



ESTUDIOS λ AMBDA.

Teoría y práctica de la didáctica
en lengua y literatura

www.estudioslambda.unison.mx



VOLUMEN 8
NÚMERO 2

2023

ISSN: 2448-5942

Departamento de Letras y Lingüística
Universidad de Sonora



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura

Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura. Año 8, Volumen 8, Número 2, julio-diciembre de 2023, es una publicación semestral editada por la Universidad de Sonora, a través de la División de Humanidades y Bellas Artes, en el Departamento de Letras y Lingüística. Blvd. Luis Encinas y Rosales S/N, Col. Centro, C.P. 83000, Hermosillo, Sonora, México; Tel (662) 2592 187, (662) 2125 912, www.estudioslambda.uson.mx, estudioslambda@unison.mx. Editor responsable: Francisco González Gaxiola. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo número 04 – 2023– 032210400700-102. ISSN: 2448-5942; ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Apoyo técnico: Servicios Informáticos de la Universidad de Sonora, Dirección de Informática, a través del Área de Servicios Informáticos, Edificio 8C; Tel (662) 2592 227. Responsable de la última actualización de este número: María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez. Fecha de la última modificación: 1 de julio de 2023.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos de la presente publicación, siempre y cuando se acredite adecuadamente el origen de estos.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional.



Estudios λ mbda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura

Volumen 8, número 2 julio - diciembre 2023



UNIVERSIDAD DE SONORA

UNIVERSIDAD DE SONORA

RECTORA

Dra. María Rita Plancarte Martínez

SECRETARIO GENERAL ACADÉMICO

Dr. Ramón Enrique Robles Zepeda

COORDINADORA DE LA FACULTAD INTERDISCIPLINARIA DE HUMANIDADES Y ARTES

Dra. María Guadalupe Alpuche Cruz

JEFA DEL DEPARTAMENTO DE LETRAS Y LINGÜÍSTICA

Dra. Elva Álvarez López

EDITOR RESPONSABLE

Dr. Francisco González Gaxiola

COMITÉ EDITORIAL

Dra. María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez

Mtra. María Edith Araoz Robles

Mtra. Ana Bertha de la Vara Estrada

Dra. Patricia del Carmen Guerrero de la Llata

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Tiberio Feliz Murias.

*Universidad Nacional de Educación
a Distancia. España*

Dra. Mailing Rivera Lam.

Universidad de Antofagasta. Chile

Dra. Glòria Bordons de Porrata-Doria.

Universidad de Barcelona. España

Dra. Luisa Angélica Puig Llano.

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Marcelino Jiménez León.

Universidad de Barcelona. España

Dra. María Cristina Castro Azuara.

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Dr. Roland Terborg Schmidt. CELE.

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Martín Sánchez Camargo.

Universidad de las Américas

Dra. Zarina Estrada Fernández.

Universidad de Sonora

Dra. Aidee Espinosa Pulido.

Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Rosario Fortino Corral Rodríguez.

Universidad de Sonora

ÍNDICE

ARTÍCULOS

- Lectura y escritura disciplinar: Experiencia de diseño instruccional de un Curso MOOC
VICKY ARIZA PINZÓN, ROSALBA LETICIA OLGUÍN DÍAZ
Y SAMUEL SÁNCHEZ HERNÁNDEZ 1
- Recursos multimedia para el aprendizaje autónomo de vocabulario del inglés como lengua
extranjera
JULIO CÉSAR BERTHELY BARRIOS, ISMAEL ESQUIVEL GÁMEZ
Y GENARO AGUIRRE AGUILAR 24
- La enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad. Condiciones laborales, prácticas y
creencias de los profesores
JOSÉ RAÚL RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, JESÚS ANTONIO MORALES QUIÑONEZ
Y DORA LUZ PADILLA CARVAJAL 50

EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

- Escritoras contra la violencia de género. Propuesta didáctica para el aula ELE
ALBA DEVO COLIS 73



Lectura y Escritura Disciplinar: Experiencia de Diseño Instruccional de un Curso MOOC

Disciplinary Reading and Writing: The Instructional Design of a MOOC course

Vicky Ariza Pinzón , Rosalba Leticia Olguín Díaz , Samuel Sánchez Hernández 
vicky.ariza@correo.buap.mx, rosalba.olguin@correo.buap.mx, samuelsan76@gmail.com

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad de la Sierra Sur
Puebla, México

Resumen

En esta investigación se presentan los principios del diseño instruccional para la organización de un curso MOOC sobre habilidades de literacidad académica en una universidad pública de México para llevar a cabo el proceso de admisión y formación en algunas habilidades intelectuales requeridas en la universidad. El objetivo de este estudio es doble. El primero es mostrar el procedimiento de diseño de un curso MOOC enfocado en el desarrollo de habilidades de literacidad académica masiva en línea. El segundo es evaluar la pertinencia de dicho curso desde la perspectiva de 21,282 estudiantes que concluyeron el curso y participaron en este estudio. El diseño del curso estuvo guiado a partir de la integración de la pedagogía de género de la escuela de Sidney y de los modos de interacción del modelo tMOOC. Para abordar su evaluación se siguieron estrategias cualitativas y cuantitativas. Para ello, se utilizaron dos instrumentos: el foro de dudas dentro del curso MOOC, y la encuesta de salida al finalizar todos los contenidos del curso. Se realizó un análisis temático para las respuestas abiertas de la encuesta y una escala nominal para las respuestas cerradas. Los resultados destacan el impacto que tiene el carácter recursivo de las tareas en la percepción de los alumnos sobre lo que implica leer y escribir en la universidad. También se destaca la relevancia de la presencia del maestro en los videos como elemento indispensable para favorecer el aprendizaje de la escritura en un curso MOOC. Por su parte, la autogestión, el trabajo en pares y la logística del curso representan los mayores desafíos en un curso masivo de escritura en línea. Este trabajo contribuye con las pautas para la planificación de cursos de escritura a gran escala y su sistematización para la investigación.

Palabras clave: escritura, lectura, pedagogía, géneros, tMooc.

Abstract

This research presented the principles guiding the instructional design for the organization of a MOOC course about academic literacy abilities at a public university in Mexico, both for the admission process and for the promotion of some intellectual abilities required in higher education. This is a double-objective study. The first objective is to show the procedure for the design of a MOOC course focused on the development of academic literacy abilities online, and in a massive manner. The second objective is to assess the pertinence of the MOOC course from the perspective of 21,282 students who finished the course and participated in the study. The instructional design was guided by the integration of the Genre Pedagogy from the Sydney School and the interactional modes of the tMOOC model. Qualitative and quantitative strategies were applied as a means to assess the course's instructional design. Two instruments were used for this purpose: a Q&A Forum in the MOOC course and an exit survey after the completion of the contents of the course. A thematic analysis was done on the open answers of the survey and a nominal scale was used on the closed answers. The results highlight the impact of the tasks recursivity on students' perceptions about the implications of reading and writing in higher education. Moreover, the presence of the teacher in the videos stands out as a relevant element that favors the learning of writing in a MOOC course. Nonetheless, autogestion, peer assessment, and the logistics of the course present the major challenges in a massive online course of writing. This work contributes to the planning of writing courses and their systematization for large-scale research.

Key words: writing, reading, pedagogy, genres, tMooc.

DOI <https://doi.org/10.36799/el.v8i2.144>

Recibido 9 de diciembre de 2022

Aceptado 30 de abril de 2023

Publicado 1 de julio de 2023

Cómo citar este artículo: Ariza Pinzón, V., Olguín Díaz, R. L., y Sánchez Hernández, S. Lectura y Escritura Disciplinar: Experiencia de Diseño Instruccional de un Curso MOOC. *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en Lengua y Literatura.*, 8.2 (2023): 1–23.
<https://doi.org/10.36799/el.v8i2.144>

Derechos de autor: El autor o autores conservan en todo momento sus derechos morales y patrimoniales sobre la obra; la obra no se puede alterar, transformar o ampliar; siempre debe reconocerse la autoría del documento referido. Ninguna de las modalidades de los documentos publicados en *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* tienen fines comerciales de naturaleza alguna

Introducción

En tiempos recientes, diferentes ámbitos de la vida se vieron colapsados por el surgimiento de la pandemia. El sector educativo se transformó de manera abrupta con la intempestiva llegada de la virtualidad y con ello ‘el trabajo de oficina’ o ‘la escuela en casa’. En el contexto de la educación superior en México, las universidades se enfrentaron a diversas necesidades como el proceso de admisión y el seguimiento de cursos en línea propios de cada semestre. El funcionamiento de las universidades se vio afectado y se requirió buscar alternativas virtuales para evitar el contacto social y continuar con las actividades académicas y administrativas. Es así, como en el 2020, en una universidad pública de México surgieron los *cursos preuniversitarios* como una modalidad emergente para llevar a cabo el proceso de admisión y formación en algunas habilidades intelectuales requeridas en la universidad.

Los *cursos preuniversitarios* consistieron en dos cursos masivos en línea y abiertos (MOOC por sus siglas en inglés) y dos cursos curriculares en la plataforma Blackboard. La estrategia sirvió para dos propósitos. Por un lado, diseñar un proceso de admisión para salvaguardar la salud de los estudiantes, y por el otro, brindarles la oportunidad de experimentar las prácticas académicas de la universidad mediante habilidades de literacidad, independientemente del resultado del proceso de admisión. Es decir, un proceso que tradicionalmente ha fungido como filtro de acceso, podría ser considerado también como una herramienta de aprendizaje para un mejor desenvolvimiento al ingreso a la universidad. La aplicación de este curso MOOC permitió atender aproximadamente a 73,112 aspirantes para el ingreso a dicha universidad completamente en línea.

Ante este panorama, la encomienda institucional para los autores del presente artículo fue diseñar el curso MOOC: *habilidades de literacidad académica*, montarlo en la plataforma Open edX y con ello dar acceso remoto a los contenidos del curso a todos los aspirantes de la convocatoria 2020.

Simultáneamente, en otras regiones las instituciones educativas universitarias también consideraron la utilidad de los cursos MOOC como una estrategia educativa para el nivel terciario. Por ejemplo, Fernández-Martínez, Martín-Padilla y Luque de la Rosa (2021) realizaron un monitoreo de plataformas de cursos MOOC que surgieron en los primeros semestres de la pandemia de Covid y al mes de junio del 2020, encontraron: “120 en la plataforma Coursera, 7 en la Plataforma EdX y 2 cursos en la plataforma Miriadax”. En el reporte de la investigación se ofrecen algunas descripciones de las plataformas, las temáticas generales y las universidades que dieron acceso abierto, pero no se reporta cuántos alumnos participaron en estos



cursos. Por su parte, en la plataforma educativa edX.org/es en español, donde colaboran más de 160 instituciones, se ofrecieron cursos abiertos gratuitos de comunicación a ciudadanos del mundo global con diversos niveles académicos, algunos relacionados con una práctica profesional. Si bien tanto las universidades públicas como privadas están innovando para atender las necesidades de educación a distancia y masiva a través de MOOC, ninguna de estas propuestas ha considerado al curso MOOC como una alternativa para el proceso de admisión a la universidad. Del mismo modo, aún falta diseñar cursos masivos para atender a estudiantes con determinadas necesidades de mejora y aprendizaje en la comunicación, provenientes de contextos regionales particulares.

En lo que refiere al diseño de cursos MOOC, en contexto de pandemia de Covid y enfocados a la lectura y la escritura, está la propuesta de Suárez Ramírez (2021). Este curso se aplicó en la Universidad de Valladolid, en diversas universidades de España y dos Politécnicos en Portugal. Este curso MOOC respondió a las necesidades particulares de escritura únicamente en el área de la comunicación y cuyo propósito fue brindar una herramienta intelectual crítica para el procesamiento de la información en el contexto social e histórico de la crisis por la pandemia. El artículo estuvo centrado en la descripción del diseño del curso, pero no reporta resultados de evaluación por parte del alumnado. Al igual que en los cursos MOOC generales, este curso persigue una estrategia pedagógica más que una estrategia institucional como el examen de admisión.

Las plataformas MOOC citadas son una oferta disponible para el docente y el estudiante, cada uno en su función. Sin embargo, los cursos ofertados pueden estar distantes de las necesidades particulares del alumno de una región, y por ese motivo los docentes involucrados requieren del diseño de cursos MOOC más adecuados a su contexto. Por tanto, este artículo tiene un doble propósito. Por un lado, mostrar el procedimiento de diseño de un curso MOOC enfocado en el desarrollo de habilidades de literacidad académica como base de partida. Por el otro, evaluar la pertinencia de dicho curso desde la perspectiva de los participantes del estudio.

En los siguientes apartados expondremos las decisiones teórico-pedagógicas y tecnológicas del diseño instruccional (Belloch, 2012) que informaron esta propuesta. En seguida abordaremos los desafíos enfrentados en la selección de contenidos para la enseñanza de la escritura disciplinar, el diseño de materiales, las secuencias didácticas y los criterios de evaluación, así como su traslado a un entorno virtual para la construcción de conocimiento especializado (Maton, 2014). Posteriormente, se presentarán resultados de este estudio exploratorio mediante el análisis de las encuestas de salida y del foro de discusión dentro de



la plataforma. Finalmente, presentaremos las implicaciones del diseño de un curso masivo MOOC sobre literacidad académica para informar el diseño instruccional para la lectura y escritura en México más allá de la situación del COVID-19.

Antecedentes teóricos

En este apartado se abordan dos nociones principales que convergen a lo largo de la propuesta para informar el diseño instruccional del curso masivo en línea y abierto. En primer lugar, la pedagogía de género de la escuela de Sídney cuyo objetivo es la igualdad de oportunidades y la distribución equitativa del conocimiento mediante el desarrollo de la lectura y la escritura (Rose y Martin, 2012). En segundo lugar, la caracterización de los MOOC como gestores del trabajo autónomo y autogestivo (Cabero Almenara et al., 2014; Sánchez Garza y Cabral Parra, 2010). Ambas nociones se integran para fomentar el desarrollo de habilidades de lectura y escritura de textos académicos de diferentes disciplinas.

Pedagogía de género

En su definición más básica la pedagogía de género se refiere a las estrategias de enseñanza para la lectura y la escritura y su integración en el currículo en diferentes contextos educativos desde un enfoque social cuyo fundamento primordial es la democratización del conocimiento (Rose y Martin, 2012). Esta pedagogía se sustenta en la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) desarrollada por Halliday y subsecuentemente otros investigadores (Halliday y Matthiessen, 2014; Martin, 2008; Martin y Rose, 2007; Rose y Martin, 2012). Esta lingüística promueve una visión holística del lenguaje cuyo sistema semiótico social permite estudiar y describir variedades del lenguaje que representan conocimiento dentro de las diferentes disciplinas académicas como las que se abordarán en el MOOC. Para los propósitos de este artículo nos centraremos en la descripción de la pedagogía de género denominada Leer Para Aprender (LPA) (Rose y Martin, 2012) ya que informa el diseño instruccional del curso en cuestión.

Leer para aprender

El diseño instruccional se concibe como “un proceso sistémico con actividades interrelacionadas que nos permiten crear ambientes que realmente faciliten, de forma mediada, los procesos de construcción del



conocimiento” (Belloch, 2012, 11). En este sentido, la pedagogía de género propone un tratamiento sistemático a los textos mediante la lectura y la escritura que permite diversas formas de interacción entre el profesor, el alumno y el texto para la construcción del conocimiento disciplinar (Rose y Martin, 2012). En esta pedagogía la escritura se desarrolla en tres etapas: deconstrucción del texto, construcción conjunta y construcción independiente cuyo fin es ayudar al estudiante a manejar de manera crítica e independiente el conocimiento de los textos meta (Dreyfus et al., 2016).

La *deconstrucción* consiste en descomponer el texto en sus partes. Es decir, identificar la estructura del género y sus rasgos lingüísticos. En esta etapa, la primera instancia de reflexión se centra en el proceso de preparación de la escritura y diseño de un nuevo texto perteneciente al género estudiado. Se involucra la inmersión del alumno en el contexto del tema a desarrollar, así como al propósito social del texto (Dreyfus et al., 2016). Este proceso de deconstrucción donde se discuten los elementos del texto puede repetirse tantas veces como sea necesario. La *construcción conjunta* consiste en la realización de tareas y actividades guiadas por el profesor para llegar a la escritura individual. Esto no significa que al abordar cada género se trabajará siguiendo esta secuencia, sino que el profesor decidirá en cada caso cuál es la estrategia adecuada en cada momento del proceso. Finalmente, la etapa de *construcción independiente* está orientada explícitamente al desarrollo de habilidades discursivas críticas, de modo que se estimula a los estudiantes retrabajar los textos a la luz de su propia subjetividad y autonomía según los cambios contextuales del texto y producirán, por lo tanto, variantes del género en cuestión.

Este modelo se ha utilizado de manera efectiva para la promoción y el desarrollo de la escritura disciplinar en contextos de nivel superior en Latinoamérica (Moyano, 2007; Álvarez Uribe et al., 2018) principalmente en la modalidad presencial. Sin embargo, su implementación en entornos virtuales es aún incipiente. Las etapas de la pedagogía de género en intervenciones previas sientan las bases para la organización de las actividades de los módulos del MOOC de literacidad. Sin embargo, también es importante analizar las características del MOOC y su pertinencia para la enseñanza de la escritura según la pedagogía Leer Para Aprender. En el siguiente apartado se analizan críticamente aquellos aspectos de los MOOC que hagan posible la transición de modelos presenciales aprendidos para la enseñanza de la escritura académica y de pequeña escala a modelos virtuales masivos en un contexto de confinamiento social impuesto por la pandemia.



Características de los MOOC

Originalmente, los cursos masivos en línea y abierta (MOOC), fueron considerados como una práctica educativa tecnológica (Cabero Almenara et al., 2014), cuyo fin era el de construir conocimiento de manera abierta, masiva y accesible (Escudero-Nahón y Nuñez-Urbina, 2020). A medida que pasa el tiempo estos rasgos se han ido transformando para responder a nuevas demandas. Entre otras, las visiones sobre enseñanza-aprendizaje y autogestión (Sánchez Garza y Cabral Parra, 2010), la visión de gratuidad y masividad como forma de acceso equitativo al conocimiento (Escudero-Nahón y Nuñez-Urbina, 2020) y las teorías de aprendizaje implícitas de cada modelo de MOOC (Cabero Almenara et al., 2014). Independientemente de la visión del MOOC que se adopte es importante conocer sus características distintivas y sus implicaciones en el diseño instruccional.

Los MOOC se clasifican también por sus modos de interacción al interior del mismo; de este modo surgen los xMOOC, los cMOOC y los tMOOC. Los primeros son cursos tradicionales en la educación superior que se trasladan al contexto virtual. El foco de estos cursos es en el aprendizaje de contenidos primordialmente de corte memorístico. Los cMOOC por su parte se centran en la noción de comunidad de práctica donde el conocimiento se construye de forma colaborativa. En este tipo de cursos prima la interacción entre aprendices e instructores mediada por la tecnología. Ambos se destacan por el desarrollo de competencias diferentes (Cabero Almenara et al., 2014). Finalmente, los tMOOC se consideran un modelo híbrido que retoma planteamientos de ambos modelos. Este tipo se centra en el desarrollo de tareas y “se hace especial hincapié en la resolución de determinados tipos de tareas y actividades por parte del estudiante, que debe ir realizando progresivamente para poder ir avanzando a lo largo del curso” (Cabero Almenara et al., 2014, 21). Este último modelo coincide con la visión constructivista de la pedagogía de género *Leer Para Aprender* y en el desarrollo de la escritura por etapas; deconstrucción del texto, construcción conjunta y construcción independiente. Cada etapa consta de tareas o actividades que el alumno puede desarrollar conjuntamente con el profesor, con sus pares o de manera independiente hasta lograr un dominio escritural de los textos meta. En este sentido, tanto el modelo tMOOC como la pedagogía de género permiten la realización de tareas de manera progresiva y dosificada a lo largo del curso.

De manera general, en un entorno virtual, y en particular en los cursos en línea, se busca generar aprendizaje significativo y autónomo dado que el estudiante depende exclusivamente de los contenidos alojados en la plataforma educativa para que los trabaje a su propio ritmo y sin las restricciones apremiantes de los entornos presenciales (Sáinz, 2015). Entre los ejemplos de cursos MOOC que promueven la



autonomía se encuentra el de la Pontificia Universidad Javeriana, en Colombia, cuyo propósito era promover la escritura de manera autónoma e independiente a través de textos, videos explicativos, foros de discusión y evaluaciones por módulo (López Gil y Chacón Peña, 2020). Caso similar es el MOOC de Psicología Educativa, Educación Inicial y Educación Básica en la Universidad Técnica del Norte de Ecuador en donde los resultados se centran en el impacto de los materiales y actividades dentro del curso. Los participantes reportaron que materiales tales como los vídeos, los foros de discusión y las lecturas fueron de gran ayuda para fortalecer su conocimiento en el área (Ojeda-La Serna et al., 2018). Otro caso que ilustra el acceso y dinamización del aprendizaje es el MOOC diseñado por Jiménez et al. (2020) para funcionarios públicos en el sector educativo de Colombia y cuyo objetivo era el desarrollo de destrezas tecnológicas y de gestión organizacional y se ofrecía una constancia al finalizar el curso. El MOOC consistió en contenidos interactivos y herramientas tecnológicas bajo la metodología del aprendizaje basado en problemas (ABP). Los resultados en término de la asistencia y participación fueron positivos con una alta tasa de certificación y una baja tasa de deserción. Los ejemplos de arriba ilustran lo que Sánchez Garza y Cabral Parra (2010) denominan como ‘autogestión del aprendizaje’. Es decir, la autogestión implica reflexión profunda, autoconciencia y descubrimiento para poder gestionar el acceso al curso, el uso libre de los materiales abiertos y la versatilidad en su uso (Palazio, 2015). La orientación de un MOOC autogestivo es priorizar el aprendizaje gratuito, masivo, con contenidos significativos e interactivos que además de estar al alcance de la población promuevan el aprendizaje colaborativo (Bartolomé-Piña y Steffens, 2015).

Además de lo autogestivo, los cursos en línea pueden, en su gran mayoría, contar con un tutor a cargo y cuyo rol es facilitar y ofrecer apoyo personalizado. Sin embargo, el rol más importante del tutor en un ambiente virtual es el de mantener constante comunicación con el alumno para ofrecer el seguimiento pertinente en su proceso de aprendizaje (Silva, 2010). El alumno, a su vez, debe de comprender que es parte de una comunidad en donde se construye el aprendizaje y el conocimiento por medio de la interacción con otros (Sáinz, 2015). A diferencia de los cursos en línea estándares, los cursos MOOC han surgido como una variante y en su gran mayoría no tienen la presencia de un tutor. Sánchez Medina et al. (2017) exploraron este aspecto en un curso MOOC en la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en donde los alumnos reportaron que la falta de un tutor no incidió de manera negativa en su desempeño, por el contrario, consideran que esto les permitió una mejor autogestión de sus tiempos porque no había un tutor que los apremiaba para terminar las tareas en la plataforma. Sin embargo, en otra investigación hay que destacar que la figura de un tutor resulta ser imprescindible en los MOOC como lo



reporta un estudio realizado con maestros Normalistas en Navojoa, Sonora (Ballesteros Ibarra et al, 2020). Los maestros Normalistas debían tomar un MOOC, diseñado por la Secretaría de Educación Pública, para mejorar sus habilidades docentes y tecnológicas. Al final del curso, uno de los elementos a evaluar era si la falta de un asesor había afectado su aprendizaje a lo que los docentes mencionaron que la falta de un tutor les afectó al no sentirse acompañados ni recibir retroalimentación personalizada.

Diseño del Curso desde la Pedagogía de Género

En este apartado, se describe la etapa del diseño instruccional, la cual incluye la integración de la pedagogía de género con los rasgos de los tMOOC. La pedagogía de género fue importante para identificar los textos para el desarrollo del curso, el diseño de material y formas de intervención, mientras que los rasgos del MOOC fueron de utilidad para el diseño de protocolos de aprendizaje digitales.

