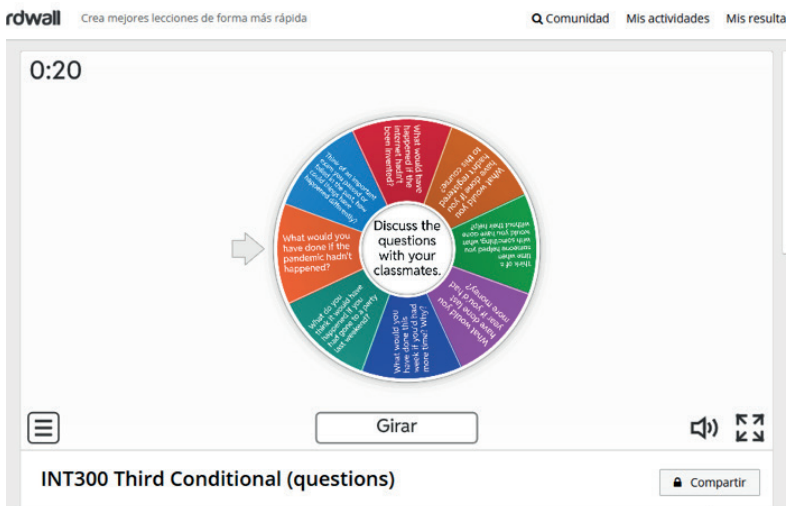


Imagen 3. Ejemplo de actividad que usa la plantilla Rueda aleatoria en Wordwall.

La Plantilla “Cartas al azar”

Esta es una plantilla abierta que tampoco genera puntuaciones para una tabla de clasificación. Esta plantilla puede ser utilizada para generar prompts para la práctica de producción escrita, así como también para la práctica de la producción oral de la lengua meta, ya sea en parejas, grupos pequeños o en clase todos juntos. Se presenta un mazo de cartas relacionado a la temática a trabajar y al presionar el botón “repartir”, se va desplegando carta por carta hasta que se acabe la baraja por completo. Dentro de las peculiaridades de esta plantilla, se presentan dos botones más: “deshacer” y “mezclar”. Al presionar “deshacer”, ocurre un retroceso a la carta inmediata anterior; mientras que el presionar “mezclar” resulta en que todas las cartas en su totalidad se revuelvan, incluidas las que ya habían salido.

A continuación, se presenta un ejemplo en el que se utiliza la plantilla “Cartas al azar” con el fin de trabajar la producción oral dentro del tema de la voz pasiva. Aquí los aprendientes y la figura docente trabajan en conjunto: El docente proyecta la actividad que trata sobre obras artísticas reconocidas, gira la rueda, y los estudiantes son los encargados de dar la respuesta en voz alta para oídos de todos. En este caso en particular, los estudiantes tenían que hacer una oración en voz pasiva utilizando los elementos como el nombre de la obra, el nombre del artista responsable por hacerla, el año en que fue hecha la obra, y algún dato curioso al respecto. Esta dinámica se trabajó con un IINT 200 en el Centro de Idiomas Veracruz de la Universidad Veracruzana.

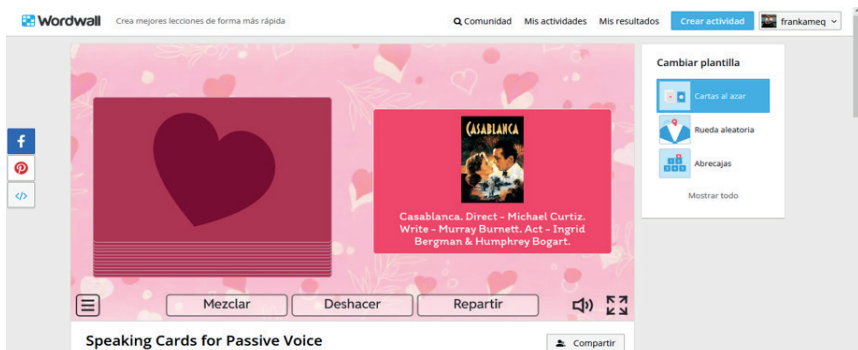


Imagen 4. Ejemplo de actividad que usa la plantilla Cartas al azar en Wordwall.

La Plantilla “Diagrama con etiquetas”

Esta plantilla consiste en arrastrar y soltar las tachuelas en su lugar correcto dentro de la imagen que se muestra. Se trata más bien de identificar visualmente algo dentro de la imagen para proceder a su posterior etiquetado. Esta plantilla es bastante conveniente para el reforzamiento de vocabulario tanto dentro como fuera del aula.

Para este caso en particular, se utilizó la imagen de un salón de clases para que los estudiantes tuvieran que relacionar la palabra con el elemento dentro del salón de clases. Esta actividad corresponde al trabajo realizado con un IBAS 100 en el Centro de Idiomas Veracruz de la Universidad Veracruzana.

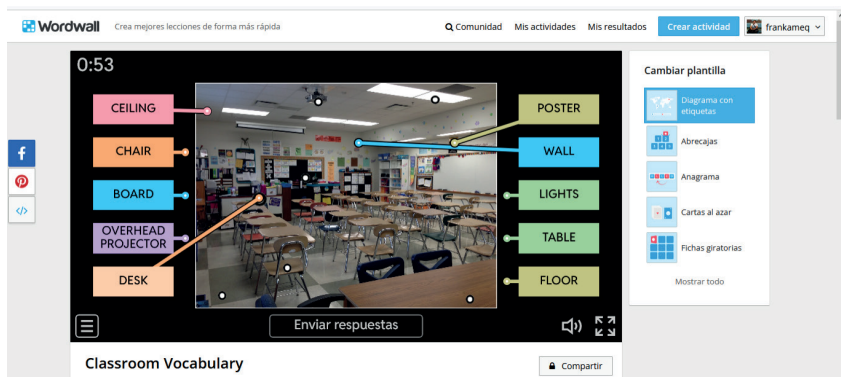


Imagen 5. Ejemplo de actividad que usa la plantilla Diagrama con etiquetas en Wordwall.

La Plantilla “Sopa de letras”

Una sopa de letras es un juego que consiste en encontrar palabras ocultas dentro de una disposición aparentemente aleatoria de letras. Estas palabras pueden estar dispuestas horizontalmente, verticalmente, diagonalmente, o incluso de derecha a izquierda o viceversa. Wordwall retoma este divertido juego y lo lleva un poco más lejos pedagógicamente hablando, ya que no solamente se trata del clásico de localizar y marcar las palabras que se esconden dentro del mar de letras, sino que también se les une con alguna pista a la cual cada palabra pueda ser asociada.

Para esta plantilla, se trató un tema de vocabulario de un curso de inglés avanzado relacionado al reconocimiento de problemas. Los alumnos tenían que buscar en la sopa de letras las palabras clave que venían en el libro, seleccionadas, y ya de ahí una vez seleccionadas, proceder a unirlas con su definición del lado izquierdo. Esta actividad se trabajó con un IAVA 100 en el Centro de Idiomas Veracruz de la Universidad Veracruzana.



Imagen 6. Ejemplo de actividad que usa la plantilla Sopa de letras en Wordwall.

La Plantilla “Cuestionario”

Tal y como su nombre lo dice, en esta plantilla se despliegan una serie de preguntas de opción múltiple y, en cada una, el alumno deberá de pulsar la respuesta correcta para poder continuar. Esta plantilla puede ser utilizada como repaso o práctica de algún tema relacionado a los cuatro sistemas en el aprendizaje de idiomas (gramática, vocabulario, fonología y discurso). Y es que el comprender y trabajar activamente en cada uno de los sistemas anteriormente mencionados, ayuda a proporcionar a los estudiantes una base sólida que les permita avanzar de manera más efectiva hacia la fluidez y la precisión.

Un ejemplo de trabajo de este tipo de plantilla se muestra a continuación con el tema de los “Phrasal Verbs”. Se trata de un cuestionario que se trabaja tipo quiz, para que los alumnos pongan a prueba sus conocimientos al respecto del tema. En este tipo de actividades, el contar con una retroalimentación inmediata, permite que los estudiantes identifiquen sus errores o aciertos al instante, promoviendo un aprendizaje más rápido y efectivo. Esta actividad se trabajó con un IAVA 200 en el Centro de Idiomas Veracruz de la Universidad Veracruzana.

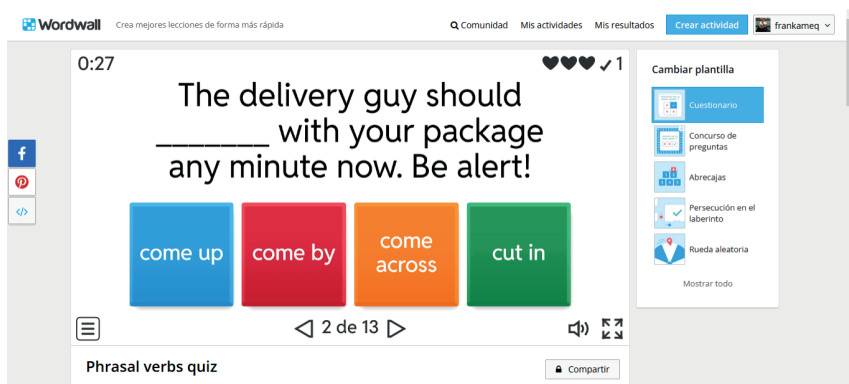


Imagen 7. Ejemplo de actividad que usa la plantilla Cuestionario en Wordwall.

La Plantilla “Crucigrama”

Un crucigrama se trata de un pasatiempo en el que se deben descubrir palabras que se entrecruzan en una cuadrícula, a partir de unas definiciones o sugerencias que se proporcionan, así como de las pistas que van generándose con el conocimiento de las letras de otras palabras que se hayan acertado. En Wordwall, el crucigrama funciona de manera similar. El alumno deberá primero elegir la palabra que quiera completar para que inmediatamente después le aparezca en la pantalla una pista y proceda a escribirla, ya sea utilizando el teclado de su dispositivo, o bien, haciendo clic en el icono de teclado que le aparece en la parte central inferior de la pantalla para que así se despliegue un teclado. En caso de atinar, se le concederá la palabra y un puntaje; pero en caso de fallar, se le descontará de las oportunidades que tiene para equivocarse durante todo el juego, mismas que fueron previamente configuradas por el docente al diseñar la actividad.

A continuación, se muestra un ejemplo de cómo se trabajó esta plantilla con un grupo de IINT 300 en el Centro de Idiomas Veracruz de la Universidad Veracruzana. El tema giró en torno a los rasgos de personalidad que venían mencionados en el libro base. Para esta actividad, las pistas consistieron en las definiciones del vocabulario meta trabajado previamente en clase.



Imagen 9. Ejemplo de actividad que usa la plantilla Persecución en el Laberinto en Wordwall.

La Plantilla “Persecución en el Laberinto”

Esta divertida plantilla hace alusión a otro renombrado juego de arcade: Pac-Man. Originalmente, en este famoso juego, el jugador tomaba el rol de Pac-Man, que es una figura circular amarilla con una boca que se abre y se cierra para comer puntos, y que está atrapado dentro de un laberinto neón. Su objetivo es recorrer el espacio para comer todas las bolas “energizantes” sin ser atrapado por los fantasmas. Pero conforme pasan los niveles, los laberintos se vuelven más complejos y los fantasmas más astutos.

Wordwall retoma esta idea del laberinto y Pac-Man, pero le hace algunos ajustes: Por un lado, el avatar de Pac-Man tal cual puede ir cambiando según el estilo visual seleccionado (espacio, espeluznante, dinosaurio, mascotas, pizarra blanca), ya que no es un Pac-Man en el sentido propio de la palabra. Por ejemplo, en el estilo visual del espacio, el avatar de Pac-Man es representado por un astronauta espacial, y los avatares de fantasmas son representados por figuras de aliens verdes. Y, por otro lado, aquí no hay bolas “energizantes” por comer, sino más bien se trata de guiar al personaje principal para que navegue por el laberinto hasta llegar a la respuesta correcta de la oración que aparece en la parte central inferior de la pantalla del juego, haciendo que esta sea una actividad idónea para el reforzamiento de estructuras gramaticales y lexicales.

A continuación, se muestra un ejemplo de cómo se trabajó esta plantilla con un grupo de IBAS 300 en el Centro de Idiomas Veracruz de la Universidad Veracruzana. El estilo visual elegido fue el del espacio y el tema giró en torno a los *Quantifiers* que se trabajaron previamente en el libro base durante la clase. Para esta actividad, a los alumnos se les presentaron oraciones incompletas, y tenían que decidir cuál era el *quantifier* adecuado para completarlas.

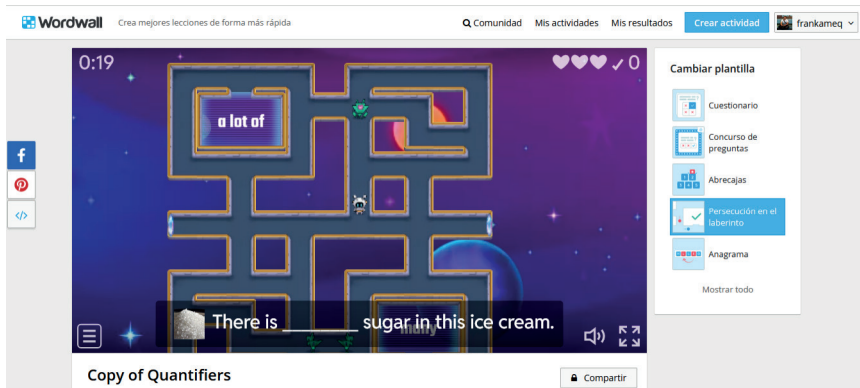


Imagen 9. Ejemplo de actividad que usa la plantilla Persecución en el Laberinto en Wordwall.

La Plantilla “Anagrama”

Un anagrama consiste en el cambio en el orden de las letras de una palabra o frase que da lugar a otra palabra o frase distinta. Esta plantilla permite que los estudiantes arrastren las letras a sus posiciones correctas para ordenar la palabra o frase. Por lo cual resulta ser bastante conveniente para trabajar vocabulario y lexis.

Para esta plantilla, se trabajó con el tema de los números ordinales. A los alumnos se les mostraba una imagen de entrada relacionada con el número y abajo tenían el nombre del número ordinal pero escrito en desorden. Tenían que seleccionar y acomodar letra por letra para poder así formar la palabra correcta. Esta actividad se trabajó con un IBAS 100 en el Centro de Idiomas Veracruz de la Universidad Veracruzana.