Selección de textos

La selección de textos obedeció no solo a los principios rectores de la pedagogía de género sino también en la pertinencia de estos para adaptarse al contexto virtual, a los procesos cognitivos y estilos de aprendizaje de los aspirantes, así como al nivel educativo y área del conocimiento de su preferencia. Los criterios que se consideraron para la selección de los textos fueron los siguientes:

- 1) relacionar los textos muestra con alguna de las cuatro áreas disciplinares de la oferta educativa, a saber: las ciencias sociales y las humanidades, la ingeniería y las ciencias exactas, las ciencias económico-administrativas y las ciencias naturales y de la salud de las cuales se desprenden las 81 carreras de la oferta educativa.
- 2) identificar los géneros textuales que constituyeron la propuesta del curso y definir, sin ambigüedad, cada uno de ellos. Debido a que estos géneros siempre están abiertos a la interpretación se decidió adoptar la nomenclatura lingüística propuesta por Rose y Martin (2012).
- 3) definir la profundidad de análisis lingüístico de los textos pertinente no solo para la enseñanza de la escritura sino también para su adecuación en el espacio virtual de un curso tMOOC. Los análisis se enfocaron en las fases del discurso en términos de género, en los recursos léxico-gramaticales más relevantes del texto y en su propósito social de acuerdo con las convenciones disciplinares (Rose y Martin, 2012).



La selección de géneros quedó conformada por el procedimiento, la explicación, el relato, el argumento y el artículo de investigación. En la tabla uno se aprecian algunos ejemplos de textos, disciplinas de procedencia, y los recursos lingüísticos que se abordaron de cada género.

Tabla 1.
Selección de textos para el diseño de material del curso MOOC.

Género	Disciplina	Título del texto	Recursos lingüísticos
Procedimiento	Enfermería	Recogida de exudado faríngeo	Patrones verbales, vocabulario técnico.
Explicación	Medio ambiente	Clasificación de los contaminantes	Taxonomía de clasificación (términos técnicos), procesos relacionales.
Relato	Mercadotecnia	Desarrollo de estrategias y planes de marketing	Relaciones de causa-efecto, nominalizaciones.
Argumento	Turismo y Geografía	La complejidad del turismo residencial en la protección de las tortugas marinas	Desarrollo temático, evidencias integrativas (patrones de citación).
Artículos de Investigación	Química	Influencia de la carbonatación en morteros de cemento Portland y ceniza volante.	Estructura genérica del artículo de investigación. Introducción, Método, Resultados y Discusión (IMRyD).

Fuente: Elaboración propia a partir de la selección de textos y las categorías de géneros textuales

Diseño de protocolos de aprendizaje digitales

La muestra de textos y los análisis lingüísticos respectivos constituyeron el insumo para la siguiente etapa del diseño instruccional que consistió en el desarrollo de los objetivos del curso y contenidos de las lecciones y cuya secuencia debía trasladarse a la plataforma Open edX. La plataforma permitió el uso de distintos recursos audiovisuales y de lectura para realizar progresivamente las tareas y actividades dentro del marco de un diseño autogestivo y masivo como se plantea en un tMOOC (Cabero Almenara et al., 2014). Dentro del curso se detalló el cronograma de actividades, los objetivos del curso, el temario, los criterios de evaluación y dos foros para la socialización de los estudiantes y para resolver sus dudas. La organización general del curso consistió en seis lecciones distribuidas en diez semanas para cubrir un total de 40 horas. Cada lección contiene lo siguiente:

- 1 Instrucciones de la lección correspondiente.
- 2 Un video explicativo para contextualizar al estudiante sobre la temática del género y la disciplina.
- 3 Un primer texto auténtico para la lectura detallada y aquellos términos más relevantes del género acompañado de ejercicios de consolidación.



- 4 Un segundo video para explicar los rasgos del lenguaje presentes en los géneros académicos tales como patrones de palabras y cláusulas. Además de ejercicios de consolidación.
- 5 Un segundo texto auténtico para practicar y aplicar lo revisado con anterioridad, ejercicios de comprensión para repasar la estructura esquemática del texto y los recursos lingüísticos del género.
- 6 Una tarea integradora que representaba la consolidación del ciclo de lectura y escritura.
- 7 Una autoevaluación que consistía en una serie de preguntas que abarcaban holísticamente todo lo visto en la lección.
- 8 Un Manual descargable PDF para facilitar el acceso al material a aquellos estudiantes con internet limitado.

Metodología

En los apartados anteriores se mostraron los procedimientos metodológicos para el diseño del curso MOOC a partir de la pedagogía de géneros (Rose & Martin, 2012), incluyendo la selección de material y el diseño de protocolos de aprendizaje atendiendo al primer objetivo. En este apartado se abordará el segundo objetivo que es evaluar la pertinencia del curso *MOOC de habilidades de literacidad académica* desde la perspectiva de los participantes del estudio a partir de los procedimientos metodológicos tanto cualitativos como cuantitativos. El interés por la evaluación del curso MOOC es conocer las afectaciones positivas o negativas en los participantes. Aunque el contexto de pandemia nos obligó a trabajar a distancia, los aprendizajes del diseño instruccional pueden conservarse en una situación de post pandemia.

Consideramos que para conocer la pertinencia del curso MOOC lo más conveniente fue escuchar la opinión de los participantes directos, mediante una encuesta de salida como mecanismo para la recolección de los datos. Los datos recabados se examinaron desde un enfoque cualitativo con la técnica del análisis de contenido y desde un enfoque cuantitativo con una descripción nominal. De esta manera, los resultados reportados sobre el curso MOOC fueron procesados con neutralidad y distancia. Estos procedimientos se describirán a detalle en los siguientes apartados.

Participantes

Los participantes de este estudio son aspirantes a ingresar a la universidad a cualquiera de los 81 programas ofertados en las áreas de ciencias sociales y humanidades, ingeniería y ciencias exactas, ciencias económico-administrativas y ciencias naturales y de la salud. Principalmente vienen del estado de Puebla zona centro y



zona rural (73.3%), aunque también participan estudiantes de toda la república. De un estimado de 73,112 alumnos que participaron en la convocatoria de admisión, solo 57,252 se inscribieron al curso MOOC “Habilidades de Literacidad Académica”. Durante el curso, solamente 36,724 participaron activamente en la plataforma de los cuales 21,282 terminaron el curso en tiempo y forma. La mayoría de los participantes contó con un celular y/o computadora, 90.4% y 72% respectivamente para conectarse al curso. El 82.3% de los participantes tuvo datos o internet desde su casa. En promedio el 74% de participantes interactuó sin complicaciones tecnológicas.

Recolección de datos

El propósito de la recolección fue recabar información sobre las percepciones de los aspirantes referente al diseño del curso descrito en el apartado anterior. Para ello, se utilizaron dos instrumentos: el foro de dudas dentro del curso MOOC, y la encuesta de salida al finalizar todos los contenidos del curso. El foro de dudas se visualizó como un espacio libre y colaborativo en donde los participantes pudieran ofrecer opiniones o dudas con respecto al contenido y funcionamiento del curso. Esto sirvió como retroalimentación entre pares para responder a las tareas y actividades de escritura dentro de la plataforma Open edX Studio. A su vez, el foro guardó un registro de datos cualitativos para dar seguimiento al curso, modificar o corregir aspectos que pudieran afectar el desempeño general de los estudiantes durante el curso y para futuras ediciones.

La encuesta de salida comprendió 15 preguntas de opción múltiple y una pregunta abierta con el propósito de recabar sugerencias. Las preguntas de opción múltiple evaluaron aspectos con respecto a las diversas actividades dentro de cada lección y su pertinencia para su aprendizaje. Las primeras cinco fueron sobre datos generales de los participantes, la pregunta 6 y 7 indagaron por los dispositivos y conexión de internet disponibles para los participantes, y la interacción directa con la plataforma, Las pregunta 8 exploró la factibilidad de la plataforma para gestionar la autodisciplina de trabajo. La pregunta 9, en particular, preguntaba sobre aquellas tareas y actividades solicitadas en el curso que habían significado un mayor aprendizaje. Las preguntas 10 hasta la 14 recuperan las opiniones sobre el diseño del curso y los beneficios obtenidos por los participantes. En cuanto a la pregunta 15, esta sirvió para identificar la pertinencia de las actividades que tuvieron un mayor impacto en los participantes y su aprendizaje. Esta fue la única pregunta abierta la cual apeló a que los participantes ofrecieran sugerencias o áreas de oportunidad con relación al diseño del curso y sus distintos componentes. De un total de 21,282 encuestas realizadas aleatoriamente, sobre esta cantidad de encuestas se realizó una descripción del porcentaje de las preguntas cerradas. En



cuanto a la pregunta abierta se tomó una muestra representativa para este estudio que consistió en 6,282 encuestas, es decir, un 29.5 %. Sin embargo, al dar lectura a las encuestas se contabilizó que solo 2,334 participantes habían respondido todas las preguntas incluyendo la única pregunta abierta. Es por ello que se decidió tomar en cuenta solamente las encuestas completas. Es decir, de la muestra representativa de 6282 encuestas, solo 2,334 sirvieron para el análisis cualitativo de la pregunta abierta y las cuales representan el 10.9% del total de las encuestas seleccionadas aleatoriamente.

Análisis de contenido

Debido a lo masivo de los datos, y como se describió anteriormente, sólo se consideraron las 2334 respuestas de la encuesta de salida. Los comentarios del foro de dudas se utilizaron para triangular la información recabada. El procedimiento de análisis de contenido se siguió como lo sugieren (Drisko y Maschi, 2016). En primer lugar, se realizó una codificación abierta en donde se leyeron y agruparon las respuestas espontáneas y abiertas de los participantes en donde se identificaban ideas recurrentes además de palabras clave que proporcionaban más información. En seguida, se procedió con una codificación cerrada. Es decir, se agruparon los códigos iniciales en temáticas recurrentes lo que resultó en tres categorías principales; a saber, el carácter recursivo del curso para el desarrollo de la lectoescritura, la presencia del maestro en línea y la autogestión y logística del curso. Todos los datos de las preguntas abiertas fueron analizados con el procedimiento de codificación abierta y cerrada pues el propósito fue el de interpretar dichos mensajes de manera sistemática y obtener resultados confiables. En el apartado siguiente se presentan los principales hallazgos.

Escala nominal

En cuanto a la estrategia cuantitativa, la medición de la percepción y la evaluación de los participantes con respecto al curso fue a escala nominal. Las categorías cerradas de la entrevista se procesan en términos de frecuencia y porcentajes mediante la estadística descriptiva básica integrada en el formulario digital OneDrive donde se recabaron los datos. De esta manera se presenta una visión global de la tendencia y percepción de los participantes (Espinosa Garzón, 2017, p. 45). Las variables nominales captaron las preferencias del uso de materiales y actividades a través de una selección jerárquica de los participantes que presentan mayor o menor aprendizaje. Las variables nominales fueron dependientes del tipo de pregunta. Por este motivo se le asignaron diferentes opciones de las cuales el participante podía elegir la que mejor representara su preferencia.



Resultados

En este apartado se abordan los resultados más significativos que dan cuenta de las percepciones de alumnos preuniversitarios sobre la implementación de un curso MOOC de habilidades de literacidad académica. En primer lugar, se presentan aquellos resultados en donde se percibe que el curso favorece el aprendizaje de la lectura y la escritura donde resaltan temas como la recursividad de los contenidos para la enseñanza-aprendizaje de escritura masiva en línea y la presencia del profesor mediante la herramienta de videos. En segundo lugar, se presentan aquellos resultados en donde se perciben los mayores desafíos y se pone de relieve el tema de la autogestión y la logística de la plataforma como aspectos centrales para mejorar el funcionamiento del curso MOOC.

Carácter recursivo del curso para el desarrollo de la lectoescritura

Como se ha mencionado anteriormente, el diseño instruccional o la organización de contenidos se fundamentó en el proceso de desconstrucción del texto de la pedagogía de género y la forma de organización de tareas del modelo tMOOC. El propósito primordial fue descomponer el texto en sus partes pasando por la macroestructura del texto hasta los rasgos lingüísticos particulares tantas veces como fuera necesario. Este rasgo de recursividad, característico de la pedagogía de género, se replicó en cada lección del curso MOOC incluyendo diferentes tareas, materiales y modalidades. En este respecto los estudiantes calificaron la propuesta como clara, sencilla e interesante cuya organización facilitó su aprendizaje, como lo reporta un participante: “me parece que el curso está muy bien hecho, ya que está estructurado de una forma muy sencilla y resumida, lo que facilita la comprensión y hace que no se vuelva pesado o aburrido”. En algunos casos, los alumnos lograron identificar el propósito pedagógico de la recursividad de las lecciones para promover el aprendizaje de la lectura y escritura disciplinar como lo apunta el siguiente alumno: “en comparación con las demás materias, esta me pareció mejor organizada pues aporta información en varias formas, y eso ayuda a usar el material de preferencia y refuerza el aprendizaje además las actividades son muy buenas y fáciles de llevar a cabo”.

Además de percibir el propósito pedagógico del curso MOOC, los participantes mostraron una percepción positiva para el desarrollo de la lectura y la escritura pues consideraron que los materiales del curso les brindaron “herramientas para la vida académica”. Los alumnos reportaron reconocer los rasgos genéricos del argumento: “ahora sé identificar textos argumentativos, algo que en el pasado se me hacía imposible”.



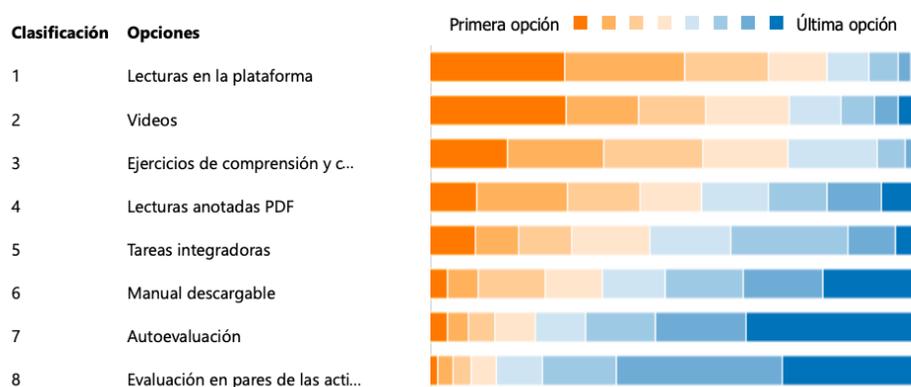
Así mismo, los alumnos relacionaron los géneros textuales abordados “para obtener un producto final, es decir el artículo de investigación”. Entre otras cosas, recomendaron ampliar las temáticas de las lecturas disciplinares, abordar más disciplinas e incluir más lecturas y ejercicios. Se percibió un énfasis en la inclusión de textos de medicina y pocas actividades de ortografía y puntuación. Igualmente, hubo un número mínimo de alumnos quienes consideraron la recursividad del material como repetitivo o innecesario.

Con base en los resultados de la encuesta, las actividades como Lecturas en plataforma y Lecturas anotadas en PDF, Actividad de escritura y ejercicio de comprensión tuvo una aprobación arriba del 96%; en contraste el 35% consideró innecesaria la actividad de Evaluación en pares. En otro rubro, el 87% de los participantes consideró que el curso de habilidades de Literacidad Académica le proporcionó herramientas útiles para el aprendizaje de la lectura y escritura en su disciplina. Un 12 % de ellos deja abierta la posibilidad de un beneficio positivo al responder “Tal vez”. Únicamente el 2% enfáticamente negó un beneficio derivado del curso. De manera global el 82% tuvo un alto grado de satisfacción personal por lo aprendido en el curso; un 16%, poca. Solo el 1 % no obtuvo satisfacción alguna.

Creando la presencia del maestro en línea

Uno de los rasgos característicos del MOOC es la ausencia frecuente de los profesores. Quienes participan de los cursos son conscientes de que el instructor puede o no estar presente en sus cursos. Sin embargo, en un curso donde esta modalidad fue nueva para un gran número de estudiantes la ausencia del profesor fue notable, más aún para abordar temas de lectura y escritura. No obstante, los alumnos resaltaron la presencia de la profesora en los videos explicativos como una forma de acompañamiento que facilitó su aprendizaje e hizo el curso más amigable. Los estudiantes hicieron evidente la necesidad de acompañamiento docente para el aprendizaje de la lectura y escritura académica. Resaltaron que a pesar de ser un curso en línea lograron percibir un acercamiento al docente y a las clases presenciales como lo expresan las siguientes citas: “...muchas gracias por esforzarse, tomarse su tiempo para introducirnos con los vídeos al tema y sentirnos un poquito más cerca de las clases presenciales”, “...en general me gustó este curso pues se sintió diferente a todos los autogestivos, como si se estuviera interactuando con algún profesor”, “...me ha parecido muy bueno que integrarán los videos, pues no hace todo esto tan artificial”. Como se puede apreciar el video fue no solamente un material recursivo para ayudar a los alumnos a consolidar la comprensión de la lectura, sino además tuvo el propósito de construir la noción de presencia para situar el tú y yo, el aquí y el ahora (Hood, 2020) en el espacio virtual en un curso MOOC.



Figura 1.*Actividades que representaron mayor y menor aprendizaje*

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta de salida

La preferencia por los videos como material de apoyo se corrobora con la pregunta 9 sobre las actividades que representaron mayor aprendizaje para los estudiantes entre las que se encuentran los videos y las lecturas en plataforma, seguido de los ejercicios de comprensión y consolidación (ver figura 1).

Autogestión y logística del curso

La autogestión y logística del curso fueron dos temáticas recurrentes que presentaron los mayores desafíos para los participantes del curso. Por un lado, la autogestión fue percibida como una actividad abierta y ajustable a las dinámicas laborales y personales de los alumnos quienes reportaron dificultades para completar las tareas del curso en tiempo y forma. No obstante, la flexibilidad y apertura institucional para habilitar la entrega de tareas a lo largo del curso permitió completar dichas actividades. Una vez instalados en el curso MOOC: habilidades de literacidad académica, la encuesta reporta que el diseño del curso facilitó el trabajo de las tareas en la plataforma. De acuerdo con la encuesta aplicada, el 84.8% de los participantes preparó sus tareas con anticipación a la fecha de entrega. Sólo el 14.9% hizo los ejercicios un día antes o el mismo día de entrega. Estos resultados indican que los alumnos reconocieron la autogestión como forma de trabajo organizado. Sin embargo, el instrumento no indagó si se alcanzaron niveles de autoconciencia, reflexión y descubrimiento para la gestión de nuevos conocimientos y para generar aprendizaje significativo y autónomo (Sáinz, 2015).



Por otro lado, la logística inicial con respecto a las fechas de entrega y a la organización de los tiempos de trabajo dentro de la plataforma representó otra limitante. Por ejemplo, para nuestro curso las fechas de apertura y cierre de actividades junto con la secuencia en que los cursos fueron ordenados y seriados fueron limitantes evidentes. Los participantes reportan que desconocían que había fechas de entrega en un curso autogestivo y que al estar el curso de literacidad al final de la serie de los cursos MOOC, los hizo pensar que era el último en cursarse. Esto se tradujo en un contratiempo constante para las actividades de aprendizaje según se aprecia en la siguiente cita: “En mi caso, me confié de los tiempos y plazos de entrega ya que al iniciar con los cursos "autogestivos" no contaba con que se requiriera algún tipo de evaluación extra por parte de compañeros”. La recomendación para futuras ediciones es programar notificaciones o recordatorios para la entrega de tareas para compaginar la entrega de tareas con otras actividades laborales paralelas al curso.

De manera general, el porcentaje de culminación de este MOOC fue de 37.1%, un porcentaje muy alto comparado con los bajos registros de culminación de los MOOC en general (Escudero-Nahón y Nuñez-Urbina, 2020; López Gil y Chacón Peña, 2020). No obstante, es importante no perder de vista que el alto índice de culminación puede deberse al carácter institucional del curso, y cuyo propósito era brindar la posibilidad de obtener un espacio de ingreso a la universidad. A diferencia de los cursos MOOC abiertos al público en general.

Discusión

Es innegable que la pandemia del Sars-Covid-19 nos orilló a una virtualidad que determinó, en gran medida, las decisiones teóricas y metodológicas para el diseño de un curso MOOC enfocado en la literacidad. Nos obligó a repensar nuevas formas de enseñanza de la lectura y la escritura disciplinar, pero esta vez mediadas totalmente por la tecnología. El reto mayor se centró no solo en el diseño del curso sino también en acercar este conocimiento, representado en textos académicos y disciplinares, a más de 73,112 aspirantes a la educación superior en un contexto donde los estudios de escritura aún se encuentran en desarrollo. Consideramos que el acercamiento de la escritura disciplinar a los estudiantes se logró, al menos en la etapa de la deconstrucción del texto, dadas las circunstancias del contexto y de los recursos disponibles en la plataforma Open Edx para implementar el modelo Leer Para Aprender. Se percibió el conocimiento de las



partes constituyentes de un determinado género discursivo como argumentar, explicar, describir y contar una historia; conforme a las características lingüísticas y discursivas propias de cada género.

En cuanto a la plataforma Open edX Studio permitió el diseño recursivo del curso y la operatividad de la pedagogía de género al ofrecer un abanico de características y opciones para el trabajo en línea y adecuar las actividades propuestas (Belloch, 2012). Como resultado, las actividades que conformaron cada lección se presentaron en formatos audiovisuales, interactivos y descargables, los cuales aludían a distintos estilos de aprendizaje. La recursividad es una característica de la pedagogía de género que se expresa en fases lo que permite que el proceso de escritura se construya dentro de un ciclo de enseñanza aprendizaje recurrente (Rose y Martin, 2012) coincidente con el marco de un diseño autogestivo y masivo de un tMOOC y la adecuación de distintos recursos audiovisuales (Cabero Almenara et al., 2014) para la promoción de la lectura y la escritura.

Sin embargo, muchos de los participantes no identificaron esta recursividad como positiva sino más bien como redundante. Como lo apunta Siemens (2013), la trayectoria o secuencia de aprendizaje generalmente se presenta de manera lineal lo cual dificulta la adaptabilidad de las actividades según las necesidades particulares de una gran mayoría.

En cuanto al rol de la participación docente dentro de los MOOC, ésta alude a priorizar el aprendizaje por encima de la enseñanza mediada a través de la tecnología. Es evidente que la presencia del docente sigue siendo pieza clave para el acompañamiento del estudiante por lo menos en lo que respecta a la enseñanza de la escritura en nuestra investigación. Un ejemplo claro fueron los videos explicativos que permitieron construir una noción de presencia dentro del espacio virtual (Hood, 2020) lo cual implica cercanía entre el estudiante y el docente lo que indudablemente incide positivamente en el aprendizaje de la escritura y sus distintas etapas de la pedagogía de género. La demanda del acompañamiento docente para la resolución de dudas y retroalimentación (Margaryan et al., 2015; Sáinz, 2015) fue una constante que el video no pudo solventar.

Aunque también existen posturas contrarias como la de Sánchez Medina et al. (2017) quienes señalan que la ausencia del tutor no es necesaria ni requerida por los estudiantes en un curso MOOC, en nuestra investigación los estudiantes dieron juicios positivos de la presencia diferida del docente o tutor a través de los videos. Y se puede declarar que suple una necesidad de comunicación más personalizada, que es requerida sobre todo cuando de la escritura se trata. Como fue el caso del clamor registrado por la ausencia



de tutor en una investigación de Ballesteros Ibarra et al (2020) sobre un diseño de Mooc diseñado por la Secretaría de Educación Pública impartido a maestros normalistas.

En lo que respecta a la autogestión, es importante destacar que es el estudiante quien se apropia de su ruta de aprendizaje, establece conexiones y puntos de vista y proporciona retroalimentación al interior de su comunidad (Silva, 2010; Sánchez et al., 2017). Sin embargo, un reto evidente residió precisamente en la falta de comprensión del significado de la autogestión, pues lo comprendieron como un curso sin restricciones de tiempo, con fechas abiertas de entrega que se conflictuaba con la evaluación en pares. Estos resultados coinciden con los encontrados por López Gil y Chacón Peña (2020); y Capristán (2016) sobre la reticencia al trabajo entre pares. Aunado a esto, es importante mencionar el hecho de que un gran porcentaje de los aspirantes reportaron no tener ni el conocimiento de los recursos tecnológicos (López Gil y Chacón Peña, 2020) ni los dispositivos adecuados para enfrentar un curso de esta magnitud por primera vez en el contexto de pandemia. Aunque los participantes fueron conscientes de lo masivo del curso y de la ausencia de tutores o docentes a cargo, la insistencia de acompañamiento pone de manifiesto la necesidad de entrenamiento previo sobre lo que involucra un curso autogestivo (Capristán, 2016) además de las implicaciones inherentes de autonomía y gestión del conocimiento (López Gil y Chacón Peña, 2020).

Por otro lado, hay que recalcar que en general, a excepción del trabajo entre pares, la respuesta para llevar a cabo el resto de las actividades fue positiva, ya que no solo sociabilizaban sobre dudas del curso, sino también sobre el proceso de admisión en sí. La variedad de actividades y contenidos permitieron que la experiencia de aprendizaje fuera más significativa (Muñoz-Merino et al., 2015) dadas las circunstancias de la modalidad.

Finalmente, la experiencia obtenida de la implementación del curso *MOOC: habilidades de literacidad académica* en la pandemia del Sars-Covid-19 puede ser aprovechada para el diseño de cursos en situaciones de post pandemia, ya que la necesidad de mejorar la competencia de comunicación académica continua en México y Latinoamérica. La enseñanza masiva y a distancia es una alternativa ante la falta de recursos humanos especializados y el corto presupuesto económico para los programas remediales o de capacitación en literacidad.

En el caso de México, los MOOC pueden contribuir a resolver una contradicción en la política educativa de las universidades. Por un lado, las universidades públicas de México carecen de docentes con un perfil adecuado para impartir los cursos de primera lengua; muchas veces se sustituye con la participación de un docente con un perfil próximo, formados en ciencias sociales o humanas. Por el otro, las instituciones



de educación pública, aun si hubiera docentes disponibles, no están dispuestas a invertir en la contratación de personal docente con un perfil idóneo en primera lengua para atender a los estudiantes.

En este contexto, podemos enfatizar que el curso MOOC de *habilidades de literacidad académica* resolvió en su momento una necesidad determinada ya citada de una universidad pública de México. También permitió explorar una solución a una necesidad anterior a la pandemia, a saber: la atención masiva de alumnos en la enseñanza de Primera Lengua en un contexto de una universidad pública de México y Latinoamérica.

Conclusiones

El curso MOOC *habilidades de literacidad académica* surgió como una alternativa para promover el aprendizaje de la lectura y escritura académica. La transición de lo presencial a lo virtual supuso incluir la tecnología como un reto ‘novedoso’ para transformar la enseñanza presencial a virtual. Sin embargo, esto puso de relieve una problemática de antaño sobre desigualdad y acceso al conocimiento en el campo de la escritura académica y disciplinar para los estudiantes inscritos en la educación superior en México; así como la desigualdad en la disposición de equipo de trabajo para la producción de materiales didácticos como audiovisuales, edición de manuales y cuadernos de ejercicios, por parte de los diseñadores del curso.

La falta de dispositivos electrónicos, conexión a internet y desconocimiento en el uso de plataformas digitales puso en desventaja a la gran mayoría de los participantes para ajustarse a las características de un curso en línea, autogestivo, masivo, y que además era parte del proceso de admisión a una universidad. La falta de tecnologías de la información por parte de los estudiantes implica restricción al conocimiento y un impedimento para participar en la educación pública y más aún dentro de la educación superior. Sin embargo, y a pesar de dichas desventajas sociales, el curso MOOC mostró una alta tasa de éxito ya que un gran porcentaje de los aspirantes concluyeron satisfactoriamente en el tiempo señalado. Cabe mencionar que, aunque este resultado se debe, en cierta medida, al hecho de que formaba parte de los requisitos de admisión y por ende la tasa de deserción fue baja, esto no resta valor a los resultados obtenidos en términos de la aceptación de los materiales y contenidos, pero sobre todo a la pertinencia del diseño del MOOC para promover la escritura académica y disciplinar en la educación superior.

El diseño de los cursos MOOC suelen ser creados por un equipo ideal de trabajo conformado por especialistas en el tema y personal técnico para editar materiales audiovisuales. Sin embargo, los docentes adscritos a unidades académicas con bajo presupuesto económico pueden producir sus propios materiales



didácticos para el curso MOOC como video grabaciones de orientación teórica y materiales didácticos editados y curados. Otra condicionante es también poder contar con un buen equipo de cómputo para grabar y editar materiales de calidad. La segunda condición de creación del MOOC fue nuestra experiencia de trabajo. Dadas las circunstancias bajo las cuales trabajamos en el diseño del curso, los resultados obtenidos con respecto a la evaluación de los materiales y contenidos diseñados exclusivamente para este curso MOOC hablan de que estos fueron comprensibles, pero sobre todo congruentes con el propósito del MOOC.

Finalmente, consideramos que a pesar de que los MOOC facilitan ciertas formas de conocimiento, es importante reconocer que para el desarrollo de la escritura académica es necesaria la cercanía y la interacción social implícitas en la pedagogía de género. El uso de recursos multimodales es una estrategia que puede coadyuvar en esto al menos de manera parcial. Sin embargo, hay que recalcar que la escasa familiaridad de los aspirantes preuniversitarios con los cursos MOOC y sus implicaciones puso de manifiesto que se necesita desarrollar la autonomía en el aprendizaje en lo que respecta a la mediación tecnológica. Si bien este estudio presentó algunas limitaciones en cuanto a la logística del curso, la falta de herramientas tecnológicas por parte de los aspirantes y la limitante de no poder contar con acompañamiento docente debido a lo masivo del curso, ofrecen directrices para futuros diseños instruccionales en la escritura académica y disciplinar.

Referencias

- Álvarez Uribe, Sergio, Teresa Benítez Velázquez, y Nayibe Rosado Mendinueta. "Español Académico Para Aprender En Las Disciplinas: Perspectivas De La Implementación De Un Programa Institucional Para El Desarrollo De La Competencia Comunicativa En La Educación Superior." *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, vol. 12, no. 24, 2018, pp. 32-55, doi: <https://doi.org/10.26378/rnlael122438>
- Ballesteros Ibarra, María Lorena, Martín Alonso Mercado Varela, Nancy Janett García Vázquez, y David Glasserman Morales Leonardo. "Experiencias de aprendizaje profesional docente en MOOC: profesores de Sonora, México que participaron en la Colección de Aprendizajes Clave." *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, vol. 13, no. 3, 2020, pp.79-102. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=577165121006>
- Bartolomé-Piña, Antonio, y Karl Steffens. "¿Son Los Mooc Una Alternativa De Aprendizaje?" *Revista Científica de Comunicación y Educación, Comunicar.*, vol. 22, no. 44, 2015, pp. 91-99, doi: <https://doi.org/10.3916/C44-2015-10>
- Belloch, Consuelo. "Diseño Instruccional." Monografía, Unidad de Tecnología Educativa, Universidad de Valencia, 2012. <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA4.wiki>



- Cabero Almenara, Julio, María del Carmen Llorente Cejudo, y Ana Isabel Vázquez Martínez. "Las Tipologías De Mooc: Su Diseño E Implicaciones Educativas." *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 18, no. 1, 2014, pp. 13-26, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56730662002>
- Capristán, Beatriz. "Diseño Instruccional En Los Mooc: ¿Qué Aspectos Tomar En Cuenta?" *Revista Digital Universitaria*, vol. 17, no. 2, 2016, pp. 1-15. <https://www.revista.unam.mx/vol.17/num2/art15/index.html>
- Dreyfus, Shoshana J., Sally Humphrey, Ahmar Mahboob, y James Robert Martin. *Genre Pedagogy in Higher Education. The Slate Project*. Palgrave Macmillan, 2016.
- Drisko, James, y Tina Maschi. *Content Analysis*. Oxford University Press., 2016.
- Escudero-Nahón, Alexandro y Alicia A. Nuñez-Urbina. "Análisis Crítico Al Término « Masivo » En Los Mooc: Una Cartografía Conceptual « Masivo » " *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, vol. 9, no. 1, 2020, pp. 188-212, doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12252>
- Espinosa Garzón, Angela María. *Estadística para las Ciencias Sociales y Humanas I*. Fundación Universitaria del Área Andina, 2017. <https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/1218>
- Fernández-Martínez, María del Mar, Antonio Luque de la Rosa, e Isabel Ana Eguizábal-Román. "La tecnología en el ámbito educativo ante el COVID: una apuesta por los MOOC como estrategia formativa en el contexto universitario." *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 15, 2021, pp. 130-142. doi: <https://doi.org/10.46661/ijeri.5133>
- Halliday, Michael Alexander K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2nd ed., E. Arnold, 1994.
- Halliday, Michael Alexander K., y Christian Matthiessen. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4th ed., Routledge, 2014.
- Hood, Susan. "Live Lectures: The Significance of Presence in Building Disciplinary Knowledge." *Accessing Academic Discourse: Systemic Functional Linguistics and Legitimation Code Theory*, edited by J. R. Martin et al., Routledge, 2020, pp. 211-35.
- López Gil, Karen S. y Sergio Chacón Peña. "Escribir Para Convencer: Instructional Design Experience in Digital Contexts of Self-Learning." *Apertura*, vol. 12, no. 1, 2020, pp. 22-38, doi: <https://doi.org/10.32870/ap.v12n1.1807>
- Margaryan, Anoush, Manuela Bianco, y Allison Littlejohn. "Instructional Quality of Massive Open Online Courses (Moocs)." *Computers & Education*, vol. 80, 2015, pp. 77-83, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.005>.
- Martin, James Robert. "Construing Knowledge: A Functional Linguistic Perspective." *Language, Knowledge and Pedagogy*, edited by Frances Christie and James R. Martin, Continuum, 2008, pp. 34-64.
- Martin, James Robert, y David Rose. *Working with Discourse. Meaning Beyond the Clause*. 2nd ed., Bloomsbury Academic, 2007.
- Maton, Karl. *Knowledge and Knowers, Towards a Realist Sociology of Education*. Routledge, 2014.



- Moyano, Estela. "Enseñanza de habilidades discursivas en español en contexto universitario: una aproximación desde la LSF." *Revistas Signos*, vol. 40, no. 65, 2007, pp. 573-608, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000300009>
- Muñoz-Merino, Pedro J., José A. Ruipérez Valiente, Juan Luis Sanz Moreno, y Carlos Delgado Kloos. et al. "Assessment Activities in Massive Open on-Line Courses: Assessment Activities in Moocs." *Furthering Higher Education Possibilities through Massive Open Online Courses*, edited by A. Mesquita and P. Peres., IGI Global., 2015, pp. 165-92. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-8279-5.ch008>
- Ojeda La Serna, Vivian, Andrea Verenice Basantes Andrade, y Mari Carmen Caldeiro Pedreira. "La competencia mediática y los cursos MOOC en estudiantes de la UTN: implicaciones, retos y potencialidades." *Revista Científica ECOCIENCIA* 5.6, 2018, pp. 1-20, <https://revistas.ecotec.edu.ec/index.php/ecociencia/article/view/133>
- Palazio, Gorka. "Sobre El Modelo Mooc: Filosofía, Costo Y Estructura." *Tecnología, Ciencia y Educación*, no. 1, 2015, pp. 31-38, <https://doi.org/10.51302/tce.2015.37>.
- Rose, David, y James Robert Martin. *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Equinox Publishing, 2012.
- Siemens, George. "Massive Open Online Courses: Innovation in Education?" *Open Educational Resources: Innovation, Research and Practice*, edited by Rory McGreal et al., Athabasca University Press., 2013, pp. 5-15. <http://oasis.col.org/handle/11599/486>
- Silva, Juan. "El Rol Del Tutor En Los Entornos Virtuales De Aprendizaje." *Innovación Educativa*, vol. 10, no. 52, 2010, pp. 13-23, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420763002>
- Sáinz, Peña, Rosa María. *Los Mooc En La Educación Del Futuro: La Digitalización De La Formación*. Fundación Telefónica y Editorial Ariel., 2015.
- Sánchez Garza, Jaime A., y Rodolfo Cabral Parra. "Procesos De Autogestión Del Conocimiento Orientado Hacia Una Educación Integral Pluricultural." *Didasc@lia: Didáctica Y educación*, vol. 1, no. 4, 2010, pp. 59-72. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/31>
- Sánchez, Medina, Ricardo, Belén B. Vizcarra Martínez, Consuelo R. Rosales Piña, y David J. Enríquez Negrete. "Evaluación De La Calidad De Un Curso En Línea Autogestivo." *Revista Electrónica de Psicología Iztacala.*, vol. 20, no. 3, 2017, pp. 1078-102, <http://revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/61755>
- Suárez Ramírez, Sergio. "Diseño y coordinación de un MOOC sobre lectura y escritura en el ámbito de la comunicación." *RPC*, (1), 2021, pp. 135-143. doi: <https://doi.org/10.21555/rpc.v0i1.2358>





Recursos multimedia para el aprendizaje autónomo de vocabulario del inglés como lengua extranjera

Multimedia resources for autonomous learning of English vocabulary as a foreign language

Julio César Berthely Barrios , Ismael Esquivel Gámez , Genaro Aguirre Aguilar 

icesar.berthely@gmail.com, iesquivel@uv.mx, geaguirre@uv.mx

Universidad Veracruzana, México

Resumen

En el estudio de una segunda lengua o lengua extranjera, aprender nuevas palabras puede ser difícil puesto que el aprendizaje de nuevo vocabulario es complejo para un estudiante en cualquier nivel. Existen infinidad de investigaciones en las que se analizan las distintas estrategias, variables y procesos que intervienen en el aprendizaje de vocabulario, destacando el uso de distintos glosarios multimedia y el uso de las tecnologías de la información y comunicación. El objetivo del presente trabajo es analizar la efectividad de una serie de recursos multimedia presentando cuatro diferentes condiciones de glosarios, en el aprendizaje de vocabulario. Siguiendo un enfoque cuantitativo, se realizó un estudio cuasiexperimental, longitudinal – prospectivo, con tres grupos, conformados por 62 estudiantes universitarios, con un 42.6% de mujeres y edad promedio de 20.90 años y 20.62 años en los hombres. Los resultados indican que los recursos multimedia fueron útiles, encontrando, además, otros inesperados específicamente en el aprendizaje de palabras identificadas como cognados. Se considera conveniente controlar el número y tipo de palabras en las pruebas de vocabulario, así como las condiciones de aplicación de estas tomando en cuenta que se trata de la modalidad virtual.

Palabras clave: Aprendizaje de vocabulario, inglés, lengua extranjera, recursos multimedia

Abstract

The focus of this study was to analyze the learning of new words, which may be difficult since vocabulary can be very complex at different levels, in foreign or second language teaching and learning. The goal of this study was to analyze the effectiveness of a series of multimedia contents presenting four different glossing conditions, in the learning of vocabulary of students of English as a foreign language. Following a quantitative approach, a longitudinal – prospective study was conducted, with three groups, conformed by 62 university students with mean age 20.90 in the case of women and 20.62 in the case of men, where 42.6% of the sample were women. The experiment showed that multimedia content was useful if the words were not confused with other words. In addition, there were unexpected results specifically in learning words identified as cognates. It is convenient to control the number as well as the type of words used in the vocabulary tests, moreover, to control which are the conditions for the application of the tests in virtual environments is considered essential as well.

Key words: Vocabulary learning, English, foreign language, multimedia resources

DOI <https://doi.org/10.36799/el.v8i2.126>

Recibido 21 de junio de 2022

Aceptado 22 de abril de 2023

Publicado 1 de julio de 2023

Cómo citar este artículo: Berthely Barrios, J. C., Aguirre Aguilar, G., y Esquivel Gamez, I. Recursos multimedia para el aprendizaje autónomo de vocabulario del inglés como lengua extranjera. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en Lengua y Literatura.*, 8.2 (2023): 24–49. <https://doi.org/10.36799/el.v8i2.126>

Derechos de autor: El autor o autores conservan en todo momento sus derechos morales y patrimoniales sobre la obra; la obra no se puede alterar, transformar o ampliar; siempre debe reconocerse la autoría del documento referido. Ninguna de las modalidades de los documentos publicados en *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* tienen fines comerciales de naturaleza alguna



Introducción

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, el docente requiere de distintas herramientas para facilitar dicho proceso, a ser desarrolladas conforme las dificultades que demuestra un estudiante, con la finalidad de mejorar su rendimiento. El aprendizaje de vocabulario es un componente esencial en la enseñanza de una segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE). En la práctica, el docente nota la dificultad que esto representa, y puede ser debido a que, según Beghadid, el vocabulario “es un eje central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque es necesario para desarrollar todas las destrezas lingüísticas” (2022, 25). Además, para Nation, el conocimiento de vocabulario en un idioma implica conocer sus formas hablada y escrita, su significado y la capacidad para utilizarlo en un contexto (2021, 6).

Es necesario que el estudiante desarrolle “el aprendizaje de vocabulario de forma autónoma, con el fin de establecer las bases por las cuales comprender el contexto y significado de un texto escrito en una LE” (Basto-Olaya, Correa-Chimbaco y Escobar-Sarria, 2017, 103). De acuerdo con Manzoor, Dastgir y Waqas (2023, 82) el aprendizaje autónomo puede integrarse a distintos cursos y programas educativos, y su propósito es producir estudiantes independientes y conscientes de su rol autónomo en el proceso de aprendizaje. Además, cada estudiante aprende palabras de diferente modo, usando estrategias particulares para memorizar y organizar el almacenamiento de las palabras aprendidas. Según Beghadid (2022, 28) algunos hacen deducciones sobre el significado de la palabra mientras que otros buscan en el diccionario, y para su retención a algunos la disposición física y visual de las palabras les ayuda a memorizarla (memoria visual), otros leen en voz alta las palabras ya que esto les ayuda a recordarlas (memoria auditiva), y otros escribirán una y otra vez las palabras de modo que ya no se les olvide (memoria kinestésica).

Por lo anterior, presenta una propuesta tecno-educativa basada en recursos multimedia que combinan estrategias visuales, auditivas y kinestésicas con la finalidad de enriquecer el vocabulario del inglés en universitarios. Enseguida se describen el marco teórico y los estudios previos relacionados con el estudio, seguido de marco metodológico y resultados para concluir con las secciones de discusión, conclusiones y referencias.



Marco teórico

El conocimiento de vocabulario es un componente importante en el aprendizaje de idiomas, ya que permite que los estudiantes sean capaces de comunicarse en una L2 o LE (Casimiro-Perlaza y Fuentes-González, 2020, 88), por esta razón, contar con el vocabulario apenas necesario es fundamental. Toaquiza-Viracocha expresa que “el vocabulario juega un rol importante en el desarrollo del lenguaje y más aún en el aprendizaje de un idioma extranjero para así poder expresar ideas, pensamientos y sentimientos” (2018, 7), por lo tanto, en la educación puede ayudar a obtener aprendizajes significativos.

Por otra parte, en el aprendizaje de un idioma, tener el nivel de competencia suficiente en las cuatro habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir), son esenciales para la comunicación entre personas que no comparten la primera lengua (L1). En este contexto, según Elekaei, Tabrizi y Chalak (2020, 193), “el conocimiento del vocabulario es fundamental para la comprensión y producción del lenguaje en tales habilidades”. Diversos estudios comprueban que, sin el conocimiento adecuado de vocabulario, el estudiante de inglés como LE se encontrará con dificultades en su fluidez conversacional y comprensión lectora (Cheng y Matthews, 2018; Kasim y Raisha, 2017; Masrai, 2019).

En este punto es importante señalar que la diferencia entre aprender un nuevo idioma y adquirirlo está relacionada con el aprendizaje y adquisición de vocabulario. Para Beltrán “la adquisición de un segundo idioma difiere del aprendizaje de un segundo idioma” (2017, 95), ya que el primero se presenta de manera inconsciente y de forma natural mientras que este último es un proceso consciente que se presenta durante el proceso de enseñanza en un salón de clases. Esta misma diferencia existe entre aprender vocabulario y adquirir vocabulario. Así mismo, “es importante aprender nuevas palabras desde el primer momento en que se inicia el proceso de aprendizaje” (Sánchez-Piragauta, 2022, 29). Este es un proceso lento que requiere reorganización y repetición y depende además de que tan frecuente se utilicen las palabras. Sin embargo, es importante mencionar que “el aprendizaje de vocabulario requiere una considerable repetición”, ya que al ser utilizadas con mayor frecuencia y memorablemente, mayor será la posibilidad de aprendizaje (Sánchez-Piragauta, 2022; Toaquiza-Viracocha, 2018).

Tovar-Rivas y Pineda-Pineda exponen que el concepto de vocabulario explicado por Jim Scrivener “hace alusión a una palabra o a la unión de dos o tres de estas” (2021, 30). Es reconocible



la vaguedad de una definición como la anterior, de allí que los propios autores enfatizan en la importancia de una noción léxica, al mostrarse más completa al implicar una base de palabras y combinaciones que suelen emplear los usuarios de una lengua. Justamente, la relación entre el vocabulario y el aprendizaje de una LE es muy estrecha. Vera-Mansilla, sugiere dar énfasis a la enseñanza del vocabulario, “si se considera que las palabras constituyen ‘rótulos’ para los esquemas, de manera que entre más palabras domine el estudiante, más preciso será para seleccionar los esquemas apropiados” (2020, 40), de manera que, entre más vocabulario se retenga, mejor será la comunicación. Del mismo modo, la autora indica que “con la ayuda del léxico se podrá alcanzar un manejo superior de la gramática”, otro componente necesario en este proceso de aprendizaje (Vera-Mansilla, 2020, 40).

Siguiendo un sentido didáctico de adquisición y uso de vocabulario de una LE, Díaz menciona dos tipos: “vocabulario activo o productivo; aquel que las personas manifiestan de manera verbal o escrita y vocabulario pasivo o receptivo; correspondiente a las palabras que la gente conoce e identifica de manera visual o auditiva” (2018, 2). En este mismo sentido, Helale, Raffo y Wulff de Teper se refieren a un tercer tipo, “vocabulario potencial, el cual definen como las unidades léxicas que el estudiante no conoce, pero que puede deducir de manera independiente y con ayuda de su competencia lingüística” (2013, 2).

Se puede describir al vocabulario pasivo como “la comprensión de las palabras que no se usan activamente en la comunicación” (Novoa, 2019, 258). De igual manera, El mismo autor considera que se puede recurrir a la comprensión de este tipo de vocabulario, como indicador en la comprensión global de lectura, así como en las habilidades específicas de comprensión. “La adquisición del léxico o vocabulario considera la totalidad de los procesos de apropiación de las palabras de una LE en tres modalidades” (Bisson, Kukona y Lengeris, 2021, 2): incidental (exposición de nuevas palabras durante actividades no enfocadas al aprendizaje de vocabulario), intencional (actividades enfocadas al aprendizaje de nuevas palabras, en clase y con la guía del docente) y autónoma (potenciada por el estudiante). Está última es donde los estudiantes deben naturalmente involucrarse en los objetivos, los procesos y la gestión del propio aprendizaje (González-Orta, 2021, 127).

Además, Al-Khresheh y Al-Ruwaili, destacan que “la efectividad del aprendizaje de vocabulario depende de cómo se practican las nuevas palabras” (2020, 298). Los mismos autores expresan que las estrategias de memorización mejoran el integrar y recordar nuevas palabras al ponerlas en contexto y aumentar las asociaciones entre ellas. No obstante, es necesario considerar que los aprendientes deberían familiarizarse con distintas técnicas y formas para aprender el vocabulario, además de que deberán ser



capaces de adquirir vocabulario de manera autónoma dentro y fuera del salón de clases. (Al-Harby y Engku, 2018, 25).