La Plantilla “Cada oveja con su pareja”

Para esta plantilla se presenta una entrada con información incompleta. La respuesta a esta entrada se encuentra en los recuadros de colores que están justo abajo de la frase incompleta y en conjunto con todas las respuestas a todas las demás entradas. El alumno deberá de leer atentamente cada entrada y decidir cuál de todas las opciones es la respuesta correcta para así seleccionarla y, en caso de ser la correcta, será eliminada de entre las opciones. Esta dinámica se repite hasta que todas las respuestas han sido seleccionadas.

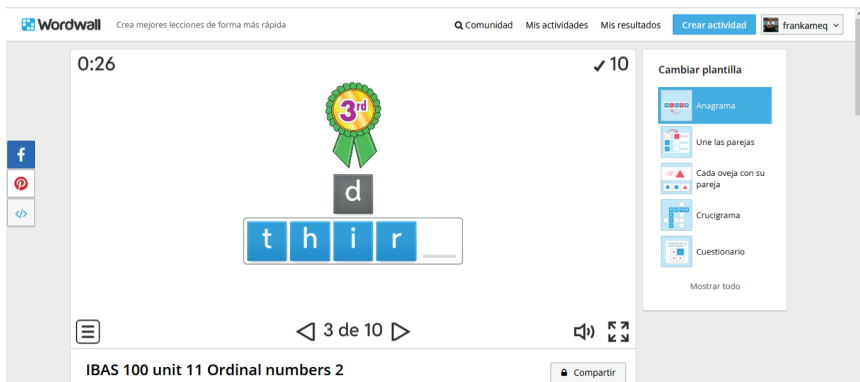


Imagen 10. Ejemplo de actividad que usa la plantilla Anagrama en Wordwall.

Esta plantilla se trabajó con el tema de los verbos irregulares en pasado simple en el que los alumnos tenían que leer la oración y decidir cuál era el verbo irregular en pasado que mejor completase la frase. Esta actividad se trabajó con un IBAS 200 en el Centro de Idiomas Veracruz de la Universidad Veracruzana.

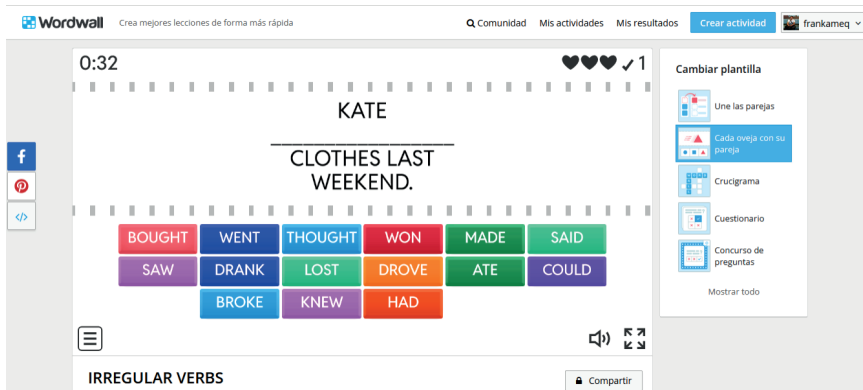


Imagen 11. Ejemplo de actividad que usa la plantilla Cada oveja con su pareja en Wordwall.

Implementación

Una interrogante frecuente en el ámbito educativo es la siguiente: ¿en qué momento es apropiado emplear este tipo de actividad? La respuesta a esta cuestión depende fundamentalmente de la planificación pedagógica realizada por el docente. Una de las principales ventajas de las actividades digitales diseñadas en la plataforma Wordwall es su versatilidad, ya que pueden ser implementadas en cualquiera de las fases de la sesión de clase, incluso posterior a la misma.

Sin embargo, para desarrollar las competencias lingüísticas, se sugieren tres momentos:

- I **Inicio de la clase:** Para el calentamiento o activación de conocimientos previos.

Un juego de Wordwall al comienzo de la clase sirve de gran ayuda para activar los conocimientos previos del estudiante en cuanto al tema por aprender. Por ejemplo, si la clase se tratará de hablar de situaciones en el pasado, se podría utilizar un juego para que los alumnos repasen el pasado de los verbos. Este tipo de actividades de calentamiento motivan al estudiante al tratarse de un juego ya que pueden competir con sus compañeros para ver quién obtiene más puntos. Las actividades digitales no siempre tienen que ser sobre el tema a aprender, pudiera ser un repaso de lo que se vio el día anterior solo para consolidar y aclarar dudas. En ambos tipos, el docente pudiera ver los resultados de los alumnos y si nota que los alumnos fallaron la misma pregunta, puede explicar la pregunta antes de iniciar el siguiente tema.

- I **Durante la clase:** Para practicar lo que se está enseñando.

Las actividades pueden usarse durante la clase para aumentar la participación de los estudiantes, hacer que ellos se involucren en la clase, y también verificar que estén comprendiendo lo que se les está enseñando. Por ejemplo, después de una explicación los estudiantes pudieran resolver un juego de Wordwall para confirmar que su comprensión del tema es la correcta. Este tipo de actividad siempre desestresa a los estudiantes puesto a que ellos lo consideran como un juego.

- I **Fin de la clase:** Como boleto de salida y consolidación de conocimientos.

Estas actividades en forma de juegos digitales son muy buena opción como boleto de salida ya que en cuestión de minutos los alumnos pueden resolver una actividad relacionada con el tema visto y consolidar su conocimiento sobre el tema. También sirve para proporcionar información al docente sobre si los alumnos comprendieron el tema o no. Incluso, con esa información el docente pudiera decidir si incluir extra práctica en la siguiente clase.

En este punto, es conveniente señalar que corresponde al docente responsable determinar el momento y la forma más adecuada para integrar esta herramienta digital en su planificación didáctica. Esta observación responde a la recomendación de evitar un uso excesivo, ya que su sobreutilización podría resultar contraproducente.

Por ejemplo, en el contexto de una clase de inglés básico, Wordwall se utilizó al inicio de la sesión con el propósito de repasar contenidos previamente abordados y activar la participación del estudiantado. Además de este uso inicial, en algunas clases se incorporó durante la fase de práctica, mientras que en otras se utilizó al final de la sesión para consolidar los aprendizajes.

EVALUACIÓN

La tabla de clasificación en Wordwall (conocida también como *leaderboard* o *ranking*) es una función que muestra de manera inmediata los resultados de los participantes al finalizar una actividad, presentándolos en orden descendente según la puntuación obtenida y, en muchos casos, también en función del tiempo que tardaron en completar la tarea. Esta tabla se despliega automáticamente al concluir una actividad tipo “juego”, como “buscar la pareja”, o “el cuestionario”, si la configuración del docente así lo permite. El impacto de la tabla de clasificación puede ser positivo o negativo, dependiendo de cómo se integre pedagógicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Por un lado, muchos estudiantes se sienten incentivados a mejorar su rendimiento para aparecer en los primeros lugares (Deterding et al., 2011) y también el ver su nombre en la tabla refuerza la autoestima de estudiantes que han tenido un buen desempeño. Pero, por otro lado, si un alumno queda siempre en los últimos lugares, puede sentir frustración o desinterés; así como también considerar que la constante comparación con los demás puede generar ansiedad, especialmente en estudiantes más inseguros o con menor competencia digital.