De manera que, el aprendizaje de vocabulario es un aspecto clave para el proceso de aprendizaje de una lengua, que incrementa las competencias del estudiante en otros dominios lingüísticos (Anjum, Memon, Pathan, Wasi, Arslan y Mushtak, 2021, 294). Nesrallah y Murad sostienen que ambientes motivantes y placenteros pueden jugar un rol importante en la mejora del proceso de aprendizaje de vocabulario (2020, 447). Los mismos autores comentan que el uso de redes sociales o recursos multimedia pueden crear situaciones divertidas y atractivas, que faciliten el aprendizaje de vocabulario. Proceso que requiere que el estudiante retenga e incremente poco a poco su léxico logrando así que los mismos sean más conscientes de las nuevas palabras y sus significados.

Y en este tenor, es factible pensar que el uso de recursos multimedia puede facilitar al profesor la introducción de recursos de enseñanza en forma de texto, imágenes, animaciones y videos. De acuerdo con Hernández, Paz y Tunal (2020, 31) los recursos multimedia dividen en aquellos creados por equipos multidisciplinarios constituidos por diseñadores, programadores y pedagogos, y los recursos desarrollados por docentes e investigadores a partir de las necesidades específicas de un curso. Estos últimos “constituyen resultados especializados en determinada área del conocimiento” (Hernández et al., 2020, 32). A través de tales recursos, se puede representar el mundo real de manera audiovisual en una manera más realista, lo cual facilita el proceso de enseñanza (Sun, 2022, 36). Por último, Shoira (2023, 55) menciona que a través de tales recursos se pueden crear ambientes de información en la que los usuarios tienen acceso a herramientas interactivas gráficas, animadas, en imágenes, video, sonido y texto, dando al usuario nuevas oportunidades de aprendizaje.

Estudios previos relacionados

“Los estudiantes de un L2 o LE son los que más reconocen la importancia del vocabulario” (Ghalebi, Sadighi y Bagheri, 2020, 2). Su aprendizaje es un proceso dinámico y complicado que se ve beneficiado cuando los estudiantes toman medidas estratégicas para su facilitación. Debido a que uno de los principales retos enfrentados por los estudiantes durante el aprendizaje de una LE es la adquisición de vocabulario, diversos autores han intentado identificar las estrategias de aprendizaje empleadas por los estudiantes (Al-Khresheh y Al-Ruwaili, 2020; Beltramino, Falcon y Herbel, 2018; Ghalebi et al., 2020, 2021; Hadi y Guo, 200;



Sánchez-Lume, Condori-Cari, Ludeña-Choco, Cardenas-Palomino y Flores-Piñas, 2022). En general, tales estudios presentan resultados que muestran una preferencia por las estrategias cognitivamente menos exigentes en comparación con las de procesamiento cognitivo más profundo.

Considerando al aprendizaje de vocabulario del inglés como LE un aspecto importante pero también complejo, Zeng, Lu, Wallace, Guo, Fan y Chen (2022) modificaron la prueba VST agregando 19 palabras no lexicalizadas y 33 cognados, con el objetivo de investigar los efectos de los cognados y lexicalización en el aprendizaje de vocabulario de universitarios chinos. La muestra constó de 527 estudiantes (328, 62.2% eran mujeres con edad media de 19.24 y SD igual a 0.12) de una universidad en el suroeste de China. Los resultados demostraron que los cognados eran más fáciles de aprender. Además, la polisemia se correlacionó positivamente con la adquisición de vocabulario, es decir, a los participantes les resultó más fáciles de aprender palabras con múltiples significados. Por el contrario, los mismos autores descubrieron que las palabras no lexicalizadas planteaban una gran dificultad para su aprendizaje.

Anjum et al. (2021) realizaron un experimento de investigación-acción para evaluar el rendimiento de los estudiantes de inglés como L2 después de la inducción de la instrucción de vocabulario asistida por computadora (*CAVI* por sus siglas en inglés) durante aproximadamente diez semanas en una muestra a conveniencia de 74 estudiantes de nivel secundario de una escuela privada de élite en Pakistán. Las herramientas de *CAVI* para este proyecto incluyeron sitios web que contienen podcasts, seminarios web, juegos, escuchar, leer y ver actividades centradas en el aprendizaje de vocabulario. Los mismos autores utilizaron un cuestionario de actitud de 20 ítems, y los datos cuantitativos se recolectaron utilizando la Prueba de Tamaño de Vocabulario (VST) como pre y posprueba. Los investigadores argumentaron que el aprendizaje de vocabulario asistido por recursos asistidos por computadora claramente afecta a los estudiantes. Además, los puntajes de la encuesta de actitud indicaron que los estudiantes encontraron las herramientas *CAVI* interesantes y agradables.

La investigación de Marecka, et al., (2021) tuvo como objetivo indagar cuál de los tres procesos (superposición de forma, superposición de forma-significado e interferencia) tiene un mayor impacto en el aprendizaje de cognados y falsos cognados (en comparación con no-cognados). La muestra constó de 76 estudiantes polacos a quienes se les presentaron 24 palabras combinadas con imágenes para posteriormente completar ocho bloques de pruebas intercaladas de forma y reconocimiento de significados, acompañados de su retroalimentación. Las palabras incluían cognados, falsos cognados y no-cognados. Los autores descubrieron que los participantes aprendieron más rápido los cognados en los bloques de reconocimiento y



producción. Comparados con los no-cognados, los participantes aprendieron igual de rápido los falsos cognados en los bloques de reconocimiento, pero más rápido en los bloques de producción. Esto es, los falsos cognados se benefician de la superposición en la forma L1 y L2 sin verse perjudicados por la interferencia de L1, mientras que el aprendizaje de los cognados se beneficia tanto de la superposición de formas como de la superposición conceptual.

Por su parte, Yawiloeng (2020) realizó un estudio en el que examinó los efectos de un video sobre vocabulario en inglés como segundo idioma en 25 estudiantes tailandeses. Para recopilar datos, la autora utilizó cinco tipos de instrumentos de investigación, incluida una encuesta sobre el conocimiento del vocabulario en inglés, un pre-test y post-test, el video de vocabulario en inglés y un cuestionario. Los hallazgos revelaron un aumento en los puntajes posteriores después del uso del video de vocabulario en inglés. Además, que los estudiantes adquirieron conocimiento del vocabulario en inglés después de ver el video que contenía subtítulos en el primer y segundo idioma. Adicionalmente, encontró que los estudiantes preferían aprender vocabulario a través de videos que contenían subtítulos en ambos idiomas, imágenes interesantes y relacionadas y con volumen adecuado de audios. Los hallazgos significativos de este estudio conducen a implicaciones teóricas y pedagógicas sobre el papel significativo del aprendizaje multimedia en términos de los vínculos entre la información visual y auditiva.

El trabajo desarrollado por Ansarin y Kazemipour-Khabbazi (2021) tuvo como objetivo comparar el efecto de los modos de anotación simple y doble, la memoria operativa (MO) y tres tareas de diferentes cargas de participación (escritura de oraciones, borrado completo y escritura de párrafos) en el desarrollo de vocabulario pasivo y activo de inglés como LE. El estudio se basó en la presentación de anotaciones para veinte elementos léxicos a 204 participantes mientras escuchaban un texto expositivo. Los participantes, pertenecientes a ocho grupos intactos de la carrera de Lengua Inglesa y literatura, provenían de tres universidades públicas localizadas al este de Azerbaiyán, Irán. Se aplicó una prueba de comprensión de opción múltiple justo después de escuchar el texto y la presentación visual. Se empleó una escala de conocimientos de vocabulario como pre y post-test y la capacidad de MO se midió a través de una tarea de alcance de escucha.

Los resultados apuntaron a la eficacia del modo doble sobre las anotaciones de modo simple con respecto al aprendizaje de vocabulario pasivo y activo. También, un desempeño mejor en los estudiantes con mayor capacidad de MO, en el aprendizaje activo de vocabulario para palabras



anotadas tanto textual como visualmente. Sin embargo, no se encontró interacción entre la MO y el modo de anotación. La tarea de escritura de oraciones produjo las puntuaciones más altas en las pruebas de vocabulario, mientras que las tareas tipo cloze y escritura de párrafos no difirieron significativamente. El estudio corrobora otros estudios que verifican el efecto de la modalidad en el aprendizaje de vocabulario y sugiere que tanto la MO como el tipo de tarea son factores significativos en el aprendizaje de vocabulario en inglés.

Por otra parte, Wang y Lee (2021) y Tavasoli, Mowlaie, Majid y Rahimi (2020) desarrollaron estudios para investigar la eficacia de diferentes glosarios multimedia en la adquisición de vocabulario y la comprensión lectora de los estudiantes en un entorno de Aprendizaje de Lenguas Asistido por Computadora (ALAC). Los participantes fueron expuestos a cuatro diferentes condiciones: 1) definición en L2 solamente, 2) definición en L2 junto con audio, 3) definición en L2 con video, y 4) definición L2 con imagen. La adquisición de vocabulario se midió utilizando un diseño de pre-test y post-test, resultando que las cuatro condiciones llevaron a los estudiantes a ganar vocabulario. Más específicamente, los participantes que tenían acceso a definición L2 más imágenes y más videos lograron puntajes significativamente más altos que los otros dos grupos. Los datos también indican que los estudiantes prefirieron la definición de L2 junto con glosarios de video e imágenes, seguidas solo por audio y definición en L2. El estudio de Tavasoli et al. (2020) sugiere además que los diferentes tipos de glosarios presentados en pantalla puede aumentar el conocimiento de vocabulario y la MO de los estudiantes y que esto puede tener implicaciones pedagógicas para los profesores de LE y los desarrolladores de materiales.

Tras la revisión de la literatura, es posible destacar los objetos de conocimiento que han movido a los trabajos aquí reportados, en donde es posible reconocer la importancia que tienen los procesos y las estrategias cognitivas que se implementan para la adquisición de una L2. En este sentido, es de llamar la atención las diferencias entre mujeres y hombres, pues mientras ellas abogan por estrategias cognitivas, ellos valoran las sociales; para lo cual, se reportan el empleo de diversos medios o recursos: desde diccionarios y glosarios al diseño de actividades lúdicas, como también el empleo de materiales audiovisuales, siendo justamente el video, soporte que, en la opinión de estudiante, mejor favorece su aprendizaje. En este contexto, es oportuno destacar el papel que juega la MO, pues quienes más capacidad tienen, son quienes reportan mejor aprovechamiento.

Finalmente, se diría que el dominio de una L2, demanda de un conjunto de recursos estratégicos que faciliten su dominio, siendo la adquisición del vocabulario, la clave en el desarrollo de esa competencia, por



lo que un docente, se debe valer de diversos medios, recursos y estrategias, para que los estudiantes se habiliten en el dominio del inglés.

Marco metodológico

Esta investigación se desarrolló siguiendo un enfoque cuantitativo, con tres grupos, es un estudio cuasi-experimental con pre-test y post-test, de tipo longitudinal y prospectivo. De acuerdo con Casari (2020, 19) en los estudios longitudinales la descripción de la población se hace mediante comparaciones en diferentes momentos temporales, ya sea con distintas muestras representativas de participantes o con el mismo grupo de participantes. El mismo autor menciona que en los estudios prospectivos se comienza estudiando una variable independiente y después se mide la independiente. Enseguida se presentan las características de la muestra, los instrumentos que se utilizaron y el procedimiento que se siguió para el aprendizaje de vocabulario.

Participantes

El estudio se realizó en un conjunto de universitarios formado por muestreo no probabilístico y a conveniencia, de 62 participantes organizados en tres grupos de inglés 1 de una institución pública. Con una edad promedio de 20.90 años para las mujeres y 20.62 para los hombres, dicha muestra estuvo conformada por un 42.6% de mujeres. Las pre y post pruebas además de los entrenamientos, se realizaban de lunes a jueves. Se buscó el motivar a los participantes con un incentivo en su calificación del curso, conforme a su desempeño y participación.

Procedimiento

Las sesiones de evaluación y de entrenamiento se manejaron mediante videoconferencia, en la plataforma TEAMS. En cada sesión, se les solicitaba a los participantes activar la cámara de sus dispositivos. Se estableció un mecanismo vía software, para que realizaran las actividades solamente en el horario establecido. Durante las sesiones el facilitador cuidaba que los participantes no se distrajeran y respondía a las dudas que le planteaban mediante mensajes textuales, con la intención de no desconcentrar al resto del grupo. Las pruebas en conjunto con los recursos multimedia se alojaron en la plataforma MOODLE. Se crearon y proporcionaron datos de acceso personal y se designó un día previo a la primera sesión de prueba, para asegurarse de que cada participante probara ingresar a la plataforma. Además, durante las sesiones



iniciales, se compartió en pantalla el procedimiento a seguir durante el tratamiento. Inicialmente, se aplicaron las pruebas de tamaño de vocabulario que en lo sucesivo se referenciará como prueba VST por sus siglas en inglés (*Vocabulary Size Test*) y la prueba de nivel de vocabulario o SVLT (*Spanish Vocabulary Level Test*) y *Cognates* (Cognados) en sesiones de 60 y 40 minutos respectivamente. Posteriormente, para el grupo experimental se inició un grupo de 10 sesiones diarias de 55 minutos de entrenamiento basado en lecciones adaptativas y posteriormente, se volvieron a aplicar las pruebas a ambos grupos. Para el entrenamiento, se pidió que solo ejecutaran la tarea con el tipo de estímulo programado para ese día, sin importar el nivel de dificultad que hubieran logrado. Cuando terminaron las primeras cinco sesiones, se dispuso que volvieran a realizar las lecciones de manera similar.

Materiales

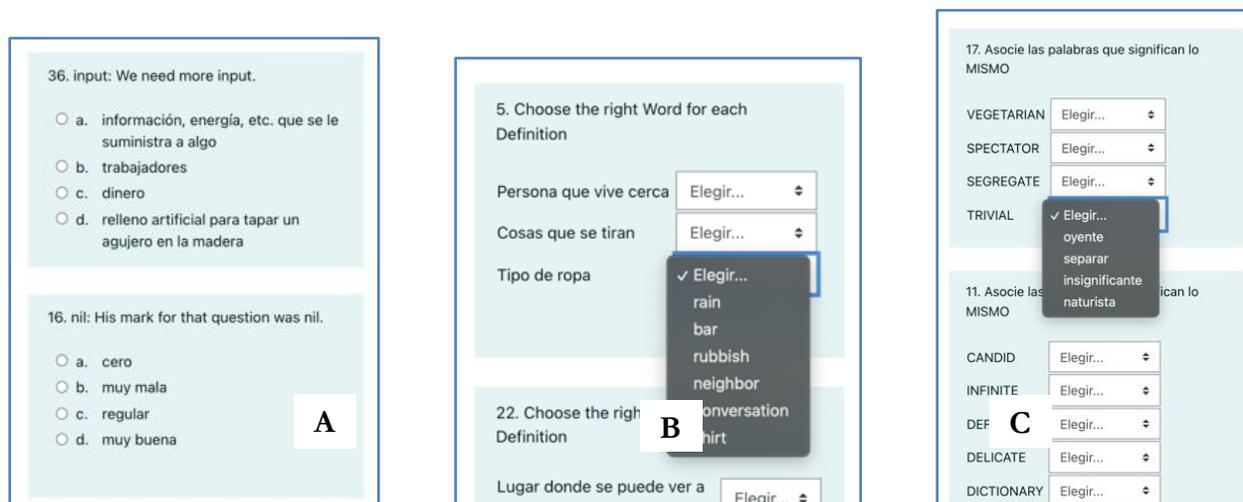
Medición. Se utilizaron dos versiones (A y B) de tres diferentes pruebas para la medición previa y posterior al entrenamiento del vocabulario, descritas a continuación: La versión bilingüe de la prueba VST, adaptada de la prueba de Nation (Firda et al., 2021) con la cual se puede medir el conocimiento de una muestra de palabras de diferentes niveles de frecuencia. Esta prueba cubre un amplio rango de bandas de frecuencias, incluyendo alto, medio y bajo. Previo a la prueba se muestra la instrucción en español e inglés de cómo responder a la misma. Consta de 50 preguntas de opción múltiple y cada pregunta muestra una palabra en inglés seguida de un ejemplo de su uso, para que el estudiante escoja la respuesta correcta de entre cuatro opciones en español, las cuales pueden ser el sinónimo, definición o traducción de la palabra.

La prueba SVLT, mide la amplitud (*breadth*) y profundidad (*deep*) de vocabulario. La amplitud de conocimiento de vocabulario se refiere a “aspectos lineales y unidimensionales mientras que la profundidad está relacionada no solo con el significado de las palabras, pero también con sus relaciones semánticas, patrones de colocación y sintáctica” (Bardakci, 2016, 241). En otras palabras, la amplitud de conocimiento de vocabulario se refiere a la cantidad de palabras que una persona conoce, mientras que la profundidad se refiere al grado de dominio de todas las palabras que conoce. La prueba está conformada por 50 preguntas de asociación asimétrica y cada una maneja tres definiciones en español y 6 opciones de respuestas en inglés.



Figura 1.

Extractos de las pruebas de vocabulario



Nota. A: Extracto de la prueba VST, B: Extracto de la prueba SVLT, C: Extracto de la prueba Cognates

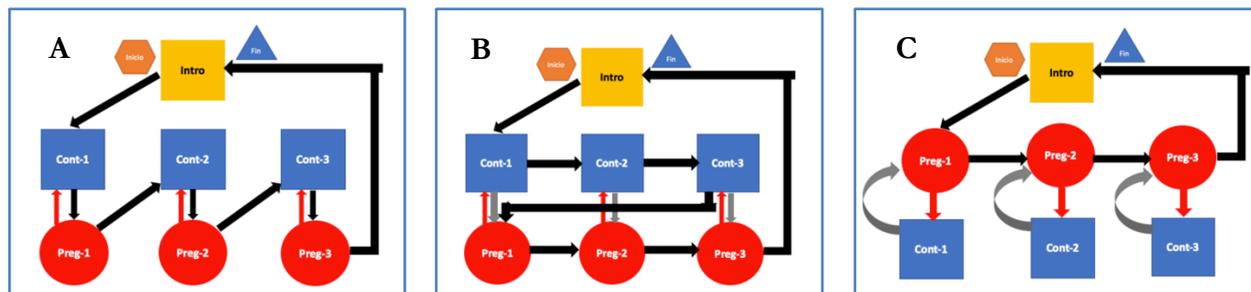
Los cognados son palabras con sintaxis y significado similar en dos idiomas. La prueba *Cognates* está conformada por 30 preguntas de asociación asimétrica. En cada una aparecen cinco palabras en inglés, las cuales deben asociarse con su sinónimo o antónimo en español, según es el caso. La Figura 1 muestra cómo se visualizan las pruebas en la plataforma.

Entrenamiento. Para el aumento de vocabulario se desarrollaron recursos multimedia alojados en un curso de Moodle. Estos recursos están compuestos de una serie de lecciones con sus contenidos y preguntas. Se dividió este en cinco secciones correspondientes a los niveles 5000 más complejo al 1000 menos complejo y en cada una, lecciones con tres distintas trayectorias (Figura 2). Cada lección contiene un enlace al sitio donde se aloja el recurso multimedia, éste presenta una frase en inglés y español con una o más nuevas palabras resaltadas con mayúscula. Contiene además el audio con una voz leyendo la frase y el video de un mimo actuando las nuevas palabras. Las lecciones presentan el contenido de una forma flexible que permite al participante evaluar lo aprendido y reforzar los temas en los cuales tenga duda. Se solicitó la revisión de las lecciones por lo menos tres veces con la finalidad de reforzar el aprendizaje del nuevo vocabulario.



Figura 2.

Trayectorias de las lecciones para el aumento de vocabulario

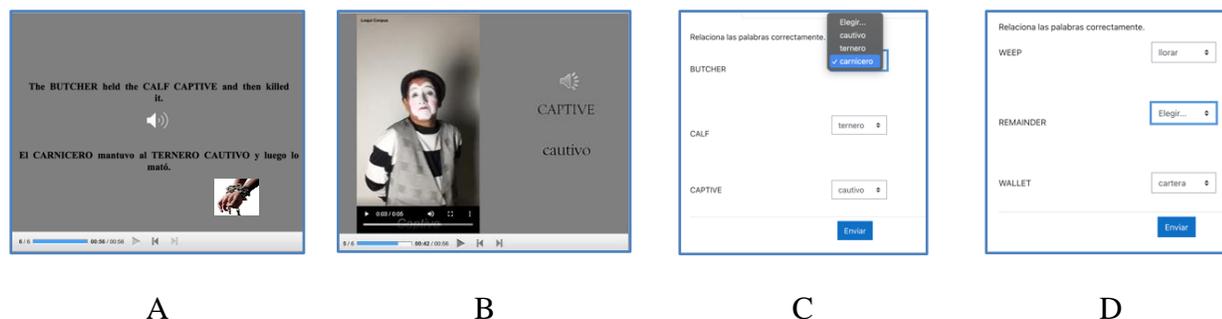


Nota. El color negro indica una trayectoria de estudio sin errores. La trayectoria en rojo indica que existe una respuesta incorrecta y debe regresar a la revisión del contenido. El color gris indica la trayectoria a seguir después de la revisión de contenido.

La figura 2 muestra las trayectorias de acceso a contenidos y preguntas. En la trayectoria A, se revisa un primer contenido y seguido aparece la pregunta correspondiente, si se responde correctamente pasa al contenido 2 y así hasta concluir la lección, en caso contrario, deberá revisar nuevamente el contenido correspondiente. La trayectoria B presentan los contenidos de manera consecutiva y posteriormente aparecen consecutivamente las preguntas. Si algunas no responden correctamente, se mostrará nuevamente el contenido correspondiente. Los contenidos (ver figura 3) manejan de 2 a 4 palabras por aprender, las cuales se muestran inicialmente en mayúsculas dentro de una frase en inglés y su traducción al español, mientras se escucha el audio de la frase en inglés. Luego por cada palabra, se presenta en inglés junto a su audio, enseguida una imagen alusiva, después en español, para finalmente mostrar un video que presenta un mimo actuando la palabra, misma que el estudiante debe imitar. Las preguntas (figura 3) son de asociación simétrica y presentan la palabra en inglés y en español para relacionarlas.

Figura 3.

Ejemplo de contenidos y preguntas en una lección



Nota: A y B: Ejemplos de contenidos. C y D: Ejemplos de preguntas



El entrenamiento duró 3 semanas y se programó para que los participantes trabajaran con las lecciones una hora diaria, 4 días por semana.

Resultados

A continuación (ver tabla 1) se presentan los descriptivos de las pruebas, resultado del procesamiento de los puntajes en el pre y post-test, usando SPSS V15.0

Tabla 1.
Descriptivos y diferencia en puntajes de las pruebas

Prueba	Forma	N	Pre-test		Post-test		Diferencia	
			Media	Desviación típ.	Media	Desviación típ.	Valor Z	Valor p
VST	A	19	75.16	12.742	84.42	8.579	-3.467	.001**
VST	B	21	65.71	13.271	73.33	16.915	-2.805	.005**
VST	Global	21	69.19	13.254	77.90	13.682	-3.643	.000**
SVLT	A	19	77.62	14.174	80.47	13.832	-0.825	.409
SVLT	B	21	69.87	18.724	75.78	21.153	-2.056	.040*
SVLT	Global	21	73.75	15.251	78.13	16.133	-1.932	.053
Cognates	A	21	83.83	12.090	85.85	15.187	-1.46	.144
Cognates	B	21	85.43	17.010	85.20	21.860	-0.448	.654
Cognates	Global	21	84.63	14.016	85.52	18.205	-1.408	.159

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$. Fuente: elaboración propia.

En cuanto al tiempo de resolución, solo hubo diferencia significativa en el tiempo promedio de la prueba VST en su forma A, con un valor menor para el post-test. De manera similar, el tiempo promedio de la prueba SVLT en su forma A, fue significativamente menor en el post-test. Sin embargo, no hubo diferencia significativa en el tiempo promedio de la prueba de Cognates.

Se obtuvieron las correlaciones entre los puntajes y tiempos de ejecución de las tres pruebas. Los resultados más relevantes fueron que en la forma B de la prueba VST en el post-test, se encontró una asociación significativa de nivel medio negativa ($r=-0.443$, $p=0.044$). Por el contrario, para la forma A de la prueba SVLT en el pretest, se encontró una similar pero positiva ($r=0.453$, $p=0.039$).

Con respecto al conocimiento previo de vocabulario, en la tabla 2 se presentan las medias de los puntajes logrados en cada prueba, forma y nivel. Tomando en cuenta la complejidad de los niveles ya



mencionada, Para la prueba VST forma A se observa cómo conforme avanza el nivel disminuye el promedio alcanzado con excepción del nivel 5000. Para la forma B de la misma prueba esto ocurre en el 2000.

Tabla 2.

Promedios de puntajes por prueba y nivel

Prueba	Niveles				
	1000	2000	3000	4000	5000
VST-A	0.83	0.83	0.71	0.65	0.92*
VST-B	0.73	0.87*	0.62	0.62	0.52
SVLT-A	0.83	0.74	0.76*	0.73	0.65
SVLT-B	0.76	0.65	0.67	0.67	0.65
Cognates-A	0.75	0.79	0.81*	0.75	0.68
Cognates-B	0.82	0.71	0.77	0.71	0.78*

Nota. Elaboración propia.

Como ya se mencionó, la prueba VST está diseñada para medir el tamaño de vocabulario en inglés que se refiere al “número de palabras que una persona conoce hasta cierta extensión” (Bektaş, 2021, 22), las pruebas consideran la frecuencia de las palabras más conocidas por estudiantes de lenguas extranjeras clasificadas en 5 niveles (1000 al 5000).

Los resultados indican un valor inicial de 0.83 en el nivel de frecuencia 1000, lo cual se considera óptimo, sin embargo, se considera que este resultado debería ser mayor dado que al verificar el resultado individual de cada palabra se aprecia un puntaje bajo en palabras que se consideran con una frecuencia de uso elevada (*poor, time, shoe*). Además, se identifica un bajo desempeño en el reconocimiento de palabras como *basis, period* y *standard*, las cuales son identificadas como cognados, lo cual debería facilitar su reconocimiento. Se puede apreciar un valor similar de 0.83 en el nivel de frecuencia 2000 y los resultados individuales por palabra se manifiestan congruentes, sin embargo, al igual que en el nivel anterior se aprecia nuevamente bajo desempeño en los cognados. Los niveles de frecuencia 3000 y 4000 se promediaron en 0.71 y 0.65 respectivamente. Por último, se aprecia un aumento a 0.92 en el nivel 5000 lo cual puede deberse a que la mayoría de las palabras en este nivel son cognados, esto resulta congruente aun cuando los resultados por palabra individual son bajos.

Se aprecia un desempeño similar en los cognados y palabras del nivel 1000 y 2000 consideradas de mayor frecuencia de uso para los estudiantes de primeros niveles de inglés. En general se aprecia un comportamiento en principio más adecuado en concordancia con el aumento en el grado de complejidad de las palabras conforme aumenta el nivel de frecuencia. Esto se aprecia a partir de los niveles 3000 al 5000. Sin embargo, nuevamente los resultados generales indican un valor de 0.73 en el nivel de frecuencia 1000 y



un aumento en el nivel 2000 con un valor de 0.87, esto puede deberse nuevamente a la cantidad de cognados manejados en el nivel 2000 el cual supera el número de cognados de la lista del primer nivel.

Respecto a la prueba SVLT forma A, se observó que el promedio general disminuyó conforme avanzaba el nivel con excepción del nivel 3000 que aumentó de valor respecto al nivel 2000 (Tabla 2). Dado que la frecuencia de uso de las palabras disminuye conforme aumenta el nivel, este se vuelve más complejo por lo que en teoría el valor 3000 debería seguir el mismo comportamiento y su valor debería ser menor al 2000. Se cree que la cantidad de cognados, es decir las palabras que se escriben igual o similar en dos idiomas, tiene algo que ver con este aumento. Por lo que se procedió a dividir las palabras en cognados y no cognados.

Observando los valores de los dos tipos de palabras en ambos niveles, notamos que de igual manera ambos valores también aumentan. La cantidad de cognados en el nivel 3000 (14 cognados) es menor que el valor en el nivel 2000 (15 cognados), sin embargo, la diferencia es de solo una palabra. Este dato contrasta con la idea de que, a mayor cantidad de cognados, el valor se ve beneficiado al ser palabras que son más fáciles de reconocer para el participante. Sin embargo, hasta este punto se continúa teniendo la idea de que la presencia de los cognados tiene algo que ver con que el resultado es mayor en el nivel 3000 en comparación con el resultado en el valor 2000.

Por lo que se procedió a ahondar sobre el tipo de cognados utilizados en ambas listas. Sabemos que existen dos tipos de cognados, los cognados verdaderos, los cuales son iguales o con una mínima variación en la escritura y significan lo mismo en ambos idiomas (ej.: la palabra hotel se escribe igual en inglés y español, su pronunciación es muy parecida y su significado es el mismo en ambos idiomas). Por otra parte, los falsos cognados son aquellos que se escriben y suenan igual o similar en dos idiomas, pero su significado es distinto (ej.: *library* y librería en inglés *library* = biblioteca; en español librería = tienda donde se venden libros).

Se debe tener en cuenta que la semejanza de las palabras de ambos idiomas (cognados) es un grave problema, “ya que el mayor obstáculo para el aprendizaje de una segunda lengua (L2) lo constituyen las interferencias que la lengua materna ejerce sobre la L2” (Zapata-Ricárdez, Arias-Ovando y Custodio-Carrillo, 2021, 113). Tomando esto en cuenta se procedió a analizar los valores obtenidos por palabra, específicamente los falsos cognados. Para el nivel 2000 se observó que las palabras *career* y *presume* obtuvieron 0.64 y 0.41 respectivamente; mientras que para el nivel 3000, *assault* obtuvo 0.77 y los cognados *compete* y *principal* obtuvieron 0.69 y 0.80 respectivamente. Promediando estos valores notamos que para



el nivel 3000 el porcentaje es 75.3 mientras que para el nivel 2000 el porcentaje para los falsos cognados es de 52.3. Se determinaron también los porcentajes obtenidos por los cognados verdaderos en ambos niveles en los que se obtuvo un valor de 83% en ambos.

Aun cuando el nivel 3000 presenta mayor número de cognados falsos, se obtuvo un porcentaje mayor en este nivel respecto al nivel 2000 lo cual explica que el porcentaje general sea mayor. La explicación de los resultados obtenidos en falsos cognados para ambos niveles se puede deber a que al parecer específicamente el grado de diferencia en significado (totalmente contrarios en un idioma con respecto al otro) de los falsos cognados utilizados en el nivel 2000 es mucho mayor que el de los cognados en la lista del nivel 3000 por lo que ambos obtuvieron valores menores que sus semejantes del nivel 3000. De manera que la conclusión es que específicamente las palabras identificadas como falsos cognados impactan el resultado general en los distintos niveles.

Tabla 3.

Resultados pretest (nivel de vocabulario)

Prueba		5000	4000	3000	2000	1000
VST-A	Promedio Gral. (con/sin) cognados	0.65 / 0.65	0.73 / 0.73	0.76 / 0.71	0.74 / 0.69	0.83 / 0.83
	Presencia de cognados	23%	47%	47%	50%	23%
	Promedio de los cognados	.68	0.75	0.81	0.79	0.75
VST-B	Promedio Gral. (con/sin) cognados	0.65 / 0.61	0.67 / 0.59	0.67 / 0.53	0.65 / 0.63	0.76 / 0.74
	Presencia de cognados	23%	47%	57%	53%	33%
	Promedio de los cognados	.78	0.71	0.77	0.71	0.82
SVLT-A	Promedio Gral. (con/sin) cognados	0.65 / 0.65	0.73 / 0.73	0.76 / 0.71	0.74 / 0.69	0.83 / 0.83
	Presencia de cognados	23%	47%	47%	50%	23%
	Promedio de los cognados	.68	0.75	0.81	0.79	0.75
SVLT-A	Promedio Gral. (con/sin) cognados	0.65 / 0.61	0.67 / 0.59	0.67 / 0.53	0.65 / 0.63	0.76 / 0.74
	Presencia de cognados	23%	47%	57%	53%	33%
	Promedio de los cognados	.78	0.71	0.77	0.71	0.82

Nota. Elaboración propia.

Se procedió a dividir las palabras en cognados y no cognados y se apreció que los valores también aumentaban en ambos niveles. De aquí que, a mayor cantidad de cognados, el valor se ve beneficiado. Sin embargo, hasta este punto se seguía sospechando que la presencia de los cognados afectó el resultado en el nivel 3000. Por lo que se procedió a ahondar sobre el tipo de cognados utilizados en ambas listas, verdaderos, o falsos.



Inicialmente se observó que en el nivel 3000 se utilizaron 3 falsos cognados y dos en el nivel 2000. Este dato también contradice nuestro pensar que el valor del nivel 3000 debería ser menor que el nivel 2000. Al analizar los valores obtenidos para los falsos cognados, para el nivel 2000 se observa que las palabras *career* y *presume* obtuvieron 0.64 y 0.41 respectivamente; mientras que para el nivel 3000, *assault* obtuvo 0.77 y los cognados *compete* y *principal* obtuvieron 0.69 y 0.80 respectivamente. Promediando estos valores notamos que para el nivel 3000 el porcentaje es 75.3 mientras que para el nivel 2000 el porcentaje es de 52.3. Se determinaron también los porcentajes obtenidos por los cognados verdaderos en ambos niveles en los que se obtuvo un valor de 83% en ambos. Aun cuando el nivel 3000 presenta mayor número de cognados falsos, se obtuvo un porcentaje mayor en este nivel respecto al nivel 2000 lo cual explica que el porcentaje general sea mayor.

En esta prueba existe variación en la cantidad de palabras utilizadas para los distintos niveles. De manera que el nivel 5000 incluye un total de 31 palabras de las cuales 23% son cognados. Por su parte, 47% de un total de 29 palabras en el nivel 4000 son cognados. Los niveles 3000, 2000 y 1000 coinciden en 30 palabras, de las cuales 57%, 33% y 33% de dichas palabras en estos niveles respectivamente, son cognados. Se observa que el valor aumenta al saltar del nivel 5000 al 4000 pero se mantiene en el nivel 3000. El promedio general desciende ligeramente en el nivel 2000 pero aumenta en el nivel 1000.

Por el contrario, el resultado obtenido de las palabras sin tomar en cuenta los cognados, tiene un comportamiento congruente del nivel 1000 hasta el 3000, puesto que es descendente. Sin embargo, se comporta de manera ascendente en los niveles 4000 y 5000. Lo cual, nuevamente es contrario a los resultados esperados ya que, como ya se ha mencionado, al aumentar el nivel aumenta la complejidad. Por otro lado, el promedio en el caso específico de los cognados, en el nivel 1000 se establece en 0.82, desciende a 0.71 en el nivel 2000, aumenta a 0.77 en el nivel 3000, desciende nuevamente en el nivel 4000 para terminar ascendiendo a 0.78 en el nivel 5000. Este aumento y disminución entre los niveles se puede relacionar con el porcentaje de cognados que presenta un comportamiento similar de aumento y disminución entre niveles, y el aumento de complejidad por nivel.

Tomando en cuenta el tipo de cognado (falsos y verdaderos) se determinó que la presencia de los cognados en los distintos niveles puede impactar el resultado general de la prueba. Esto se puede comprobar si se observa el porcentaje de cognados utilizados en los niveles 5000, 4000 y 3000, que es de 23%, 47% y 57% respectivamente; donde se aprecia que asciende conforme el nivel desciende. Al comparar los resultados de los cognados, en los niveles 2000 y 3000 se observa que es menor (0.71) en el nivel 2000 con



respecto al valor en el nivel 1000 (0.82). Yendo más a fondo notamos que dos palabras en el nivel 2000, las cuales obtuvieron los puntajes más bajos fueron *contain*=0.45 y *contribute*=0.45, mientras que los puntajes más bajo para este tipo de palabras en el nivel 1000 fue para *definite*=0.66 y *prepare*=67.

El porcentaje de cognados que contiene el nivel 3000 aumenta a 57% (nivel con mayor presencia de cognados) y a su vez aumenta el valor promedio de estas palabras. Sin embargo, para el nivel 4000, el valor promedio de los cognados desciende de 0.77 a 0.71. Esto se puede deber a que tanto el porcentaje de cognados (43%) como el valor mínimo alcanzado en dos de estas palabras (*adjacent*=0.48, *sane*=0.43) descendieron. El promedio general de los niveles 3000 y 4000 es de 0.67 para ambos. Y en estos dos niveles mientras que el promedio de cognados para el nivel 4000 desciende respecto al nivel 3000, el promedio en cognados aumenta del nivel 3000 al 4000, manteniendo una especie de balance entre ambos niveles.

Finalmente se notó que el promedio general disminuyó nuevamente en el nivel 5000. En este nivel el porcentaje de cognados fue de 23% y el valor obtenido 0.78, el cual aumentó respecto al nivel anterior al igual que el valor en los no cognados que concluyó en 0.61. Comparando estos dos niveles, se encontró que tanto el promedio de los cognados, como el promedio en las palabras aumentaron del nivel 4000 al 5000 y el promedio general disminuyó, junto con el porcentaje de cognados utilizados de un nivel a otro.

Discusión

Con respecto al objetivo de esta investigación, se encontró que en ambas formas de la prueba VST, el uso de recursos multimedia mejoró el vocabulario. Los resultados fueron similares a los de Anjum et al. (2021) los cuales comprueban que el aprendizaje de vocabulario asistido por *CAVI* claramente impacta a los puntajes de los estudiantes, quienes encuentran dichos recursos interesantes y agradables. En este mismo contexto, los hallazgos de Yawiloeng (2021) coinciden en una mejora en el vocabulario a través del uso de recursos multimedia y que los estudiantes preferían aprender vocabulario a través de videos que contenían subtítulos en ambos idiomas, imágenes interesantes y relacionadas y con volumen adecuado de audios.

Los resultados también muestran algunos valores inesperados, como lo es el bajo puntaje en respuesta a los cognados. Esto contrasta negativamente con los resultados de Zeng et al. (2022), los cuales indican que los cognados fueron más fáciles de aprender, al parecer porque en el idioma chino los cognados se caracterizan por ser similares en pronunciación y comparten siempre el mismo significado. De ahí que es válido pensar que los resultados del presente estudio se deben a que, con la finalidad de eliminar el grado de



facilidad en dichas palabras, en lugar de utilizar su traducción, se utilizaron sinónimos como respuestas los cuales pudieron haber causado confusión en los participantes a la hora de responder.

Específicamente para la prueba VST-B se aprecia que los resultados muestran medias discrepantes entre los niveles, posiblemente debido a la cantidad de cognados manejados. Los resultados se asemejan a los encontrados por Silva y Otwinowska (2019) quienes encontraron que el efecto de inflación (aumento) de cognados impacta en el resultado obtenido a través de los distintos niveles. A partir de los hallazgos reportados por Allen (2019), quien argumenta que para evitar esto, la proporción de cognados debe controlarse en pruebas de léxico de este tipo.

Por otro lado, analizando los distractores de algunas palabras con bajo resultado se aprecia que corresponden a definiciones, por lo que podría considerarse que los participantes no aplicaron el tiempo adecuado para leer detenidamente las opciones. Al parecer es debido a lo anterior que seleccionaron respuestas incorrectas. Un ejemplo, es el caso de la palabra *microphone*, en la cual algunas respuestas incorrectas fueron “aparato telefónico portátil” o “aparato que hace ver los objetos más grandes”, en este caso particular se cuestionó de manera informal a algunos participantes, algunos expresaron que solo se concentraron en la parte final de la palabra *phone* y otros la parte inicial *micro*. Tal vez resultaría conveniente considerar los resultados obtenidos por Wang y Lee (2021), los cuales comprueban la obtención de mejores resultados cuando los estudiantes tienen acceso no solo a la definición de una palabra, sino además representarla con una imagen y video.

Al descartarse el resultado del nivel 5000, el cual presenta un mayor puntaje posiblemente debido a que la mayoría de las palabras son cognados, se puede determinar que la frecuencia de palabras conocidas por los participantes se encuentra entre los niveles 2000 y 3000. La explicación de los resultados obtenidos en falsos cognados para ambos niveles se puede deber a que al parecer específicamente el grado de diferencia en significado (totalmente contrarios en un idioma con respecto al otro) de los falsos cognados utilizados en el nivel 2000 es mucho mayor que el de los cognados en la lista del nivel 3000 por lo que ambos obtuvieron valores menores que sus semejantes a aquellos en el nivel 3000. Estos resultados no concuerdan con los de Marecka et al., (2021), quienes argumentan que los falsos cognados se benefician de la similitud de sus formas en L1 y L2 sin ser afectados por la interferencia en L1, es decir, el conocer el significado en L1, no interfiere en el aprendizaje de los falsos cognados en L2.



No obstante, en el presente estudio, específicamente las palabras identificadas como falsos cognados si impactaron el resultado general a través de los distintos niveles de las pruebas. Recordando que el nivel 5000 contiene más palabras que el nivel 4000, se puede concluir que en este caso específico, el mayor uso de palabras en el nivel 5000 refleja la disminución en el promedio inicial del nivel de 0.65 respecto del nivel 4000 a pesar de que los valores en los no cognados y cognados incrementaron.

Conclusiones

En este trabajo se analizó la efectividad de una serie de recursos multimedia presentando cuatro diferentes condiciones de glosarios, en el aprendizaje autónomo de vocabulario en inglés como lengua extranjera en estudiantes universitarios. A partir de los hallazgos se concluyó que las ganancias obtenidas en los grupos experimentales pueden atribuirse al tratamiento. Esto es, se comprueba que los participantes mejoraron en su conocimiento de vocabulario gracias al uso de los recursos multimedia.

Respecto a los resultados que mostraron un bajo puntaje en respuesta a los cognados, y haciendo referencia al trabajo de Zapata Ricárdez, Arias Ovando y Custodio Carrillo, quienes exponen que en la comprensión lingüística se presentan frecuentemente falsos cognados (2021, 113), se considera conveniente para los recursos multimedia y el tipo de pruebas aplicadas, controlar el número total de palabras, el total de ambos tipos de cognados, y someter la complejidad de las palabras a un juicio de expertos para su clasificación en los distintos niveles de las pruebas.

Por otro lado, es conveniente no dejar de lado las condiciones en las que se aplican las pruebas y los posibles motivos que pudieran ocasionar que las respuestas de los participantes presenten inconsistencias que afectan los resultados de la prueba. Al ser pruebas que se aplican en modalidad virtual, se debe tratar de evitar en la medida de lo posible el que los participantes incurran en situaciones impropias como lo es el uso de traductores, o diccionarios en línea, el uso de medios sociales para compartirse las respuestas, entre otros, ya que este tipo de situaciones también podrían estar afectando los resultados que arrojan las pruebas.

Sin embargo, se considera que utilizar recursos multimedia podría resultar benéfico para los estudiantes, debido a que su uso puede fomentar el aprendizaje autónomo. De acuerdo con Manzoor, et al., “el aprendizaje autónomo puede favorecer la libertad de trabajo del estudiante y reducir su dependencia hacia el profesor” (2023, 83). De manera que sistematizar el aprendizaje y brindar autonomía al estudiante puede ser un punto a favor para el docente quien podrá analizar de forma crítica su ejercicio educativo, volverlo



más competitivo y con apertura a cambios que permitan plantear alternativas para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, y con esto logren cubrir “la necesidad palpable de abordar los desafíos pedagógicos, sociales y culturales en torno a las nuevas tecnologías” (Orta-González, González de Gatti y Llobel-Cordero, 2016, ¶2).

Referencias bibliográficas

- Acosta, Ena y Graciela Lamela. Influencia De Un Programa Didáctico, Basado En La Metacognición, En La Comprensión Lectora Del Inglés. *Revista Ciencia y Tecnología*, 1.5 (2019):133-44, <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/2530>
- Al-Khresheh, Mohammad Hamad y Al-Ruwaili, Shatha F. An Exploratory study into vocabulary learning strategies used by Saudi EFL learners. *Journal of History Culture and Art Research* 9.2 (2020): 288-302. 20 de marzo de 2022. <<https://doi.org/10.7596/taksad.v9i2.2616>>
- Allen, David. Cognate Frequency Predicts Accuracy in Tests of Lexical Knowledge. *Language Assessment Quarterly* 16.3 (2019): 312-327. 23 de junio de 2022. <<https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1635134>>
- Anjum, Rifa; Memon, Shumaila; Pathan, Habibullah; Wasi, Dania; Arslan Raheem, Muhammad y Mushtaq, Faiza. Teaching vocabulary through CAVI: An action research project. *İlköğretim Online*, 20.3 (2021): 284-297. 2 de junio de 2022. <<https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.03.28>>
- Ansarin, Ali Akbar y Kazemipour Khabbazi, Salva. Task-induced involvement load and working memory: Effects on active and passive vocabulary knowledge of EFL learners in a multimedia learning environment. *Eurasian Journal of Applied Linguistics* 7.1(2021): 277-302. 20 de marzo de 2022. <<https://doi.org/10.32601/ejal.911288>>
- Bardakci, Mehmet. Breadth and depth of vocabulary knowledge and their effects on L2 vocabulary profiles. *English language teaching*. 9.4(2016): 239-250. 23 de febrero de 2022. <<https://doi.org/10.5539/ELT.V9N4P239>>
- Basto Olaya, Carlos Alfonso; Correa Chimbaco, Ángel Miguel y Escobar Sarria, Ruth Dary. Método para el aprendizaje del vocabulario inglés en estudiantes de ingeniería de sistemas de la universidad de la Amazonia. *Ingenium Revista de la Facultad de Ingeniería* 18.36(2017); 101-109. 13 de abril de 2022. <<https://doi.org/10.21500/01247492.3434>>
- Beghadid, Halima. La enseñanza del vocabulario: Hacia una competencia léxica. *Hispanical* 1.1(2022): 25-33. 14 de marzo de 2021. <<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/185019>>



- Bektaş Çetinkaya, Yeşim. Vocabulary size: Experiences of successful vocabulary learners in EFL context. *Novitas-Royal research on youth and language* 15.2(2021): 21-36. 15 de mayo de 2022. <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1320268>>
- Beltramino Andrea; Falcon, Javier y Herbel, Ana Luz. Impacto de estrategias de adquisición de vocabulario en primer año de inglés. *Abordajes UNLaR* 6.12(2018): 121-132. 15 de junio de 2022. <<https://revistaelectronica.unlar.edu.ar/index.php/abordajes/article/view/679>>
- Beltrán, Marco. El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. *Revista Boletín Redipe*, 6.4(2017): 91-98. 14 de marzo de 2022. <<https://doi.org/10.36260/rbr.v6i4.227>>
- Bisson, Marie Josée; Kukona, Anuenue y Lengeris, Angelos. An ear and eye for language: Mechanisms underlying second language word learning. *Bilingualism: Language and cognition* (2021): 1-20. 15 de junio de 2022. <<https://doi.org/10.1017/S1366728920000723>>
- Bonilla, Paola Andrea. *MO verbal, comprensión verbal y rendimiento académico en niños de Primero*. Tesis doctoral publicada en línea. Universidad Internacional de la Rioja, Colombia. Septiembre de 2019. 23 de marzo de 2022. <<https://reunir.unir.net/handle/123456789/9649>>
- Cabero Almenara, Julio; Piñero Virués, Rocio y Reyes Rebollo, Miguel María. Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora. *Perfiles Educativos* 40.159(2018): 144-159. 24 de marzo de 2022. <<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58042>>
- Casari, Leandro M. Diseños cuantitativos de investigación en psicología: Una introducción. *Investigaciones en psicología* 25.2(2020): 17-26. 18 de marzo de 2023. <<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/16391>>
- Casimiro Perlaza, Luis Felipe y Fuentes González, Virginia Carolina. Uso de Tecnologías y enseñanza de vocabulario académico en inglés. *Gestión I+D* 5.2(2020): 83-110. 23 de junio de 2022. <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7863442>>
- Cheng, Junyu y Matthews, Joshua. The relationship between three measures of L2 vocabulary knowledge and L2 listening and reading. *Language Testing* 35.1(2018): 1-23. 12 de febrero de 2022. <<https://doi.org/10.1177/0265532216676851>>
- Díaz Torres, Mariela Alejandra. Comprensión del Vocabulario Pasivo en niños y niñas de 5 a 5 años 11 meses con Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo, perteneciente a una Escuela Especial de Lenguaje en la Comuna de Cauquenes. *Revista Electrónica del Lenguaje* 5(2018): 1-19. 26 de marzo de 2022 <<https://www.revistaelectronicalenguaje.com/wp-content/uploads/2018/12/2018-vol5-01.pdf>>