Además de eso, el uso de plataformas digitales en contextos educativos ha facilitado la recopilación automatizada de datos sobre el desempeño del alumnado, permitiendo así un seguimiento más preciso y personalizado de su progreso (Hwang y Fu, 2019). En esta línea, la herramienta Wordwall ofrece una funcionalidad denominada “Mis Resultados”, la cual permite a los docentes acceder a información detallada sobre las actividades interactivas realizadas por los estudiantes.

En este apartado, el docente puede ver los resultados de las actividades que ha asignado. Aquí aparecen en primera instancia los datos como el nombre de la actividad, el número de jugadores que la realizaron, fecha y hora de publicación de la actividad, fecha y hora límite para realizar la actividad. Y al hacerle click a la actividad en cuestión, se accederá a información más detallada en la que se presenta un resumen general de la actividad (número de alumnos, puntuación media, la máxima puntuación obtenida y el nombre del usuario más veloz); los resultados por alumno en términos de nombre del alumno, fecha y hora en la que fue finalizada la actividad, número de aciertos correctos e incorrectos, y el tiempo que le llevó al alumno realizar la actividad; y, finalmente, se despliegan los resultados por pregunta.

Por lo que toda esa información, no nada más sirve para orientar al docente para que tome decisiones sobre sus futuras clases. Sino que también puede constituir una fuente valiosa de datos empíricos para una investigación científica en el ámbito educativo, especialmente en el estudio del uso de herramientas digitales para la evaluación y el seguimiento del aprendizaje.

CONCLUSIÓN

Wordwall se ha consolidado como una herramienta digital innovadora y eficaz para la enseñanza de lenguas extranjeras, permitiendo a los docentes crear ambientes de aprendizaje dinámicos, personalizados y motivadores. Su facilidad de uso, variedad de plantillas y flexibilidad la convierten en una opción ideal para el desarrollo de competencias lingüísticas en estudiantes de inglés como lengua extranjera.

No obstante, es fundamental reconocer que el aprendizaje de una lengua extranjera está influido por múltiples variables, entre las que se incluyen el estado cognitivo y emocional del estudiante, la competencia pedagógica del docente, así como la naturaleza y complejidad del enfoque metodológico adoptado. En este contexto, los dispositivos móviles representan una herramienta versátil, ya que permiten a los estudiantes acceder al aprendizaje en cualquier momento y lugar, favoreciendo la adaptación a distintos ritmos y estilos de aprendizaje.

Al ser actividades en forma de juegos interactivos, la respuesta de los estudiantes tendrá una tendencia a ser positiva ya que tienden a responder mejor cuando usan su dispositivo móvil. Además, la repetición en cada ejercicio les ayudará a retener el conocimiento que se quiera practicar según lo planeado por el docente. Los juegos interactivos de Wordwall ayudarán a fijar los conocimientos de los estudiantes.

Se recomienda asimismo complementar su uso con estrategias metacognitivas y asegurar infraestructura tecnológica básica para maximizar sus beneficios. Futuras investigaciones deberían explorar su impacto a largo plazo en la competencia comunicativa integral.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, M. C. (2020). *La inclusión de las tecnologías en la educación: Una necesidad para la equidad y la calidad*. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 19(1), 1–16.

Cabero-Almenara, J., & Palacios-Rodríguez, A. (2020). *Brecha digital y su impacto en la educación a distancia: una revisión sistemática*. Educación XX1, 23(1), 157–176.

Cleveland-Innes, M., & Wilton, D. (2018). *Higher education and the digital divide: Shifting discourse from access to equity*. In J. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (4th ed., pp. 37–46). Routledge.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9–15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>

Estrade Boscadas, M. (2023). Wordwall: jugando en el aula. INTEF. https://intef.es/observatorio_tecno/wordwall-jugando-en-el-aula/

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press.

García Urbina, R. & Lorduy Jiménez, F. A. (2024). Influencia de Wordwall en la motivación y competencias orales en inglés. Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande-de-Prado, M. (2020). Online assessment in higher education in the time of COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, Article 12. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>

Gutiérrez, I., & Serrano, R. (2021). *Competencia digital docente y formación permanente: una necesidad en la sociedad del conocimiento*. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (79), 1–10.

Howard, S. K., Tondeur, J., Ma, J., & Yang, J. (2021). What to teach? Strategies for developing digital competency in pre-service teacher training. *Computers & Education*, 165, 104149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104149>

Hwang, G.-J., & Fu, Q.-K. (2019). Trends in the research design and application of mobile language learning: A review of 2007–2016 publications in selected SSCI journals. *Interactive Learning Environments*, 27(4), 567–581. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1486861>

OBS Business School. (2025, abril 25). Del aprendizaje móvil al aprendizaje adaptativo: cómo la IA personaliza la educación corporativa

OCDE. (2020). *Education responses to COVID-19: Embracing digital learning and online collaboration*. <https://www.oecd.org/education/embracing-digital-learning-and-online-collaboration.htm>

Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando. (2025). Wordwall: Una estrategia interactiva para fortalecer el aprendizaje del inglés. 6(1), 3938-3952. <https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.582>

RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. (2025). Evaluación del uso y aceptación de apps móviles en educación superior mediante el modelo TAM, 28(1), 1-23

Selwyn, N. (2022). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.

Tondeur, J., Scherer, R., Siddiq, F., & Baran, E. (2017). A comprehensive analysis of teacher digital competence: Comparing studies on teachers' ICT use, ICT integration, and ICT competencies. *Teaching and Teacher Education*, 70, 70–83. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.001>

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>



C A P Í T U L O 1 2

LA ALFABETIZACIÓN DIGITAL DOCENTE Y EL USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN CLASES DE IDIOMAS PARA MEJORAR PRONUNCIACIÓN HACIA UNA EDUCACIÓN MÁS INCLUSIVA Y DE MEJOR CALIDAD

Diana Guadalupe De la Luz Castillo

Formación Académica: Licenciada en Docencia de Inglés como Lengua Extranjera, por la Universidad de Guadalajara, Maestra y Doctora en Educación por la Universidad de Santander. Experiencia Profesional: Ha sido profesora de inglés y de formación de docentes en la enseñanza del idioma inglés por un lapso de 20 años. Ha impartido clases en todos los niveles educativos: de preescolar a nivel doctorado. Actualmente imparte cursos en la Licenciatura y Maestría en Docencia del Inglés donde investiga en el campo de la docencia, publica artículos, escribe capítulos de libros, asesora tesis, capacita docentes y evalúa programas de inglés. ORCID: 0000-0002-8539-5317

María Guadalupe Talavera Curiel

Obtuvo su maestría en TESOL (Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera) en la Universidad del Estado de California y su licenciatura en Enseñanza Urbana en la misma universidad con especialización en educación. Obtuvo su certificación para trabajar en la docencia con alumnos desde pre-escolar hasta bachillerato. Ha trabajado como docente desde el 2005. Cuenta con experiencia en la enseñanza a niños de primaria, jóvenes de preparatoria y adultos en escuelas públicas de California. Actualmente está adscrita al Departamento de Lenguas Extranjeras en la Universidad de Guadalajara en el Centro Universitario de la Costa donde se ha desempeñado como docente del idioma inglés por 15 años. Cuenta con el reconocimiento al perfil deseable al profesorado PRODEP. Sus publicaciones se enfocan en la investigación aplicada donde se implementan nuevas estrategias para el mejoramiento de la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera.

Berenice Martínez Álvarez

Licenciada en Informática y Maestra en Tecnologías para el Aprendizaje por la Universidad de Guadalajara. Ha colaborado en diversos proyectos tecnológicos en esta casa de estudios. Es docente en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades desde hace más de una década. Actualmente, imparte asignaturas de lengua extranjera (inglés) y computación. Sus publicaciones se enfocan en el uso de tecnologías para la educación.

ABSTRACT: El presente estudio aborda el impacto de las tecnologías en la educación del siglo XXI, destacando la necesidad de adaptar los sistemas educativos a la revolución digital y a la Sociedad del Conocimiento. El objetivo principal es presentar un proyecto de investigación que explora el uso responsable de la Inteligencia Artificial (IA) como herramienta tecno-pedagógica para mejorar la inclusión y

calidad educativa en contextos donde los estudiantes enfrentan rezagos, dificultades sociales o neurodivergencias. La metodología se centra en el análisis, selección y aplicación de herramientas gratuitas basadas en IA que facilitan la interacción conversacional en inglés, integradas en un diseño pedagógico dosificado y flexible. Este enfoque permite extender las prácticas tradicionales del aula, adaptándolas a las necesidades individuales de los estudiantes y promoviendo un aprendizaje más significativo y accesible. Los resultados preliminares indican que la incorporación de IA contribuye a la alfabetización digital de docentes de idiomas, ofreciendo una estrategia innovadora para la enseñanza del inglés en comunidades con limitaciones educativas y tecnológicas. Se concluye que la tecno-pedagogía basada en IA no solo mejora la interacción y personalización del aprendizaje, sino que también representa una vía para democratizar el acceso a la educación de calidad, especialmente en entornos vulnerables. Esta investigación aporta un modelo práctico y flexible para la formación docente y la inclusión educativa, con implicaciones relevantes para futuros desarrollos en la integración tecnológica en la enseñanza de idiomas.

PALABRAS CLAVE: alfabetización digital docente, pronunciación, Inteligencia Artificial (IA).

INTRODUCCIÓN

El principio del siglo XXI se ha caracterizado por un importante e impactante uso de tecnologías para el aprendizaje y tecnologías que se han ido adaptando en pro de la enseñanza en diferentes niveles educativos. La Sociedad del Conocimiento demanda cambios en los sistemas educativos con la meta de formar individuos para los escenarios profesionales futuros que se ligan a la transformación digital misma que conlleva a la revolución tecnológica. La expansión tecnológica dentro del ámbito educativo ha representado un beneficio para las comunidades que se encuentran lejos de tener escuelas, profesores o un apoyo gubernamental que sea justo e inclusivo. El objetivo del presente capítulo es compartir un proyecto de investigación y explicar desde el marco teórico-metodológico cómo se puede utilizar de manera responsable la Inteligencia Artificial (IA) como tecno-pedagogía en un marco de educación donde regularmente no se atienden a las comunidades de estudiantes que se van rezagando, tienen problemas para relacionarse con otros, padecen de neurodivergencias o simplemente no cuentan con una práctica suficiente en el aula. En este escenario, la IA resulta útil para extender las prácticas del aula y hacerlas más inclusivas y adecuadas a las necesidades de cada estudiante; por ende, de más calidad. El proyecto de investigación que aquí se presenta está orientado al análisis, selección y uso de herramientas gratuitas basadas en IA que permiten la interacción conversacional en el idioma inglés. Pero, la base es la dosificación de actividades pedagógicas asentadas en la tecno-pedagogía. Se considera el proyecto innovador e impactante ya que muestra una manera de alfabetizar digitalmente a los docentes de idiomas de una forma práctica y flexible.

CONTEXTO

La Universidad de Guadalajara (UdG) atiende en 2025 dentro de 75 escuelas, 101 módulos y 176 planteles a más de 339,508 estudiantes en nivel superior (148,866 estudiantes) y nivel medio superior (186,865 estudiantes) (UdG, 2025). El Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) es uno de los 17 centros universitarios de la Red UdG. Atiende alrededor de 12, 486 dicentes. El centro universitario cuenta con el Departamento de Lenguas Modernas desde donde opera el Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX). Dicho lugar tiene la función de brindar clases de idiomas para los estudiantes de los programas de pregrado de distintas carreras como Derecho, Antropología, Trabajo Social, Criminología, Historia, entre otras. Ofrece cursos presenciales y en línea para estudiantes que deben atender (regularmente) cinco semestres de la asignatura “Lengua Extranjera”, denominada “Unidad de Aprendizaje Lengua Extranjera I, II, III, IV y V”. Dependiendo la carrera o pregrado, los estudiantes cursan 2.5, 3 o 6 horas semanales de Lengua Extranjera. Tienen al semestre 3 exámenes parciales sin posibilidad de extraordinario. Cada grupo tiene 25 estudiantes y deben aprobar con más del 60 por ciento de calificación. Regularmente, las clases, presenciales o no, se vuelven maratónicas considerando la cantidad de unidades que se revisan en los textos (6) y el tiempo que se tiene para impartir las clases, lo que no hace fácil atender las necesidades de cada estudiante, ni proveerlo de prácticas personalizadas de aprendizaje.

JUSTIFICACIÓN

La investigación pretende beneficiar a los más de 12 mil estudiantes del CUCSH con la finalidad de llegar a impactar a los 330 mil estudiantes de la UdG que podrían optar por tener prácticas áulicas extendidas con el uso de IA. La innovación, precisamente, radica en el uso de aplicaciones basadas en IA para la práctica de la pronunciación en lenguas extranjeras, específicamente inglés. El beneficio es brindar a los estudiantes oportunidades de práctica adicional para la pronunciación en el idioma inglés, que les otorgue retroalimentación inmediata para la corrección de errores de pronunciación. Esto permitiría que los estudiantes identifiquen el avance y las formas en las que se efectúa su propio proceso de aprendizaje (metacognición) y que coadyuve a lograr una mejor disposición para comunicarse con otros, atendiendo sus propios problemas de aprendizaje o rezagos en pronunciación. Los beneficiarios son los estudiantes inscritos en la materia de Lengua Extranjera I, II, III, IV y V del CUCSH.

LA TECNOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN.

La tecno-pedagogía y la educación son dos nociones interconectadas que buscan mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de las ciencias aplicadas. Por un lado, la tecno-pedagogía integra las herramientas digitales de forma efectiva

en la educación, mientras que la educación se refiere a la planificación, desarrollo y evaluación de métodos, técnicas y procesos de enseñanza y aprendizaje en general. Juárez y Honores (2025) establecen que el uso de herramientas digitales en la educación ha exigido un conocimiento tanto de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), como de las tecnologías para el aprendizaje (TA), así como una constante actualización del cuerpo docente que no se detiene. Además, las tecno-pedagogías buscan obtener siempre aprendizajes significativos que, afortunadamente o desafortunadamente, requieren el uso de internet.