- Elekaei, Atefeh, Tabrizi, Hossein Heidari y Chalak, Azizeh. Evaluating learners' vocabulary gain and retention in an e-learning context using vocabulary podcasting tasks: A case study. *Turkish Online Journal of Distance Education* 21.2(2020): 190–203. 24 de marzo de 2022. <<https://doi.org/10.17718/TOJDE.728162>>
- Firda, Ismi Narulita, Azkiyah, Intan y Albiansyah. Testing Breadth and Depth of Vocabulary Knowledge and Their Relationship with Vocabulary Size of EFL Students. *JET (Journal of English Teaching)* 7.1(2021): 26 de marzo de 2022 89–100. <<https://doi.org/10.33541/JET.V7I1.2434>>
- Ghalebi, Rezvan, Sadighi, Firooz y Bagheri, Mohammad Sadegh. Vocabulary learning strategies: A comparative study of EFL learners. *Cogent Psychology* 7.1(2020): 1–12. 24 de abril de 2022 <<https://doi.org/10.1080/23311908.2020.1824306>>
- Ghalebi, Rezvan, Sadighi, Firooz y Bagheri, Mohammad Sadegh. A study of vocabulary learning strategies among high and low Iranian English vocabulary learners. <http://www.editorialmanager.com/cogentedu> 8.(2021):1-10. 24 de marzo de 2022. <<https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1834933>>
- González Orta, Maria Dolores. Hacia el aprendizaje estratégico y autónomo de vocabulario en una lengua extranjera en la universidad: Diseño de materiales mediados tecnológicamente. *VeSC*. 12-22 (2021): 127-131. 3 de abril de 2022. <<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc>>
- Hadi, ur Rahman Hadi y Guo, Xihuang. A survey of beliefs and vocabulary learning strategies adopted by EFL learners at Shaikh Zayed University. *Cogent Education* 7.(2020): 1–22. 26 de marzo de 2022. <<https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1829803>>
- Helale, Gabriela; Raffo, Carlos Wulff de Teper, Mónica. Adquisición de léxico en lengua extranjera: análisis comparativo de manuales de inglés y alemán. En Miranda, Lidia Raquel; Lucia Ines, Rivas y Enrique Alejandro, Basabe (coord.) Desafíos de la glotodiversidad en el siglo XXI: enseñanza, investigación y extensión. *Actas de las XIV JELENS y del I CLELENS: XIV Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior y I Congreso de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior* (CD-ROM). Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas. (2013).
- Hernández Alfonso, Eduardo Alejandro; Paz Enrique, Luis Ernesto y Tunal Santiago, Gerardo. Indicadores para el diseño de recursos multimedia. *Tecnología Educativa Socializando tus Experiencias* 5.1(2020): 26-32. 19 de marzo del 2023. <<https://hcommons.org/deposits/objects/hc:49548/datastreams/CONTENT/content>>
- Kasim, Usman y Raisha, Siti. EFL students' reading comprehension problems: linguistic and non-linguistic complexities. *English Education Journal (EEJ)* 8.3(2017): 308–321. 26 de marzo de 2022. <<https://garuda.kemdikbud.go.id/documents/detail/1564664>>
- Lohaus Reyes, Maria Francisca y Herrera-Fernández, Valeria. Enseñanza de vocabulario en inglés a estudiantes de



educación superior técnico profesional. Lengua de señas chilena como estrategia multimodal. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning* 14.1(2021): 99–122. 23 de marzo de 2022. <<https://doi.org/10.5294/laclil.2021.14.1.4>>

Manzoor, Asad Ali; Dastgir, Ghulam y Waqas, Muhammad. Effect of autonomous learning on university students' academic motivation. *Journal of development and social sciences*. 4.1(2023): 82-92. 20 de marzo de 2023. <<https://www.ojs.jdss.org.pk/journal/article/view/377/271>>

Marecka, Marta; Szewczyk, Jakub; Otwinowska, Agnieszka; Durlik, Joanna; Foryś-Nogala, Małgorzata; Kutylowska, Katarzyna y Wodniecka, Zofia. False friends or real friends? False cognates show advantage in word form learning. *Cognition* 206(2021): 1-13. 5 de junio de 2022. <<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2020.104477>>

Masrai, Ahmed. Vocabulary and Reading Comprehension Revisited: Evidence for High-, Mid-, and Low-Frequency Vocabulary Knowledge. *SAGE Open*, 9.2(2019): 1-13. 26 de marzo de 2022. <<https://doi.org/10.1177/2158244019845182>>

Sánchez Lume, Melissa, Condori Cari, Ciprian Rock, Ludeña Chuco, Sally Evelyn, Frans Ramiro Cardenas Palomino, Frans Ramiro y Flores Piñas, Walter Vladimir. Estrategias de aprendizaje del vocabulario y conocimiento lexical en estudiantes de inglés en la Universidad Nacional de Educación. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores* 2.49(2022): 1-25. 15 de febrero de 2022. <<https://doi.org/10.46377/DILEMAS.V9I2.3094>>

Nation, Paul. Is it worth teaching vocabulary? *TESOL Journal* 12.4(2021): 1–9. 13 de marzo de 2022 <<https://doi.org/10.1002/tesj.564>>

Nesrallah, Omar y Murad Zangana, Ibtihal. Impact of social media in learning efl iraqi students new words. *Utopia y Praxis Latinoamericana* 25.Extra1(2020): 436–449. 14 de abril de 2022. <<https://doi.org/10.5281/zenodo.3784883>>

Novoa Lagos, Abraham. Complejidad textual, vocabulario pasivo y comprensión lectora en escolares chilenos de segundo ciclo básico. *Literatura y Linguística* 40(2019): 251–272. 23 de marzo de 2022 <<https://doi.org/10.29344/0717621X.40.2068>>

Orta González, Maria Dolores, González de Gatti, Maria Marcela y Llobel Cordero, Maria Lina. La investigación-acción y las TIC al servicio de la transformación de las prácticas docentes en el nivel superior: Perspectivas pasadas y primeras aproximaciones hacia un EVEA que propicie la adquisición de estrategias de aprendizaje de vocabulario y el desarrollo del aprendizaje autónomo en el ILE. En Gargiulo, Hebe, Sajoz Juric, Victor, Cad, Ana Cecilia (Ed.) *V Jornadas internacionales de tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas: aprender y*



enseñar lenguas en la sociedad digital. Córdoba. 2019. <<https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/17787>>

Sánchez Piragauta, Andres. *Implementación de una estrategia pedagógica a través de una aplicación móvil para mejorar la comprensión de lectura y adquisición de vocabulario del inglés de los estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras con Énfasis en Inglés Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD*. Tesis de maestría UNAD. (2022) <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/47703>

Shoira Rafikovna, Khanbabaeva. Modern requirements of using multimedia platforms in English teaching. *Wos Web of Scholars, Multimedia Research Journal*, 2.3(2023): 55-58. 18 de marzo de 2023. <<https://www.innosci.org/wos/article/view/986>>

Silva, Breno B.; y Otwinowska, Agnieszka. VST as a reliable academic placement tool despite cognate inflation effects. *English for Specific Purposes*, 54(2019): 35-49. 10 de mayo 2022. <<https://doi.org/10.1016/j.esp.2018.12.001>>

Sun, Hua. Application of the whole language teaching method in the teaching of English vocabulary on the multimedia environment of the internet of things. *Frontiers in Educational Research*, 5.4(2022): 35-43. 19 de marzo de 2023. <<https://francis-press.com/papers/6027>>

Tavasoli, Mohammad Reza, Mowlaie, Bahram, Majid, Milad Abdol y Rahimi, Ali. The comparative effects of different gloss types through screencast on vocabulary learning and working memory of Iranian EFL learners. *International Journal of New Trends in Social Sciences* 4.1(2020): 10–24. 23 de abril de 2022. <<https://doi.org/10.18844/IJNTSS.V4I1.4809>>

Toaquiza Viracocha, Miriam Rocio. *El cuento corto en el aprendizaje de vocabulario del idioma inglés en los estudiantes de octavo año de la unidad educativa fiscal mixta “Gran Bretaña” de la ciudad de Quito año lectivo 2017-2018*. Tesis. Universidad Central del Ecuador. (2018). <<http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/14527>>

Tovar Rivas, Valentina y Pineda Pineda, Duvan Stiven. *El cómic: una estrategia didáctica para el aprendizaje y fortalecimiento de vocabulario en inglés de los estudiantes del curso 203 de un colegio privado*. Tesis publicada en línea. Universidad Libre 21 de julio de 2021. 12 de mayo de 2022. <<https://hdl.handle.net/10901/19440>>

Vera Mansilla, Maria Jaqueline. *Estrategias metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en el nivel inferencial en estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Primaria N° 70476, distrito Nuñoa, provincia de Melgar - Puno, 2016*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. (2020) 23 de junio de 2022. <https://hdl.handle.net/20.500.12893/8981>



- Wang, Shufang y Lee, Chang In. Multimedia Gloss Presentation: Learners' Preference and the Effects on EFL Vocabulary Learning and Reading Comprehension. *Frontiers in Psychology* 11.2(2021): 1–15. 13 de marzo de 2022. <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.602520>>
- Yawiloeng, Rattana. Second Language Vocabulary Learning from Viewing Video in an EFL Classroom. *English Language Teaching* 13.7(2020): 76-87. 15 de abril de 2022. <<https://doi.org/10.5539/elt.v13n7p76>>
- Zapata Ricárdez, Santiago, Arias Ovando, Julio Cesar y Custodio Carrillo, Carlos Lorenzo. Interference of false cognates in second language learners. En Méndez López, Mariza G., Cabañas Victoria, Vladimir Veniamin (Coord.) *Retos Actuales en el Estudio de Lenguas Modernas y Originarias*. Colección División de Humanidades y Lenguas. Chetumal, Quintana Roo. Universidad de Quintana Roo. 2021. <https://www.researchgate.net/publication/356418750_2021_Libro_Retos_Actuales>
- Zeng, Yuntao; Lu, Qiuxia; Wallace, Mathew P.; Guo, Yawei; Fan, Chun-Wai y Chen, Xiaofei. Understanding Sustainable Development of English Vocabulary Acquisition: Evidence from Chinese EFL Learners. *Sustainability* 14.11(2022): 1-17. 23 de abril de 2022. <<https://doi.org/10.3390/su14116532>>





La enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad. Condiciones laborales, prácticas y creencias de los profesores

The teaching in foreign languages at the university. Working conditions, practices, and beliefs of teachers

José Raúl Rodríguez Jiménez , Jesús Antonio Morales Quiñonez , Dora Luz Padilla Carvajal 
raul.rodriguez@unison.mx, antoniomoralessq@hotmail.com, dorapc91@gmail.com

Universidad de Sonora, México

Resumen

Conscientes de la importancia creciente de las lenguas extranjeras (LE) en las sociedades contemporáneas, desde finales del siglo pasado las universidades públicas mexicanas impulsan su enseñanza masiva entre los estudiantes y para ello disponen de unidades académicas especializadas. En este esfuerzo la labor de los profesores de LE es imprescindible puesto que sobre ellos descansa la tarea de la instrucción, sin embargo, a estos profesores se les conoce escasamente. Este artículo analiza este conjunto de académicos, concretamente las relaciones entre sus condiciones laborales, prácticas docentes y creencias. Para ello se toma el Área de Cursos Generales de Lenguas Extranjeras (ACGLE) de la Universidad de Sonora (UNISON), integrada por 66 profesores, todos con formación especializada en la enseñanza de LE, contratados en su mayoría en puestos de tiempo parcial y bajo condiciones laborales poco favorables. El diseño metodológico es de corte cualitativo por medio de un estudio de caso puesto que permite profundizar en las características laborales del grupo de profesores, así como en sus prácticas y sistemas de ideas que guían la enseñanza de las LE. La información que sustenta el artículo proviene de 30 entrevistas a académicos. Los resultados muestran un conjunto de profesores que desarrolla la enseñanza de LE en condiciones laborales escasamente favorables y atienden grupos estudiantiles diversos. Para hacer frente a estas condiciones adversas, los profesores han desarrollado creencias que les ayudan a sobrellevar su trabajo: una fuerte vocación docente, la entrega a la enseñanza, la empatía hacia sus estudiantes y el valor del aprendizaje de las LE en el ámbito universitario. Pese a estas imágenes, los participantes consideran que la institución no valora suficientemente el esfuerzo y dedicación a la enseñanza de las LE, de ahí que los profesores estén lejanos de la noción tradicional de profesión académica y más cercanos a un grupo profesional precario.

Palabras clave: lenguas extranjeras, educación superior, profesores, prácticas, creencias.

Abstract

Knowing the growing importance of foreign languages (FL) in modern societies. Since the end of the last century the public universities in Mexico have driven their massive teaching among students having special academic units. In this effort, the work of FL teachers is essential given that the task of instruction rest on them; nevertheless, these educators are barely known. This article analyzes this group of academics, specifically the relationships between their working conditions, teaching practices, and beliefs. For this, the General Foreign Language Courses Area (ACGLE) of the University of Sonora (UNISON) is taken: it is constituted of 66 teachers, all of them are qualified in Foreign Language Teaching and hired with a part-time contract under unfavorable working conditions. The methodological design is qualitative through a case study since it allows to delve into the labor characteristics of the group of teachers, as well as their practices and systems of ideas that guide the teaching of FL. The information that supports this article comes from 30 interviews with teachers. The results demonstrate a group of teachers who make a daily effort to develop the teaching of FL under unfavorable working conditions and with diverse student groups. To deal with these adversities, this groups of educators have developed beliefs that help them cope with their work: a strong teaching vocation, dedication to teaching, empathy towards their students, and the value of learning FL in the university environment. Despite these images, the participants consider that the institution does not sufficiently value the effort and dedication to teaching FL, hence the teachers are far from the traditional notion of an academic profession and closer to a precarious professional group.

Key words: Foreign Languages, Higher Education, Professors, Practices, Beliefs.

DOI <https://doi.org/10.36799/el.v8i2.127>

Recibido 2 de agosto de 2022

Aceptado 20 de abril de 2023

Publicado 1 de julio de 2023

Cómo citar este artículo: Rodríguez Jiménez, J. R., Morales Quiñonez, J. A., y Padilla Carvajal, D. L. La enseñanza de lenguas extranjeras en la universidad. Condiciones laborales, prácticas y creencias de los profesores. *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, 8.2 (2023): 50–72. <https://doi.org/10.36799/el.v8i2.127>

Derechos de autor: El autor o autores conservan en todo momento sus derechos morales y patrimoniales sobre la obra; la obra no se puede alterar, transformar o ampliar; siempre debe reconocerse la autoría del documento referido. Ninguna de las modalidades de los documentos publicados en *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* tienen fines comerciales de naturaleza alguna.



Introducción

La comunicación en lenguas extranjeras (LE) aparece necesaria en prácticamente todas las áreas sociales, sobre todo en comercio, economía, ciencia y cultura, de ahí que un número importante de sistemas de educación en el mundo impulsen su aprendizaje en todos los niveles de escolaridad. En México, las LE también ocupan un espacio en la escuela, aunque con predominio del idioma inglés. La educación superior mexicana se integra a esta corriente y desde finales del siglo pasado redobla esfuerzos para que sus estudiantes adquieran este tipo de competencias. Para cumplir con este fin, el grueso de las universidades públicas en México cuenta con centros o departamentos que ofrecen instrucción en LE a sus estudiantes y, en ocasiones, al público en general.

En este escenario, los profesores de LE son pieza imprescindible para el logro de los propósitos institucionales, sobre ellos recae la responsabilidad de la enseñanza de miles de estudiantes universitarios. Aunque en la última década el campo de la LE en México registra una mayor producción científica (Ramírez, Reyes y Roux, 2022), sobre todo de profesores en programas de licenciatura de enseñanza de LE, se desconocen la integración de las plantas académicas que brindan instrucción extracurricular en LE, sus condiciones laborales, así como sus prácticas docentes y creencias. Justamente este artículo tiene el propósito de avanzar en el conocimiento de este grupo de profesores, para ello toma como población de estudio la planta docente del Área de Cursos Generales de Lenguas Extranjeras (ACGLE) de la Universidad de Sonora (UNISON), integrada por 66 profesores, contratados en su mayoría en puestos de tiempo parcial y bajo condiciones laborales poco favorables. El supuesto de partida es que la docencia en el ACGLE es una actividad compleja tanto por el tipo de estudiantes atendidos, como por las condiciones labores en que se desarrolla. Frente a ello los profesores generan algunas creencias que otorgan un profundo sentido a sus prácticas, además de que operan como justificación para contender contras las adversidades laborales.

Universidad y LE

Los vínculos entre educación superior y las LE son estrechos y de muy larga data. En sus orígenes, la universidad recibía estudiantes de diversa procedencia y con lenguas distintas, por lo que todos ellos debían probar el manejo solvente del latín, que operaba como lengua franca en las universidades medievales (Rait, 1912). A partir del s. XVII el latín pierde preeminencia y en su lugar la universidad adopta la lengua nacional en la que se asienta la institución. Aún con esta modificación, la universidad continuó practicando algunas lenguas clásicas y modernas, aunque reservadas para un puñado de expertos, sobre todo en las áreas de



historia, literatura o diplomacia. Desde inicios de la década de 1990, con el arribo y consolidación de la globalización, las instituciones de educación superior integran la enseñanza de LE entre sus estudiantes, ya sea como parte de la formación escolar en ciertas áreas o bien como estudios complementarios. En América, las universidades tuvieron una trayectoria similar, las LE pasaron de ser practicadas por unos cuantos especialistas hacia una enseñanza de amplios alcances, incluso en algunas instituciones su aprendizaje es obligatorio. Sánchez-Murrillo (2018) reconoce que las universidades públicas en el continente ofrecen instrucción en 120 lenguas, la mayor oferta se encuentra en las universidades norteamericanas. En Latinoamérica las universidades nacionales son las que disponen de la mayor variedad, aunque en la región, de nueva cuenta, el idioma inglés domina el escenario puesto que se exige como un segundo idioma o bien se incorpora obligatoriamente en los planes de estudio. Otras lenguas también tienen presencia en el medio universitario, sobre todo francés, alemán, italiano, y portugués, aunque su oferta y demanda es menor. La enseñanza de lenguas autóctonas es simbólica y solo la ofrecen las universidades con mayores recursos (Sánchez-Murrillo, 2018).

Atondo (2017) explora la oferta de LE en universidades públicas de México, encuentra que 37 instituciones cuentan con centros o institutos para su instrucción, con un repertorio de 17 idiomas, incluidas siete lenguas autóctonas, destacando las universidades Nacional Autónoma de México con (17), Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (12) y la UNISON (10). En prácticamente todas las instituciones el idioma inglés debe ser acreditado por los estudiantes de licenciatura, lo que genera una gran demanda para su aprendizaje. Otros idiomas con demanda significativa entre los universitarios son francés, alemán e italiano, aunque lejanos en matrícula respecto a la lengua inglesa.

En este contexto los profesores de LE son vitales puesto que sobre ellos descansa la instrucción de miles de estudiantes del nivel superior. Una parte de esos académicos se ubica en programas de licenciatura de enseñanza de LE y, sin llegar a ser suficientes, se cuenta con abundantes trabajos sobre sus prácticas escolares, estrategias didácticas y creencias, entre otras cuestiones (Ramírez, Reyes y Roux, 2022). Otra parte más numerosa de profesores está adscrita a los centros o institutos de LE en las universidades mexicanas que ofrecen instrucción extracurricular a estudiantes universitarios y público en general. Sobre este conjunto los estudios son significativamente menores y se desconocen sus datos demográficos, condiciones laborales (tipos de plazas laborales, carga docente, prestaciones sociales), así como sus prácticas escolares y creencias sobre la enseñanza de las LE.



Referentes teóricos

Dado que los profesores que interesa analizar están adscritos laboralmente a la universidad podríamos considerarlos como académicos. En México, el estudio sistemático sobre los académicos tiene algunas décadas de existencia, su atención privilegió sobre todo a los maestros de tiempo completo, con producción en investigación y docencia, lo cual estuvo en concordancia con los programas de política pública instrumentados desde los años ochenta y noventa del siglo pasado (Galaz, et al., 2012). Este tipo de académico fue ganando visibilidad tanto por sus logros como por las condiciones laborales y opacó al resto de profesores que habitan la educación superior; maestros sin doctorado, no incorporados al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o al Perfil Deseable, sin publicaciones constantes o contratados por asignatura tuvieron muy escasa atención entre los expertos.

Desde hace algunos años en países desarrollados y recientemente en México, los especialistas observan que existen otros tipos de académicos que no se ajustan a esos patrones. Estos profesores experimentan la educación superior en condiciones laborales limitadas: contratos temporales, cargas de trabajo excesivas, sin reconocimiento institucional y sin posibilidades de avanzar laboralmente (Gill, 2009; Buendía et al., 2019). Este conjunto de profesores son los que mantienen en operación el grueso de las actividades de educación superior, sobre todo de enseñanza. La precarización del trabajo académico fue uno de los efectos de las políticas públicas de corte neoliberal que fueron impulsadas desde la década de 1980. Según Gill (2009) esas acciones encontraron un terreno fértil en algunos de los valores de la profesión académica –el esfuerzo y mérito individual- de ahí su avance silencioso en prácticamente todas las regiones.

Este marco general resulta útil para encuadrar a los profesores de LE pues sus condiciones laborales son desfavorables. Como se describirá más adelante, imperan los contratos de asignatura, con empleos paralelos para completar los ingresos económicos y abundantes cursos, con alrededor de 40 estudiantes por grupo, y sin posibilidad de mejorar las condiciones laborales. Estas características del empleo marcan las actividades de los profesores hacia la docencia, pero no señalan el contenido de sus prácticas y creencias sobre la enseñanza que desarrollan.

La noción tradicional de prácticas docentes refiere a un campo de aplicación de conocimientos, métodos, técnicas para lograr una enseñanza efectiva y una perspectiva instrumental (Davini, 2015:17). En la actualidad el tema es tratado con mayor amplitud y complejidad puesto que se reconocen diversos elementos en la noción: el origen social de los alumnos y sus capitales culturales, las condiciones físicas de las escuelas, la formación de los profesores o la naturaleza misma del conocimiento, por señalar unos cuantos



componentes. Davini (2015) señala que se trata de recuperar el valor educativo de las prácticas docentes, las relaciones que se gestan en las aulas, sus contingencias e intercambios (p. 18). Esta noción es más fresca y vívida puesto que concede mayor importancia al profesor mismo, no solo como un sujeto que aplica recursos e instrumentos, sino como un actor central de mayor autonomía que puede ensayar e innovar la enseñanza misma en el salón de clases.

Bajo esta perspectiva las creencias de los profesores adquieren especial relevancia. En términos gruesos las creencias son imágenes que orientan a los sujetos en sus acciones, como si fueran mapas, aunque no con una claridad total, ya que contienen zonas imprecisas o borrosas (Armstrong, 1973). En el campo de la enseñanza de LE las creencias tienen una orientación similar, aunque con un amplio desarrollo propio, iniciado en los años setenta del siglo pasado. Pese a su antigüedad y la cantidad de investigaciones publicadas (Ashton, 2014), la noción aparece como un concepto complejo, vivo y en cierta manera contradictorio que refiere tanto a mitos, representaciones, sistemas de ideas e imágenes sobre la enseñanza de las LE (Neguiruela-Azarola, 2011). Borg (2003), uno de los autores más reconocidos en el campo, las define como cognición docente, que engloba lo que los maestros saben, creen y piensan sobre su actividad profesional (p. 81). Esta noción abre un amplio terreno que comprende prácticas docentes, alumnos atendidos, lengua enseñada, desempeño profesional, institución escolar de adscripción y hasta rasgos de identidad (Gabillon, 2012). Respecto a la formación de las creencias, las principales fuentes radican en las experiencias previas de aprendizaje de la lengua, la formación como profesores y el trabajo en el aula (Borg, 2003). Más allá de las diferencias en las concepciones, los expertos coinciden en afirmar que las creencias juegan un papel determinante en las prácticas docentes de la enseñanza de LE, ya que intervienen en la toma de decisiones que realizan los profesores en sus cursos cotidianamente, por ejemplo, precisar objetivos, establecer relaciones con los estudiantes, definir estrategias y seleccionar materiales de apoyo, además de que otorgan un sentido a sus acciones.