Cuando se habla de tecno-pedagogía, se debe tener en mente conceptos como aprendizaje a distancia, que es precisamente la característica que hace inclusiva la educación con el uso de herramientas digitales. La educación a distancia, según Covarrubias (2021), surge como una alternativa emergente de las sociedades modernas con una necesidad específica de expandir la educación. Además, Covarrubias también define la educación a distancia como un régimen de enseñanza donde los dicentes no asisten concretamente al centro educativo, pero reciben material de estudio y la interacción con los docentes es a través de diferentes medios para llegar a más personas: correo, plataformas e internet, entre otros. En otras palabras, la educación a distancia ha servido como el medio de incluir a todos los estudiantes que presentan dificultades para asistir a un aula debido a problemas de salud, transporte, convivencia social, económicos y culturales, por ejemplo. Entonces, bajo este esquema de uso de tecnología, es importante que los estudiantes sepan, dominen, tengan acceso o puedan manejar aplicaciones, herramientas digitales o toda la gama de oportunidades que la Inteligencia Artificial aporta con el objetivo de que sean incluidos en el proceso de la educación.

LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN

La Organización de la Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) establece que, por medio de la educación inclusiva, se debe asegurar que todas las personas, no importando su condición, tengan acceso a la educación. Es un proceso que implica la transformación de los centros educativos para atender a niños y niñas, adolescentes y adultos, minorías étnicas, a los afectados en su salud y capacidades físicas y mentales, personas con neurodivergencia o dificultades de aprendizaje, entre otros. El proceso educativo se lleva a cabo en muchos contextos, tanto formales como no formales, en las familias y en la comunidad en su conjunto. Entonces, la educación inclusiva no es una cuestión exclusiva o elitista, sino que es un proceso incluyente para lograr una educación de calidad. Dentro de la inclusión se consideran a todos los dicentes para el desarrollo de sociedades más tolerantes atendiendo la diversidad existente en la sociedad.

Cada vez que un estudiante tiene la oportunidad de desarrollar su potencial a través del estudio, es una ocasión para alejarse de la pobreza crónica, como lo define la UNESCO (2008). Los logros de los docentes erradicar la pobreza y hacen que el ser humano consiga nuevas formas de desarrollarse, trabajar, ser activo y productivo. Como también lo indica la UNESCO (2015), el aprendizaje que llega a todas las comunidades hace que los países logren objetivos de justicia social e inclusión con un proceso que se denomina Educación para Todos (EPT) y que recientemente ha sido más promovido a partir del año 2015. La EPT es parte de un movimiento global impulsado por la UNESCO. EPT significa trabajar para garantizar que los niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos tengan educación de calidad, no sólo a nivel básico, sino en la medida que puedan satisfacer sus necesidades en cuanto al aprendizaje y al desarrollo de habilidades y capacidades que les permitan desenvolverse mejor y asegurar su bienestar. EPT significa también dar la oportunidad a todas las personas para que, por medio de la educación, mejoren su formación y exista una sociedad más igualitaria, evitando la exclusión en cuanto al acceso para ser formados o educados en el sistema.

EDUCACIÓN INCLUSIVA, CALIDAD EDUCATIVA Y ACCESO A LA EDUCACIÓN

La educación inclusiva, basada en la EPT, implica hacer un esfuerzo para que se proporcionen, con calidad y accesibilidad, conocimientos y habilidades a todas las personas no importando su edad, género, origen étnico, salud mental, neurodivergencia o estatus, en general, por ejemplo. En cuanto al término de “calidad”, se busca que facilite conocimientos o aprendizajes significativos que, de acuerdo con la UNESCO (2015), se centran en una formación integral. Dicha formación se realiza a partir de cinco pilares: aprender a conocer, a hacer, a aprender, a vivir juntos y a ser. Los conocimientos impartidos conducen o deben conducir al desarrollo de habilidades que cada individuo requiere para su propio crecimiento personal. Lo que se considera necesario para una persona, puede no serlo para otra. Entonces la educación debe adaptarse a las diferentes necesidades y debe responder y tener como objetivo satisfacer los requerimientos que al individuo se le presentan a lo largo de la vida.

Fundamentos de la Educación Inclusiva



Aprender a Conocer

Fomentar la curiosidad y la búsqueda de conocimiento.

Aprender a Hacer

Desarrollar habilidades prácticas y aplicables.

Aprender a Aprender

Cultivar la capacidad de aprender de forma independiente.

Aprender a Vivir Juntos

Promover la cooperación y la comprensión.

Aprender a Ser

Fomentar el crecimiento personal y la identidad.

Made with Napkin

ALFABETIZACIÓN, CAPACITACIÓN Y ALFABETIZACIÓN DIGITAL

La alfabetización es un proceso que integra tres habilidades que no se limitan por cuestiones de edad o género: escritura, lectura y aritmética básica (Rodríguez, 2020). Dichas habilidades permiten al ser humano integrarse mejor al campo laboral, cultural y económico. La alfabetización no sólo se refiere al primer idioma, sino también a procesos tecnológicos o de un segundo idioma, vistos como conocimientos básicos o clave para los ciudadanos del mundo. Un individuo cuyas habilidades trascienden en su trabajo, cultura y forma de relacionarse con otros, es un ciudadano cuyo bienestar lo potencia a tener un mejor estatus en la sociedad. En el mundo clásico, como Rodríguez (2020) lo indica, importaba integrar la lectura y la escritura, pero en el mundo actual es necesario capacitarse en el uso de herramientas digitales, comprensión, evaluación de información de forma efectiva y segura. La globalización es un fenómeno que reta a todos para capacitarse en muchos aspectos y superar el desplazamiento de personas, mano de obra y transferencia de conocimientos de un área a otra (Morales, 2024). En contraposición, la internacionalización, como proceso global, implica capacitarse para adaptarse a diferentes culturas, personas,

tradiciones, contenidos, servicios y productos de manera efectiva con la tolerancia; potencializa a la persona. Autores como Gros y Contreras (2024) afirman que la alfabetización digital es parte de dicha potencialización y formación ciudadana debido a la importancia que ahora adquiere el dominio de información y formas de comunicación como parte del desarrollo humano constante e intensivo; labor que exige el uso de tecnologías. En conclusión, las bondades que la alfabetización brinda para dar oportunidades de desarrollo laboral, económico y cultural no tienen precio. Aunado a esto, la capacitación constante y la alfabetización digital aportan al perfil de cada individuo un capital invaluable también.

FALTA DE COBERTURA EDUCATIVA Y ANALFABETISMO

El mundo hace frentes a desafíos verdaderamente caóticos. La UNESCO (2008) reportó que, en países de extrema pobreza, más de 72 millones de niños y niñas no asistían a la escuela. En la actualidad, la UNESCO (2024) reporta que 250 millones de niños y niñas no asisten a la escuela. También indica que, por la falta de cobertura educativa, la educación de calidad tiene el riesgo de ser un privilegio para unos si no se toman medidas serias para que la población tenga acceso a oportunidades educativas. La brecha que existe actualmente entre pobres y ricos es cada día más fuerte. Por lo que se tienen que diseñar estrategias que vayan más allá de un aula física y llegue a los domicilios de personas que no tienen la oportunidad de trasladarse o moverse, convivir, ser o estar a la altura de los que formalmente van a una escuela. El analfabetismo está fuertemente asociado a la pobreza y a la falta de oportunidades. Entonces, es importante tener herramientas que trasciendan las aulas, a eso se le denomina acceso universal (UNESCO, 2022).

PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL ACTIVA, CURRÍCULO FLEXIBLE Y COMPETENCIAS PARA LA VIDA

Integrar nuevas estrategias, dinámicas y métodos es labor de todo pedagogo. Pero, promover la participación activa de los estudiantes y buscar el autoaprendizaje con la integración de herramientas digitales es una de las nuevas atribuciones o tareas para los docentes que se actualizan y que integran innovaciones para responder a las necesidades estudiantiles (UNESCO, 2008). El uso de más herramientas permite la integración de más personas cuyos problemas para aprender en un contexto escolar determinado los limita: etnia, discapacidad, neurodivergencia, economía, estatus social, entre otros. La flexibilidad en el uso de dichas herramientas (digitales o no) puede significar una educación que finalmente promueva desarrollo intelectual, social-emocional, académico, cultural y/o lingüístico, resultando en la evolución de capacidades, habilidades y competencias para la vida ya que es necesario, en el contexto actual, que los individuos se integren a una sociedad diversa, con igualdad de oportunidades.

EL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA (IAGEN) COMO HERRAMIENTA TECNOPEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIGITALES

Actualmente, la Inteligencia Artificial (IA) se ha utilizado para agilizar procesos, analizar grandes cantidades de información, generar contenidos en un contexto general y en especial en contextos educativos también. Por ello, algunas organizaciones con peso a nivel mundial han enfatizado la importancia de adecuarse o adaptarse a estas tecnologías con la intención de mejorar métodos, tareas, actividades en diferentes ámbitos: industria, cultura, educación, entre otros. El reto es poder y saber utilizar la IA de forma ética y responsable. Se justifica la utilización de tecnologías en un contexto educativo y de las nuevas tecnologías ya que es posible enriquecer las dinámicas de trabajo en el aula con el diseño de actividades orientadas al aprendizaje de cualquier curso que se imparta. En específico, el enfoque de este capítulo será como una herramienta para la práctica y enseñanza de idiomas extranjeros. El diseño de actividades que son de práctica autogestiva dentro de un escenario de educación en línea o a distancia se denomina, diseño instruccional. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2020) indica que estas herramientas digitales dan a las escuelas alta calidad, con actividades diseñadas y estructuradas para mejorar el aprendizaje de los docentes. Esas actividades mejoran a su vez las competencias digitales que finalmente facilitan la participación activa de los individuos en un mundo digital. En específico, la IAGen permite una interacción directa con imágenes, textos, videos, presentación y otros a través de Chatbots en los que se pueden hacer diversas consultas.

Para definir el término competencias digitales es necesario revisar lo que cada individuo puede llegar a dominar como conocimiento, habilidad o aptitud para el manejo de herramientas digitales refiriéndose al uso de tecnología de manera efectiva y responsable para el logro de metas personales, como lo indica Coward (2020). La promoción de actividades en Inteligencia Artificial Generativa (IAGen) potencializa las competencias digitales de los docentes al permitirles la interacción directa con la información digital que deben o pueden encontrar en sus consultas con Chatbots. A diferencia de otras tecnologías de la información y de acuerdo con la UNESCO (2020), la inteligencia artificial tiene un impacto mayor en el contexto global (social, económico y educativo) porque puede imitar la conducta humana. Un reto, por lo tanto, será regular su uso de manera ética. Actualmente existen herramientas genuinas y útiles para la práctica de idiomas, pero también deben seguir un código ético estricto. Las IA que se están utilizando con gran frecuencia son *Duolingo*, *Memrise*, *Mondly*, *Andy*, *ZenoChat* y *Zeno Assistant*. En el campo de la pronunciación e IA se cuenta con *Gemini-Goole*, *Copilot-Microshoft*, *Meta AI-WhatsApp*, *DeepSeek* y *ChatGpt- OpenAI*. Al implementar una IA se debe revisar a profundidad su: precisión lingüística, retroalimentación, adaptabilidad, interactividad, compatibilidad y accesibilidad.

VENTAJAS EN EL USO DE IA EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS Y ALGUNOS EJEMPLOS

Integrar ChatGPT como complemento o herramienta para la práctica y potenciación de las competencias lingüísticas de los estudiantes fuera del aula no se presenta como una tarea sencilla. Se logra a través del diseño instruccional, pero una vez que ellos son capaces de gestionar su propio aprendizaje, la IA se puede adaptar al progreso de cada estudiante y a sus necesidades individuales cumpliendo con la premisa de flexibilidad y satisfacción de necesidades particulares (como también lo indica la Neurodidáctica). La interacción constante con la IA puede producirse gracias a la práctica continua con los Chatbots y los asistentes de IA en cualquier momento. Asimismo, las herramientas de inteligencia artificial ofrecen correcciones inmediatas en aspectos clave del lenguaje, como la gramática, la pronunciación y el vocabulario. Además, ofrece acceso global, permitiendo el aprendizaje desde cualquier ubicación y aprovechando las ventajas que brinda el uso de la tecnología. Para el caso de *Duolingo*, se puede practicar gramática, vocabulario, pronunciación y comprensión auditiva. Entre las ventajas se encuentran que la aplicación se adapta a las necesidades, nivel y progreso de cada individuo de acuerdo con sus propias habilidades del individuo. Además, Duolingo proporciona acceso a una amplia variedad de idiomas, cuenta con una interfaz amigable y ofrece ejercicios interactivos y diversos. Sin embargo, su versión gratuita puede resultar repetitiva en los contenidos y presenta interrupciones publicitarias frecuentes. *Memrise* es utilizada principalmente para practicar gramática y vocabulario. Cuenta con una gran variedad de idiomas, tiene métodos de aprendizaje respaldados por la ciencia y simula interacciones realistas. No obstante, la eficacia de esta herramienta ha sido objeto de críticas por parte de usuarios que consideran que la interfaz de la IA no es completamente amigable. Por otro lado, *Mondly* ofrece prácticas conversacionales realistas mediante Chatbots y dispone de una amplia variedad de idiomas, pero su versión gratuita es limitada y requiere de una suscripción premium para acceder a funciones avanzadas. *Andy* se centra en la práctica de gramática y vocabulario, adaptándose al nivel del usuario. Es una herramienta útil para aprender inglés en niveles básico e intermedio, pero no está diseñada para usuarios avanzados.

OBJETIVO GENERAL

Determinar cómo el uso de la Inteligencia Artificial (IA) puede contribuir a mejorar la pronunciación de los estudiantes de la Unidad de Aprendizaje Lengua Extranjera en estudiantes de niveles básicos.

1. Conocer aplicaciones basadas en IA para mejorar la pronunciación de inglés (alfabetización digital docente).

2. Diseñar actividades para la práctica de pronunciación cuya base sean las IA para mejorar la pronunciación de inglés (diseño instruccional).
3. Analizar la experiencia de los estudiantes con el uso de las herramientas de IA (estudio fenomenológico).
4. Evaluar la efectividad de las actividades basadas en IA en cuanto al aprendizaje de estudiantes (pre-test y post-test).

Preguntas de investigación

1. ¿Qué aplicaciones basadas en IA permiten fortalecer la pronunciación en idioma inglés en los niveles básicos?
2. ¿Qué tipo de actividades y aplicaciones basadas en IA reconocen los estudiantes como efectivas para mejorar su pronunciación en inglés?
3. ¿Cuánto puede mejorar la pronunciación de un estudiante de inglés básico con el uso sistemático de IA?