Un par de precisiones más sobre el tema. Aunque las creencias encarnan en los profesores de LE, se trata de construcciones colectivas, esto es, son grupos diversos los que las generan y ejercen una cierta presión sobre sus integrantes para que sean aceptadas, por ejemplo, la socialización recibida durante la formación como profesores de LE. Pero al mismo tiempo, cada uno de los profesores (re)produce las creencias, dando por resultado su afianzamiento y, al mismo tiempo, posibles modificaciones. La segunda precisión. Las instituciones de educación superior, sobre todo los establecimientos más amplios y antiguos, son organizaciones que cuentan con fuertes y complejas culturas institucionales que integran los campos disciplinarios atendidos, las actividades desarrolladas, la posición social y política del establecimiento, entre



otros componentes (Tierney y Lanford, 2018). Justamente, esta cultura del establecimiento es donde deben situarse las creencias particulares por campo de conocimiento, en nuestro caso las creencias de los profesores del ACGLE.

Metodología

Con el fin de analizar la relación entre las condiciones laborales, las prácticas docentes y las creencias de los profesores del ACGLE se consideró conveniente utilizar un diseño metodológico cualitativo por medio de un estudio de caso puesto que permite captar con mayor profundidad el sentido y los significados que los actores otorgan a sus actos (Taylor y Bogdan, 1984). La selección de los informantes operó con dos criterios básicos de inclusión: el tipo de contrato -profesor de asignatura o de tiempo completo- y el idioma impartido, considerando las tres lenguas de mayor demanda en el ACGLE: inglés, francés y alemán, aunque también se realizaron cuatro entrevistas más a profesores que imparten cursos de italiano, árabe y chino, por lo que prácticamente se cubrió el espectro de idiomas ofertados, obteniendo una muestra total de 30 maestros del ACGLE (Tabla 2).

Tabla 2.

Distribución de entrevistados por género y lengua enseñanza.

Género	Inglés	Francés	Alemán	Otras lenguas	Total
Mujer	13	2	3	-	18
Hombre	6	1	1	4	12
Total	19	3	4	4	30

Fuente: Elaboración propia

El instrumento que se utilizó para recabar la información empírica consistió en una entrevista semiestructurada conformada por cinco temas principales: a) importancia de los idiomas a nivel académico y profesional; b) estudiantes, en relación con la diversidad que existe en el área y el deseo que tienen por facilitar su aprendizaje y aportar a su formación; c) trayectoria académica, para conocer cómo aprendieron el idioma, cómo fue su ingreso a la institución y las razones que impulsaron su vocación docente; d) enseñanza de las LE, los retos, métodos y ajustes que realizan para atender a la población diversa que tienen en los cursos de idiomas; y e) relaciones de trabajo con los compañeros.

El levantamiento de la información de campo enfrentó un serio desafío generado por la pandemia de COVID-19; desde el mes de marzo de 2020 las instalaciones físicas en la UNISON fueron cerradas y se dio paso a la educación en línea. En este escenario, localizar e invitar a los posibles participantes fue imposible



de manera presencial, por lo que se recurrió a medios electrónicos para contactarlos, solicitar su participación en el proyecto y efectuar las entrevistas.

Los encuentros se realizaron en el período comprendido entre julio y agosto de 2020 en las plataformas electrónicas de Zoom y Skype, con una duración promedio de 50 minutos por informante. Cada entrevista fue grabada, transcrita y posteriormente procesada en el programa de análisis cualitativo MAXQDA20. Este programa permitió organizar y clasificar los testimonios para posteriormente proceder a la codificación de categorías deductivas que surgieron de los conceptos teóricos y de categorías emergentes derivadas de los testimonios.

Una vez concluidos los ciclos de codificación de todo el material de las entrevistas, la información se organizó en tres categorías principales conformadas por subcategorías emergentes, mismas que guiaron el análisis cualitativo del trabajo (Tabla 3).

Tabla 3.
Categorías cualitativas según dimensión de análisis.

Categoría	Subcategoría
Las condiciones del empleo universitario	- Carga docente
	- Ingresos económicos
Prácticas docentes	- Diversidad estudiantil
	- Estrategias de enseñanza
	- Material y contenido del curso
	- Habilidades docentes
Las creencias	- Dominio de la lengua y capacidades de enseñanza
	- Vocación docente por las LE
	- El trato y relaciones con los estudiantes
	- Imágenes sobre la institución de adscripción

Fuente: elaboración propia

La planta académica, los rasgos generales

Con la finalidad de atender una creciente demanda estudiantil y del público en general, la UNISON creó el DLE, en 1991. Este Departamento cuenta con dos áreas claramente diferenciadas. La primera, integrada por la Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés, tiene como objetivo formar expertos en la enseñanza de esa lengua y está a cargo de 32 académicos. Su planta académica tiene características similares al conjunto de profesores universitarios: poco más de la mitad de ellos mantiene contratos de asignatura, mientras que el resto ocupa plazas de tiempo completo; el grueso de los maestros cuenta con doctorado (15), seguido por la maestría (11) y licenciatura (6); finalmente, algunos académicos participan en los sistemas de estímulos y reconocimiento; ocho cuentan con el Perfil PRODEP y cuatro más forman parte del SNI (UNISON, 2020a).



La segunda corresponde al ACGLE, que organiza la instrucción de LE para los estudiantes universitarios y el público en general. El ACGLE mantiene una organización escolar diferente al resto de los estudios universitarios. Ofrece enseñanza en una decena de lenguas: inglés, francés, alemán, italiano, portugués, japonés chino, árabe, ruso y español, éste último solo para ciudadanos extranjeros. Los cursos se ordenan en tres niveles (inicial, intermedio y avanzado); no concede algún título universitario, aunque emite certificaciones válidas institucionalmente y opera como instancia de enlace con agencias internacionales para la certificación del dominio de algunas LE, por ejemplo, el TOEFL para la lengua inglesa o DALF para el francés. El ACGLE atiende regularmente alrededor de siete mil estudiantes, aunque durante el semestre 2020-2 disminuyó considerablemente (5,763 alumnos) como efecto de la contingencia sanitaria, pero se recuperó al siguiente ciclo escolar (UNISON, 2021). Del total de estudiantes, tres cuartas partes cursan el idioma inglés, lo cual es razonable puesto que todo universitario debe acreditarlo con un nivel intermedio para obtener el título de licenciatura; le siguen francés y alemán con una proporción del 15%; las otras siete LE tienen una participación menor ya que concentran una décima parte del total de estudiantes.

La planta académica del ACGLE se integra por 66 maestros. Se trata de profesores maduros, con 47 años en promedio y una antigüedad laboral media de 15 años en la UNISON. Visto por género, predominan las mujeres, con tres cuartas partes del total, mientras que los varones cubren el otro cuarto. La escolaridad de los profesores se ubica mayormente en la licenciatura (55%), seguido por la maestría (35%) y solo una pequeña proporción (5%) cuenta con doctorado¹. Salvo una excepción, los maestros de tiempo completo no participan en los sistemas de reconocimiento y estímulos para los académicos. En cuanto a los contratos laborales, predominan los puestos de asignatura (92%).

Como era de esperarse, la distribución de la matrícula en el ACGLE presenta una marcada inclinación hacia el inglés, la mayor cantidad de maestros (44) imparte cursos en este idioma, una cantidad menor enseña francés (9) y alemán (5). Las otras seis LE cuenta con ocho docentes, conviene anotar aquí que el reducido número de profesores se relaciona con una demanda estudiantil limitada, carencia de personal debidamente formado en la localidad y a las condiciones laborales poco atractivas que impiden el arribo de nuevos instructores.

La principal actividad de estos profesores es la enseñanza en grupos estudiantiles abundantes, por ejemplo, en inglés el promedio de alumnos por salón es de 47, mientras que en alemán es de 27 y en francés disminuye a los 23 estudiantes. Las cifras anteriores tienen una variación importante por nivel del curso; los

¹ La fuente no indica la escolaridad de seis profesores, de ahí que la suma de porcentajes en los diversos grados de escolaridad no sea de 100%.



grupos más concurridos se encuentran en niveles inferiores de instrucción, los espacios disponibles suelen saturarse con rapidez por lo que algunos estudiantes no logran inscripción, mientras que en los niveles superiores el tamaño de los grupos disminuye considerablemente. Lo mismo sucede con el idioma enseñado, por ejemplo, en 2020-2 árabe, ruso y chino reportaron poco más de 200 alumnos en todos los niveles de instrucción.

Tabla 1.
Área Cursos Generales de Lenguas Extranjeras, 2020. Planta académica, principales indicadores

Indicador	Género		Escolaridad*			Contrato		Grupos escolares
	Mujer	Hombre	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Maestro asignatura	Tiempo completo	
Inglés	32	10	27	11	1	40	4	117
Francés	6	3	2	5	2	8	1	30
Alemán	3	2	3	1	0	5	0	20
Otras lenguas	6	4	5	3	0	8	0	30
Total	47	19	37	20	3	61	5	197

Fuente: Elaboración propia con información recabada de la Plataforma Nacional de Transparencia (UNISON, 2020b).

Nota: *La fuente no reporta la escolaridad de seis profesores, de ahí que la suma de profesores no coincida con el total de la planta de la ACGLE.

Las características de los profesores del ACGLE en perspectiva institucional indican que la escolaridad y el tipo de puestos laborales son rasgos distintivos. En el primer caso, la escolaridad de la planta académica en la UNISON se concentra en maestría (36.8%) y doctorado (34.6%), mientras que la licenciatura cuenta con una cuarta parte del total (26%); en cambio, en el ACGLE predominan los grados de licenciatura y maestría. Por lo que toca a la abrumadora proporción de puestos de asignatura en el área, no se tiene parangón; la UNISON reporta 52% de su personal en puestos de asignatura, 40% tiempo completo y el resto figura como técnico académico (UNISON, 2020b).

En buena medida, algunas de las características de la planta académica son perfiladas por la propia institución. Desde sus orígenes en la década de 1960, la enseñanza de LE fue considerada como un servicio complementario en la formación de los estudiantes y en menor medida como extensión universitaria frente al público en general (Cota, 2015). En 1991, con la apertura del DLE, ese carácter inicial no fue modificado, el ACGLE continuó operando como servicio estudiantil, aunque sí fue ampliado con la inclusión de otras LE. Esta orientación fue determinante tanto en la contratación de profesores como en el tipo de plazas laborales. Durante los primeros cinco años de operación del ACGLE, la condición principal para la



contratación de profesores consistió en el dominio de la lengua que sería enseñada y podía dispensarse las credenciales escolares universitarias, lo cual operaba como una desventaja puesto que no podía ascenderse laboralmente. En la segunda mitad de la década de 1990, la UNISON y el Sindicato de Trabajadores Académicos impulsaron programas remediales para la lograr la escolaridad universitaria de aquellos profesores de LE que no contaran con ella y así incluirlos plenamente en la regulación laboral (STAUS, 2005). En la actualidad todos los profesores cuentan con títulos universitarios, se rigen por los reglamentos institucionales para académicos y dos terceras partes de la planta logró contratos permanentes en sus asignaturas.

Pese a estos aparentes logros, las condiciones laborales de la planta académica son limitadas: continúan predominando los puestos de asignatura, sin posibilidades de incrementar las plazas de tiempo completo y con escasos incentivos para la profesionalización de los maestros. En este horizonte, la mejor opción laboral de cualquier profesor es incrementar el número de horas de docencia y la definitividad en su contrato. Fuera del horizonte está concursar una plaza de tiempo completo, obtener apoyos institucionales para estudios de posgrado, tener horas para la investigación o figurar en los programas de incentivos al trabajo académico, incluso el reconocimiento institucional por el trabajo realizado se observa inalcanzable, ya que está reservado para perfiles académicos distintos.

Resultados

Las condiciones del empleo universitario

Pese a la alta valoración que hacen expertos, agencias internacionales y gobiernos sobre las LE, las condiciones laborales para quienes se dedican a su enseñanza son desfavorables: bajos salarios, sobrecarga de funciones y escaso reconocimiento al esfuerzo docente imperan en diversas regiones (American Academy of Arts and Science, 2017; Méndez et al., 2020). Los entrevistados aprecian algunos de estos rasgos en sus trayectorias laborales. Sus primeros empleos profesionales carecían de estabilidad, prestaciones y, en ocasiones, de reconocimiento, por lo que deciden buscar opciones en la UNISON. Para los maestros más antiguos el tránsito laboral a la universidad no fue problema mayor puesto que se disponía de vacantes, producto del aumento de estudiantes en LE en la década de 1990 y los primeros años del siguiente decenio; en cambio, para quienes acceden en los últimos 15 años, las vacantes disminuyeron a la vez que aumentó la competencia para su ocupación. Más allá del período de ingreso, conviene preguntarse por las condiciones laborales imperantes en la actualidad.



En términos generales, la UNISON se apega a la regulación laboral que rige las universidades públicas mexicanas, pero se detectan avances propios, producto de la acción sindical, por ejemplo, apoyos para la actualización y formación de profesores, regulación en la asignación de cargas de trabajo, seguros de vida y de gastos médicos mayores, promoción laboral por escolaridad, productividad y antigüedad en el empleo son algunos de los logros del sindicalismo académico. La situación descrita opera para el grueso de la planta académica, pero con diferencias para los profesores de asignatura y en contratos temporales. Con ellos el contrato se renueva cada ciclo escolar, la carga docente, materias y horarios de clase pueden variar semestralmente; seguros de vida y gastos médicos mayores, así como apoyos para la formación docente, en especial la obtención de becas para estudios de posgrado, operan con limitaciones. Puesto que el 90% de los profesores en el ACGLE mantiene puestos de asignatura y de ellos una tercera parte en contratos temporales, resulta comprensible que las condiciones laborales sean foco de preocupación y tensión. La más clara expresión de estas tensiones se presenta en la asignación de cursos y horarios.

La programación de los cursos es por antigüedad, a través del contrato. No tiene qué ver el grado o la preparación académica. Para llegar a trabajar en los cursos debes tener cierta preparación, pero a partir de que ingresas a la universidad ya tienes una antigüedad y eso vale mucho. Si tienes contratación determinada [temporal] pues no puedes escoger los niveles y horarios de los cursos (maestra de inglés).

Junto a la asignación de las cargas docentes, figura el tema de los ingresos económicos por el empleo. La UNISON cuenta con un tabulador de sueldos de personal académico (STAUS, 2019) que estipula los salarios por tipo de plaza y categoría. Para los profesores de asignatura, se reconocen cinco niveles -A, B, C, D y P- con fuertes variaciones en los ingresos, por ejemplo, en el nivel A el sueldo por una hora de docencia impartida diariamente es de \$384 al mes, mientras que en el nivel P (el de mayor jerarquía) la hora rebasa los \$1,500 mensuales. Como se menciona antes, en el ACGLE la mayoría de los profesores mantiene contratos de asignatura, agrupados en las categorías A y B, con 34 maestros, y 28 profesores en las categorías C y D, con promedios de horas de docencia de 16 h para ambos, por lo que los sueldos brutos son del orden de \$6,700 y \$11,670 mensuales, respectivamente. Para los entrevistados, los ingresos económicos por su trabajo son insuficientes, por lo que deben buscar otro empleo; en todos los casos, los trabajos están relacionados con la enseñanza de LE, sobre todo del idioma inglés.



Me di cuenta de que necesito dos empleos porque con uno no es suficiente... tengo compañeros que con sus cuatro cursos en la UNISON son felices, pero yo no lo he podido lograr, por eso trabajo en otra institución (maestra de inglés).

Bajo esta óptica, el trabajo es mal remunerado y, como se sostiene antes, con actividades no contempladas en el salario -preparación de cursos, asesorías estudiantiles o actualización- y sin francas posibilidades de mejorar en el empleo. En este escenario conviene preguntarse ¿por qué los profesores aceptan estas condiciones? La respuesta parece obvia: no existen mejores opciones laborales en la ciudad, lo que confirma lo reportado en informes internacionales. Este razonamiento es correcto, pero además existen otros elementos que complementan la racionalidad de los profesores.

Prácticas docentes

La carga docente de maestros del ACGLE es en promedio de 16 h de docencia a la semana, repartidas en tres grupos y, como se sostiene antes, la contratación no considera el tiempo de preparación de clase, revisión de materiales o asesorías extracurriculares, únicamente el tiempo en el aula. Pero en qué consiste la docencia, cómo se desarrolla la enseñanza en el campo de las LE. Una primera mirada indica que se trata de desarrollar capacidades para la comunicación oral y escrita de sus estudiantes en otras lenguas. Pese a la claridad de la noción, en la UNISON la actividad es altamente compleja por el tipo de estudiantes atendidos. Como se anota antes, el ACGLE fue creado en 1991 para cubrir las demandas de instrucción en LE, pero sin precisar cuáles eran esas demandas. Más adelante, en 2001, la UNISON acordó como uno de los requisitos para la obtención del título profesional la acreditación de:

“[...] al menos el nivel IV de inglés determinado por el Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora, o haber obtenido al menos 481 puntos en el examen TOEFL (ITP) o 54 puntos en TOEFL (IBT), o bien alguna de las otras opciones equivalentes aprobadas por el Colegio Académico.” (UNISON, 2020c: 29).

Además, la institución permitió que algunos de sus departamentos decidieran si aumentaban ese nivel o exigían el dominio de otras lenguas para sus estudiantes, por ejemplo, en las licenciaturas de Ingeniería Industrial y Negocios y Comercio Internacionales la exigencia es nivel VI y VII de la lengua inglesa, respectivamente. Con excepción de un par de carreras que incorporan la enseñanza de la LE en sus planes



de estudio, en todos los casos cursar y acreditar el idioma inglés es una decisión que cada alumno asume en algún momento de su trayectoria escolar.

Las disposiciones institucionales crearon una abundante demanda por los cursos de inglés, 70% de los estudiantes del ACGLE toman clases de ese idioma (Padilla, 2019). Junto a esa población, figuran alumnos interesados en otras lenguas y estudiantes extrauniversitarios. Estas condiciones generan una enorme diversidad que tiene expresión en los grupos: alumnos provenientes de los más diversos campos profesionales -la UNISON cuenta con 60 programas de licenciatura-, ubicados en diversos tramos escolares, algunos ya egresados, junto a empleados, amas de casa, jubilados, alumnos de bachillerato o profesionistas independientes.

En mis clases tengo estudiantes de todo tipo. Por ejemplo, me gusta mucho la clase de las 7 de la mañana porque van doctores, abogados y muchas amas de casa que le aportan esa seriedad al curso y son el referente para los jóvenes. Y están los muchachos de matemáticas, física y derecho que tienen intereses más concretos (Maestra de inglés).

Los entrevistados reconocen con claridad la diversidad de estudiantes y sus expectativas. El interés más común radica en la acreditación del idioma inglés para la obtención del título profesional, pero también figuran la movilidad internacional, expectativas laborales y profesionales, incluso personas de la tercera edad que quieren usar su tiempo en algo productivo. Justo aquí radica gran parte de complejidad de la docencia. Si la enseñanza consiste en establecer vínculos entre el saber, los estudiantes y el maestro (Southwell y Storino, 2007), en este caso entre las LE, los alumnos y sus profesores, esas relaciones presentan varias ramificaciones para cubrir el amplio espectro de expectativas. La tarea no es fácil y se intenta una serie de estrategias para lograrlo que van de la adaptación del texto oficial a la realidad nacional o local, la incorporación de noticias, canciones o al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), sobre todo del celular.

Hago ajustes dependiendo de los antecedentes de los alumnos. Adapto las actividades dependiendo del nivel del grupo, con eso me refiero, por ejemplo, puedo tener dos salones de nivel IV, pero entre ellos no tienen las mismas habilidades y ciertas actividades no se pueden llevar a cabo en ambos grupos (Maestro de inglés).



Aunque el grueso de los informantes se esfuerza por adaptar sus cursos a las necesidades de los estudiantes, es prácticamente imposible lograrlo a cabalidad. La cantidad de cursos impartidos, el tamaño de los grupos escolares, la formación escolar de los alumnos y sus intereses, así como sus antecedentes con las LE o la capacidad en el manejo de TIC que apoyen su aprendizaje son elementos que lo impiden. En este escenario la mayoría de los profesores opta por reconocer los rasgos más generales de sus grupos, sin establecer diferencias personales y respetar la organización y secuencia de contenidos marcados en los libros de texto usados en el ACGLE.

Podría suponerse que realizar ajustes menores en los cursos es suficiente para la enseñanza, esta apreciación no es del todo correcta, puesto que debe agregarse la preparación cotidiana de la clase. Aunque los libros de textos son un instrumento de enseñanza altamente valorado puesto que ordenan el contenido y la secuencia de los cursos, incluso las actividades y ejercicios, no pueden ser instrumentados al pie de letra, sobre todo por los profesores experimentados, que son mayoría. Ellos saben que las unidades marcadas en los textos, incluso el uso de expresiones o verbos deben ser preparados para su aprendizaje, algo que los libros no contemplan y que requiere de revisión cotidiana.

El libro es la base, pero el libro difícilmente puede cumplirse en su totalidad. Seguirlo a diario lleva a los alumnos pensar que es una clase aburrida, siempre busco encontrar un equilibrio al libro; música, jugamos mucho, mucha interacción [...] tal vez al principio [de mi carrera] sí lo usaba más, pero ya con el tiempo me di cuenta que a mí no me servía tanto por lo que probaba cosas diferentes (Maestra de inglés).

En términos generales, las notas anteriores son válidas para todas las LE, pero tienen variaciones en los cursos superiores del idioma inglés y en las demás lenguas. La diversidad de estudiantes y sus propósitos suelen ser similares, pero con una notable diferencia: los alumnos asisten por decisión propia, están convencidos de la importancia de lo que estudian, no obligados por un requisito institucional. Para la planta de profesores, la enseñanza de la lengua inglesa es una decisión institucional acertada, pero su instrumentación es cuestionable ya que aparece como una actividad extracurricular, sin valor en créditos escolares. Más aún, el uso cotidiano del idioma inglés con fines académicos se encuentra en un puñado de campos de las ciencias exactas, ciencias de la salud e ingeniería, en las demás áreas es excepcional. En este escenario es razonable que los estudiantes observen la acreditación de ese idioma como una obligación sin efectos escolares prácticos (Padilla, 2019). Por el contrario, quienes asisten a los cursos superiores de ese



mismo idioma o aprenden otras LE están convencidos de su importancia, por lo que los profesores valoran altamente este tipo de alumnos.

En otros idiomas estamos muy contentos porque notamos una diferencia con los estudiantes de inglés porque se nota la diferencia cuando alguien está obligado a tomar un idioma o se trata de algo voluntario [...] vienen muy motivados, cuando no hay cupo se les nota una gran frustración porque ya no pueden empezar este semestre y nos ruegan por entrar. Están muy motivados tanto externos como internos y faltan muy poco a las clases (Maestra de alemán).

Con independencia de la variedad de estudiantes y los esfuerzos para atenderlos, para los entrevistados se debe contar con dos atributos complementarios e imprescindibles para lograr la enseñanza de LE: dominio experto de la lengua y capacidades docentes para su enseñanza. El dominio de la lengua se logra preferentemente en programas escolares universitarios, incluso en cursos de formación de profesores de LE. Pero las habilidades docentes (manejo de grupos, estrategias didácticas, incluso la improvisación con fines pedagógicos) se obtienen en la práctica misma. Seguramente la formación en la enseñanza de LE considera este tipo de recursos, incluso su práctica en situaciones reales, pero para los entrevistados no es suficiente; se requiere estar en contacto con los alumnos y tener la total responsabilidad frente al grupo.