METODOLOGÍA

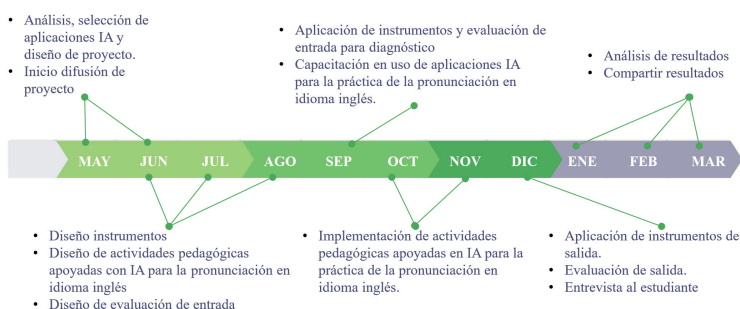
La investigación que aquí se describe es un estudio cualitativo, descriptivo, exploratorio, fenomenológico debido a que no ha habido hasta el momento muchos estudios destinados a utilizar la IA de manera sistemática para evaluar o mejorar la pronunciación de los estudiantes de idiomas como el inglés. También se trata de valorar la experiencia de los estudiantes describiendo lo que ellos consideran como IA efectiva en cuanto a su aprendizaje y mejora en pronunciación. El público meta son los estudiantes de los Programas Educativos (PE) del CUCSH inscritos en la asignatura Lengua Extranjera en niveles básicos. El impacto sería sobre los más de 12 mil estudiantes que CUCSH actualmente atiende. En cuanto a los instrumentos que se diseñaron, destacan: "Cuestionario o encuesta para la identificación y disposición de equipamiento tecnológico y habilidades tecnológicas estudiantiles y docentes", "Evaluación diagnóstico de entrada (pre-test)", "Evaluación de salida (post-test)", "Entrevista de percepción de aprendizaje de parte de los estudiantes."

En cuanto a la implementación o cronograma de trabajo en 2025, se tienen diferentes pasos:

- a. Planeación y difusión de proyecto
- b. Diseño de instrumentos
- c. Levantamiento de datos
- d. Aplicación de cuestionario sobre equipamiento y habilidades tecnológicas estudiantiles y docentes

- e. Capacitación tecno-pedagógica (docentes), tecnológica (estudiantes) y diseño instruccional
- f. Evaluación diagnóstica de entrada (pre-test)
- g. Tratamiento de los grupos: selección y uso de IAs
- h. Evaluación de salida (post-test)
- i. Análisis de datos
- j. Resultados, conclusiones y difusión final.

Cronograma 2025



REFERENCIAS

Covarrubias, L. (2021). *Educación a distancia: transformación de los aprendizajes*. Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 23 (1), Venezuela. (Pp. 150-160).

Recuperado en: <https://www.redalyc.org/journal/993/99365404012/99365404012.pdf>. Mayo 14 de 2025.

Coward, C. (2020). *Guía para la evaluación de las competencias digitales* [Online]. In I. Publicaciones (Ed.), Union Internacional de Telecomunicaciones. Unión Internacional de Telecomunicaciones. Recuperado en: https://www.itu.int/dms_pub/itu-d/opb/phcb/DPHCB-CAP_BLD.04-2020-PDF-5.pdf. Mayo 14 de 2024.

Gros, B. y Contreras, D. (2024). *La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas*. Recuperado en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie42a06.pdf>. Mayo 14 de 2024.

Juárez, M. y Honores, J. (2025). *Las herramientas digitales en educación: una revisión narrativa*. Recuperado en: <http://www.scielo.org.bo/pdf/hrce/v9n36/2616-7964-hrce-9-36-620.pdf>. Junio 11 de 2025.

Morales, F. (2024). *Globalización: conceptos, características y contradicciones*. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4796216.pdf>. Mayo 14 de 2025

OCDE. (2020). *Aprovechar al máximo la tecnología para el aprendizaje y la formación en América Latina* (Traducción) [Online]. Recuperado en: <https://universoabierto.org/2020/09/01/aprovechar-al-maximo-la-tecnologia-para-el-aprendizaje-y-la-capacitacion-en-america-latina-ocde/>. Mayo 14 de 2025.

Rodríguez, A. (2020). *Alfabetización, lectura y sociedad. Una mirada desde la historia*. México, UNAM. Recuperado en: https://ru.iibi.unam.mx/jspui/handle/IIBI_UNAM/11. Mayo 14 de 2025.

UDG (2025). *Numeralia Institucional*. Recuperado en: <https://cgpe.udg.mx/informacion-institucional/numeralia-institucional>. Junio 10 de 2026.

UNESCO (2008). *La educación inclusiva: un camino hacia el futuro*. Documento Oficial. Recuperado en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa. Mayo 14 de 2025

UNESCO (2015). *Educación para Todos: Informe de Seguimiento de EPT en el mundo*. Recuperado en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159125>. Mayo 14 de 2025.

UNESCO (2020). *IA Competency Framework for students*. Recuperado en: <https://doi.org/10.54675/JKJB9835>. Mayo 14 de 2025.

UNESCO (2022). Conferencia Mundial de Educación Superior. Recuperado en: <https://www.unesco.org/es/higher-education/2022-world-conference>. Junio 11 de 2025.

UNESCO (2024). *UN News. Más de 250 millones de niños no asisten a la escuela*. Recuperado en <https://news.un.org/es/story/2024/11/1533956>. Mayo 14 de 2025.

Vielma, J. (2023). *Concepto de Tecno-pedagogía*. Recuperado en: https://www.researchgate.net/publication/372910554_Concepto_de_Tecnopedagogia. Mayo 14 de 2025.

AUTORAS

Las Dras. **CLAUDIA ANDREA DURÁN MONTENEGRO** (Universidad Veracruzana) y **VILMA ZORAIDA DEL CARMEN RODRÍGUEZ MELCHOR** (Universidad de Guadalajara) son las coordinadoras de esta publicación. Ambas son miembros fundadores de la RED CIILA (Red Internacional de Colaboración, Innovación, Investigación y Lingüística Aplicada), que promueve la investigación y la innovación a través de diversos eventos académicos, como el Seminario de Investigación CIILA en la Universidad de Guadalajara, además de eventos deportivos, culturales y autísticos, así como el Congreso Internacional CIILA.

Esta publicación representa la consolidación de un trabajo colaborativo y la integración de docentes de diferentes cuerpos académicos, reafirmando la importancia de la formación e implicación activa de profesores y estudiantes en la construcción del conocimiento.

COMITÉ DE SELECCIÓN Y REVISIÓN DEL LIBRO

Mónica Hernández Islas

Enrique Arámbula Maravilla

Lino Francisco Jacobo Gómez Chávez

José Luis Hernández Ramírez

Luz Amparo Delgado Díaz

Miriam del Carmen Vargas Aceves

Georgina Guadalupe Sandoval Ballesteros

Jesús Cuauhtémoc Aguirre Curiel

Jesús Marcial Rubio

Felipe Gil Muñoz Huerta

DIDÁCTICA INNOVADORA EN IBEROAMÉRICA

NUEVAS PERSPECTIVAS

para la Enseñanza de

LENGUAS EXTRANJERAS



🌐 www.atenaeditora.com.br
✉ contato@atenaeditora.com.br
📷 @atenaeditora
📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

DIDÁCTICA INNOVADORA EN IBEROAMÉRICA NUEVAS PERSPECTIVAS *para la Enseñanza de* **Lenguas Extranjeras**



🌐 www.atenaeditora.com.br
✉ contato@atenaeditora.com.br
📷 @atenaeditora
📘 www.facebook.com/atenaeditora.com.br