Te puedo confesar que mis primeras clases fueron como ensayo-error. Piensas que vas a aplicar lo que aprendiste en la carrera, lo que aprendiste es muy importante, es tu esencia, pero no te indican cómo aplicarlo. Entonces vas aprendiendo dónde estás parado, reconociendo los grupos (Maestra de inglés).

Pese al valor concedido a la experiencia docente su aprendizaje no es permanente, debe actualizarse constantemente obligado sobre todo por los avances tecnológicos y por el tipo de estudiantes atendidos. En el primer caso, las TIC han modificado el escenario de enseñanza-aprendizaje con el uso masivo de dispositivos electrónicos -celular y tableta- y la creación de sitios web especializados que potencian las capacidades para la enseñanza de LE. Aun cuando las TIC eran ya conocidas y utilizadas desde hacía años por algunos profesores, la pandemia ocasionada por el COVID-19 obligó su uso generalizado entre los universitarios a partir del cierre total de las instalaciones. Lo anterior no solo se trató del manejo de las plataformas digitales recomendadas por la institución durante la contingencia sanitaria -Teams o Zoom- sino también de otros recursos digitales: Google Docs, WhatsApp o tutoriales en YouTube. Los estudiantes



constituyen el otro foco de atención entre los maestros. En su ya considerable trayectoria laboral, los entrevistados observan cambios significativos en las capacidades y relaciones de sus estudiantes con las LE, por ejemplo, los consumos culturales de los más jóvenes, música y video, que los coloca más cerca de la lengua que estudian o, por el contrario, alumnos maduros que los separa la brecha digital, incluso en algunos casos se logra advertir el origen social de los alumnos y la familiaridad con los idiomas.

La tecnología ha avanzado y cada vez todo es más digital, hay más herramientas, aplicaciones en línea, más recursos para hacer esto de la enseñanza más enriquecedor [...] también los alumnos son diferentes de cierta manera, entre más cercanos estamos a la tecnología también nuestra manera de interactuar es diferente (Maestra de francés).

Para los entrevistados las prácticas docentes son complejas y desafiantes. En el primer caso por la diversidad de estudiantes, intereses, capacidades y orientaciones, y por la variedad de estrategias que deben desplegar para lograr el aprendizaje de la lengua enseñada. Y es desafiante porque es una tarea inconclusa que debe reiniciarse constantemente para estar al tanto de sus grupos escolares y alumnos.

Las creencias

Como se afirma antes, las creencias ocupan un papel central entre los profesores de LE puesto que orientan y otorgan sentido a la enseñanza desarrollada. Esta investigación logró identificar tres creencias principales entre los profesores: el dominio de la lengua y capacidades para su enseñanza; el trato y relaciones con los estudiantes; así como las imágenes sobre la institución de adscripción. Sobre el primer punto, como se señala antes, para los entrevistados ese dominio se obtuvo en los programas escolares, pero también en la práctica misma. En paralelo con la adquisición de estas competencias, los profesores descubren algo igualmente importante: su vocación por la enseñanza de LE. Aunque el término es complicado de definir, la vocación puede ser comprendida como una pasión, una profunda entrega a la actividad que se desarrolla (Weber, 1979), en este caso a la enseñanza de LE. Entre los entrevistados se observa que algunos profesores descubren esa vocación tempranamente, mientras que otros lo comprenderán posteriormente.

Desde la secundaria empecé a aprender un idioma nuevo, que fue el inglés. En la primaria [en mi país] no teníamos que aprender alguno, por lo que empecé en la secundaria. Pronto me di cuenta de que para las matemáticas y que para todo eso no soy muy bueno, pero sí para literatura y arte, que me gustan. Cuando terminé la preparatoria entré a una licenciatura en



lenguas extranjeras aplicadas y después a una maestría porque sabía que me dedicaría a eso
(Maestro de francés).

Para quienes tenían cierto dominio de la lengua inglesa y obtuvieron empleos como profesores, el gusto (incluso la pasión) por la enseñanza emerge del contacto con los alumnos, en el salón de clases y con el descubrimiento de sus capacidades pedagógicas para lograr el aprendizaje. Este descubrimiento es tan intenso que abandonan su formación escolar inicial para cursar una nueva licenciatura, sobre todo en Enseñanza del Inglés.

Estudié inglés en la secundaria y preparatoria y luego tomé clases privadas, siempre se me facilitó, pero nunca imaginé que trabajaría enseñándolo. Cuando di mis primeras clases con niños en primaria y luego otros cursos me di cuenta de que esto era lo que realmente me gustaba. Más adelante me puse a trabajar de tiempo completo dando clases en muchos lugares y dejé la carrera de Ingeniería Electrónica e inicié la licenciatura en Enseñanza del Inglés
(Maestro de inglés).

Sin importar el momento en que descubren su vocación, todos los entrevistados están plenamente convencidos de su trabajo y del valor que tienen las LE en las sociedades contemporáneas, especialmente para el desempeño profesional. En esta dirección, el primer idioma que debe dominarse es el inglés debido a que opera como lengua franca, de ahí que coincidan con la decisión institucional hacia esta lengua, aunque difieren respecto a su instrumentación. El valor de las LE no puede reducirse al inglés, todas las lenguas son importantes, incluidas las autóctonas, puesto que operan como vehículos de comunicación y comprensión entre las culturas, por lo que su enseñanza debería ser apoyada.

En este horizonte emerge con cierta nitidez la creencia sobre los estudiantes. Al igual que lo reportado en otras investigaciones (Richards, 1996), para los entrevistados, los alumnos son los sujetos de la mayor importancia ya que son ellos los destinatarios de las enseñanzas. Como se describe antes, los entrevistados reconocen la diversidad de estudiantes que atienden, incluso realizan una suerte de clasificación que considera las edades, los estudios, pero sobre todo la distinción entre alumnos que asisten para cubrir la exigencia institucional de acreditación del idioma inglés y aquellos que desean voluntariamente el aprendizaje de una LE. Para contender y atender esa diversidad estudiantil los entrevistados desarrollan la *empatía*. Aunque el término tiene un amplio tratamiento teórico en varias disciplinas, para ellos la empatía consiste en imaginar, recrear las situaciones y experiencia de sus alumnos, por ejemplo, el cansancio de



asistir a clases, los problemas que enfrentan cotidianamente o la necesidad por usar el celular durante los cursos. Lograr esas conexiones es una labor de constante atención en el grupo, de leer los rostros y sus expresiones, de comprender los comportamientos y las manifestaciones de los alumnos. Una tarea que no es posible lograr, como se anota antes, pero que opera como ideal de ser profesor en el ACGLE.

El profesor ideal en LE es el que tiene diez brazos, diez cerebros, que puede estar en diez partes al mismo tiempo y que puede ver muchas posibilidades de enseñanza al mismo tiempo. Uno que no está sujeto a una sola forma, herramienta, metodología, a una sola forma de tratar a los estudiantes. Tiene que ser diverso, plural (Maestra de inglés).

Las imágenes que los profesores construyen sobre sí mismos y la lengua que enseñan son poderosos alicientes para atender a los estudiantes diversos, incluso para soportar las condiciones laborales adversas o la ausencia de reconocimientos institucionales a su labor. Aunque desde hace décadas la UNISON impulsa el aprendizaje de LE y ahora reforzado por proyectos de internacionalización institucional (UNISON, 2018), el horizonte se reduce al idioma inglés con fines de comunicación profesional o escolar. En esta perspectiva, los profesores suponen que su institución espera de ellos la dotación de códigos y herramientas para la comunicación en otra lengua, algo relativamente sencillo de alcanzar, que no requiere de mayores esfuerzos para lograrlo. Esta apreciación tiene asidero en los hechos: para la UNISON, el ACGLE puede operar básicamente con profesores de tiempo parcial, sin reconocimiento a la preparación de clase, asesorías estudiantiles, actualización de conocimientos o de la investigación misma, de ahí que no considera la apertura de plazas de tiempo completo. Si a ello se agrega que la actividad mejor valorada y recompensada es la investigación, además de que el ACGLE no otorga grados escolares, es comprensible que los profesores se perciban en desventaja frente a otros académicos, incluso suponen que no son considerados como profesores universitarios.

Siento que algunos profesores de otras áreas creen que no nos capacitamos para enseñar idiomas y que los impartimos solo porque lo sabemos. Muchos de ellos no saben que nos hemos formado durante el trayecto, hemos hecho maestrías, cursos y diplomados además de la experiencia que vas obteniendo con los años. Nosotros tratamos con una gran diversidad de alumnos mientras que ellos siempre tienen el mismo perfil de estudiante (Maestra de alemán).



La descripción previa reafirma lo reportado en otros estudios internacionales: los entrevistados están plenamente identificados con la lengua que enseñan y con el empleo docente. Esta creencia justifica sus esfuerzos cotidianos -el profesor *ideal de los diez brazos y diez cerebros* que señala una de las maestras. Pero este apego a la enseñanza de las LE no les impide observar que las condiciones institucionales son adversas y que sus esfuerzos no son reconocidos por los colegas de otras áreas de conocimiento. Hasta ahora el apego a la docencia tiene mayor peso, pero quizá el aprecio a la institución que los alberga sea frágil.

Discusión y conclusiones

Los expertos en la enseñanza de LE reconocen que es una actividad altamente compleja que implica un amplio dominio lingüístico de la lengua, capacidades pedagógicas y didácticas para su enseñanza, reconocimiento de las expectativas y motivaciones para los estudiantes, entre otros aspectos (Ellis, 2005; Kramsch, 2014). Bajo esta perspectiva el artículo estudió a un nutrido grupo de profesores de LE en la UNISON, una universidad pública en el noroeste de México y concretamente la relación entre las condiciones laborales, prácticas docentes y las creencias.

Los hallazgos muestran con cierto detalle los desafíos cotidianos a los que se enfrentan los profesores del ACGLE. De un lado, condiciones laborales insatisfactorias, incluso para una buena parte de ellos condiciones precarias, sobrecarga docente e ingresos económicos limitados. Y de otro lado, la atención de grupos estudiantiles heterogéneos (área de conocimiento, edad, nivel de escolaridad) con diversas expectativas y motivaciones. Es en este contexto donde los profesores desarrollan sus prácticas docentes, donde intentan atender y comprender la diversidad de estudiantes. Para hacer frente a estas adversidades, los entrevistados mantienen algunas creencias sobre la lengua enseñada, estudiantes e institución de adscripción. En general esas creencias no son substancialmente distintas de las analizadas por los autores más reconocidos en el campo (Borg, 2006; Richards, 1996; Ashton, 2014), pero adquieren matices propios. El descubrimiento-creación de la vocación docente, la entrega a la enseñanza, junto a la empatía por sus estudiantes y la creencia en el valor del aprendizaje de las LE otorga un profundo sentido a la actividad desarrollada, incluso opera como defensa para soportar las condiciones laborales adversas y la escasa valoración de la institución por su empeño y trabajo.

Otro hallazgo obtenido en el estudio es la ampliación de la noción de profesión académica. Los profesores del ACGLE están lejos de los académicos de tiempo completo -con grados doctorales, volcados a la investigación y con reconocimiento en los sistemas de estímulos- y más cercanos a un grupo profesional precario.



Conviene anotar que el estudio presenta una limitación necesaria de exponer. En una entrevista realizada a Borg (Birello, 2012) se afirma que las creencias deben observarse en la práctica puesto que es ahí donde se tensan y adquieren sentido. En esta investigación la observación de las prácticas de los profesores no fue posible por la clausura de instalaciones de la UNISON durante el período de contingencia sanitaria producida por la pandemia de COVID-19 y el paso a la educación a distancia. Frente a esta situación se tomó la decisión de reconstruir las prácticas docentes a partir de las imágenes de los profesores entrevistados. Pese a esta limitación consideramos que el estudio es un punto de partida sólido para indagar las prácticas y creencias de los profesores de LE.

Finalmente, por ahora no es posible conocer con precisión los resultados de la enseñanza de idiomas en la UNISON. A pesar de ello, la escasa información disponible reporta resultados ambiguos. De un lado, el ACGLE atiende básicamente estudiantes ubicados en los niveles básicos e intermedios representando el 48% y el 43% de la matrícula total, mientras que solo el 8% cursa los niveles superiores. Esta distribución tiene relación con el diseño institucional de las LE, sobre todo con la exigencia de acreditación del idioma inglés que deben cumplir todos los alumnos universitarios, pero también con la formación profesional y capitales culturales de los estudiantes (Padilla, 2019). De otro lado, una minoría que completa todo el ciclo de instrucción hasta dominar la lengua estudiada, incluso que logra su certificación ante las agencias oficiales, sobre todo en inglés, francés y alemán. Cualesquiera que sean los resultados de la enseñanza de LE, la institución deberá conceder mayor atención, importancia y reconocimiento a los profesores estudiados puesto que juegan un papel insustituible en la enseñanza de idiomas.

Referencias

- American Academy of Arts and Science. *America's Languages: Investing in Language Education for the 21st Century*. Massachusetts: Cambridge, 2017. <<https://www.amacad.org/publication/americas-languages>>
- Armstrong, David. *Belief, Truth and Knowledge*. New York: Cambridge University Press, 1973. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511570827>
- Atondo Nubes, Oriana Guadalupe. *Estudiantes de idiomas en la Universidad de Sonora, primeros acercamientos*. Tesis de maestría. Universidad de Sonora, México, 27 de octubre de 2017. <http://hdl.handle.net/20.500.12984/6110>
- Bastin, Georges. "Por una historia de la traducción en Hispanoamérica". *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura* 8.14 (2003): 193-217. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=255026028009>>
- Buendía, Angélica, Abril Acosta Ochoa y Manuel Gil Antón. "En busca de un rostro. (In) visibles, pero siempre presentes". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 24.80 (2019): 15-41. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662019000100015&script=sci_abstract



- Camus, Albert. *El mito de Sísifo*. Buenos Aires: Losada, 1985.
- Cota, Sofía. “Departamento de Lenguas Extranjeras: una visión de su desarrollo en la Universidad de Sonora. Hermosillo, México”. *La Mirada del Búho/UNISON*, 1: (2015). <<http://www.lamiradadelbuhou.uson.mx/docs/coleccion1.pdf>>
- Cronquist, Kathryn y Ariel, Fiszbein. *El Aprendizaje del inglés en América Latina. El Diálogo, Liderazgo para las Américas*, 2017. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingl%C3%A9s-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Davini, María Cristina. *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós, 2015.
- Ellis, Rod. *Instructed Second Language Acquisition. A Literature Review Report to the Ministry of Education*. Wellington, New Zealand: Research Division, Ministry of Education, 2005. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/5163>
- El-Madkouri, Maataoui. “Las escuelas de traductores en la Edad Media”. En De La Iglesia Duarte, José Ignacio (Coord.). *La enseñanza en la Edad Media: X Semana de Estudios Medievales, Nájera 1999*. Colección. 48. España: Instituto de Estudios Riojanos, 2000. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=566428>
- Estévez-Nenninger, Ety, Ángel Valdés-Cuervo, Claudia Arreola-Olivarría y María Zavala-Escalante. “Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios”. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* 6.13 (2014): 49-64. <<https://www.redalyc.org/pdf/2810/281031320004.pdf>>
- Gabillon, Zehra. “Revisiting Foreign Language Teacher Beliefs”. *Frontiers of Language and Teaching* 3 (2012): 190-203. <https://www.semanticscholar.org/paper/Revisiting-Foreign-Language-Teacher-Beliefs-Gabillon/b69b71adac7513c3970993dd94f0844aa93e6e62>
- García Cabrero, Benilde, Javier Loredo Enríquez y Guadalupe Carranza Peña. “Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Especial (2008): 1-15. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/200>
- Galaz Fontes, Jesús, Manuel Gil Antón, Laura Padilla, Juan José Sevilla, José Luis Arcos y Jorge Martínez. *La reconfiguración de la profesión académica en México*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad Autónoma de Baja California, 2012. <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/index.php?seccion=libro&id=34>
- Gill, Rosalind. “Breaking the silence: The hidden injuries of neo-liberal academia”. En Flood, Ryan; y Rosalind, Gill (Eds.). *Secrecy and Silence in the Research Process: Feminist Reflections*. London: Routledge, 2009. <https://kclpure.kcl.ac.uk/portal/en/publications/breaking-the-silence-the-hidden-injuries-of-neo-liberal-academia>
- Gomes de Matos, Francisco y Leopoldo Wigdorsky. “Foreign Language Teaching in Latin America”. *IberoAmerican and Caribbean Linguistics, Current Trends in Linguistic* 4 (1966): 464-533. <https://eric.ed.gov/?id=ED055474>
- González, Daniel. “La escuela de traductores de Toledo”. *Infodiversidad* 5.11 (2007): 77-88. https://www.researchgate.net/publication/26460881_Escuela_de_Traductores_de_Toledo



- Hamel, Rainer Enrique. “La globalización de las lenguas en el siglo XXI entre la hegemonía del inglés y la diversidad lingüística”. En Da Hora, Dermeval y Rubens, Marques de Lucena Rubens (Coord.). *Política Lingüística Na América Latina*. Brasil, *Jaão Pessoa*: Idéia-Editora Universitaria, 2008.
- Howatt, A. P. y Richard Smith. “The History of Teaching English as a Foreign Language, from a British and European Perspective”. *Language & History* 57.1 (2014): 75-95. <https://doi.org/10.1179/1759753614Z.00000000028>
- Kissau, Scott, Kristin Davin, Chuang Wang, Helga Haudeck, Marion Rodgers y Lixia Du. “Recruiting foreign language teachers: An international comparison of career choice influences”. *Research in Comparative and International Education* 14.2 (2019): 184-200. <<https://doi.org/10.1177/1745499919846015>>
- Kramersch, Claire. “Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction”. *The Modern Language Journal* 98.1 (2014): 296-311 <https://www.jstor.org/stable/43651759>
- López-Gómez, Coral y Jeremy Albright. “Working Conditions of Foreign Language Teachers: Results from a Pilot Survey”. *Hispania, American Association of Teachers of Spanish and Portuguese* 92.4 (2009): 778-790. <https://www.jstor.org/stable/40648460>
- McLelland, Nicola. “The history of language learning and teaching in Britain”. *The Language Learning Journal* 46.1 (2018): 6-16. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1382052>
- Méndez, María del Carmen, Matías Hidalgo y Ana Pano. “Análisis de satisfacción laboral del profesorado de español como lengua extranjera (ELE)”. *Foro de Profesores de E7LE* 16 (2020): 175-207. <https://doi.org/10.7203/foroELE.16.18027>
- Mercado, Ruth. *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- Messina, Claudia y Ana Rodríguez. “Sentimientos, sistema de creencias y comportamiento didáctico: un estudio etnográfico”. *Revista de Educación* 339 (2006): 493-516. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2006/re339/re339-21.html>
- Padilla Carvajal, Dora Luz. *Estudiantes de lenguas extranjeras de la Universidad de Sonora: entre la reproducción y el esfuerzo en los idiomas*. Tesis de maestría. Universidad de Sonora, México, 29 de noviembre de 2019.
- Rait, Robert. *Life in the Medieval University*. Cambridge: University Press, 1912.
- Sánchez-Murillo, Julio. “La enseñanza de lenguas extranjeras en universidades públicas de América”. *LETRAS* 63 (2018): 95-130. <<https://doi.org/10.15359/rl.1-63.6>>
- Southwell, Myriam y Silvia Storino. *Docentes: la tarea de cruzar fronteras y tender puentes*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1397>
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS). *Contrato Colectivo de Trabajo*. México: STAUS-UNISON, 2005-2007. <https://www.unison.mx/contrato-colectivo-de-trabajo-staus-unison-2003-2005/>
- Sindicato de Trabajadores Académicos de la Universidad de Sonora (STAUS). *Contrato Colectivo de Trabajo*. México: STAUS-UNISON, 2019-2021. <https://staus.mx/using-joomla/contrato-colectivo>
- Taylor, Steven y Robert Bogdan. *Introduction of Qualitative Research Methods: The Search of Meaning*. New York, United States: Wiley, 1984.



- Universidad de Sonora (UNISON). *Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021. Compromiso con la calidad académica, la internacionalización y el desarrollo sostenible de la sociedad*. México: UNISON, 2017-2021. <<https://www.unison.mx/institucional/pdi2017-2021.pdf>>
- Universidad de Sonora (UNISON). *Dirección de Planeación. Sistema de Información Estadística: Docentes*. México: UNISON, 2020a. <<https://planeacion.unison.mx/sie/docentes.php>>
- Universidad de Sonora (UNISON). *Base de datos sobre la plantilla de profesores*. México: Plataforma Nacional de Transparencia, UNISON, 2020b.
- Universidad de Sonora (UNISON). *Reglamento escolar*. México: Gaceta (ed. Especial, 2020c. <https://planeacion.unison.mx/pdi.htm>
- Universidad de Sonora (UNISON). *Dirección de Planeación. Población Estudiantil por sexo*. México: UNISON, 2021. <<https://planeacion.unison.mx/sie/alumnos/poblacion.htm>>
- Villacañas, Luis. “Panorama de la enseñanza de lenguas extranjeras en la España moderna”. En Barberá, Oscar y Alejandro Mayordomo (Coord.). *Escuelas y maestros: dos siglos de historia y memoria en Valencia*. España: Universidad de Valencia, 2017. <http://hdl.handle.net/10550/63502>





Escritoras contra la violencia de género. Propuesta didáctica para el aula ELE

Women Writers against Gender Violence. A Didactic Proposal for the ELE Classroom

Alba Devo Colis 

Western University, Canadá
adevo@uwo.ca

Resumen

El aula es un espacio para la educación en donde más allá de la enseñanza del contenido se busca inculcar en el estudiante valores y actitudes que lo conviertan en un motor del cambio social. Una de las problemáticas más urgentes en la agenda social del mundo hispano es la violencia de género. Para generar un cambio, se necesitan llevar a cabo dos procesos imprescindibles: sensibilización y prevención de la violencia de género. El primero trae a la luz el fenómeno de la violencia contra la mujer para que se conozcan y comprendan sus causas y efectos. El segundo busca actuar sobre las causas antes que en los efectos. El presente artículo lleva a cabo una propuesta didáctica para el aula ELE de nivel avanzado como parte de la enseñanza de cultura del mundo hispano. Dicha propuesta busca sensibilizar y prevenir contra la violencia de género a partir de actividades crítico-comunicativas basadas en cuentos de cuatro escritoras de habla hispana, Andrea Jeftanovic, Teresa Dey, Emilia Pardo Bazán y Mariana Enríquez. El diseño de las actividades se desarrolla a partir de la metodología hermenéutica y el aprendizaje activo. El aprendizaje activo se utiliza para crear actividades dinámicas, en las que el alumno sea partícipe de su propio aprendizaje y lograr que este sea significativo. La hermenéutica busca llevar al estudiante a la reflexión de la violencia de género, mediante una reconfiguración de las ideas y valores planteados por los cuentos para incidir en la lucha contra la violencia de género.

Palabras clave: violencia de género, aula ELE, escritoras hispanas, sensibilización, prevención

Abstract

The classroom is a space for education where, beyond teaching content, professors seek to instill in students values and attitudes that will turn them into driving forces for social change. One of the most urgent issues on the social agenda is gender violence, which continues to exist in much of the Hispanic world. Generating change lies in two essential processes that students need to be introduced to: sensitization to and prevention of gender violence. The first brings to light the phenomenon of gender-based violence so that its causes and effects are known and understood. The second seeks to address the causes, rather than the effects. This article offers a didactic proposal for the advanced level ELE classroom as part of the teaching of Hispanic world. culture. The proposal aims to raise awareness and prevent gender violence through critical-communicative activities based on stories by four Spanish-speaking women writers: Andrea Jeftanovic, Teresa Dey, Emilia Pardo Bazán and Mariana Enríquez. The proposal is based on hermeneutic and active learning methodologies. Active learning makes learning meaningful for students because they can play an active role in the knowledge construction process. Through hermeneutics, the aim is to lead the student to reflect on gender violence to apprehend the ideas raised by the short stories and ultimately contribute positively to the prevention of violence against women.

Key words: gender violence, ELE classroom, Hispanic women writers, sensitization, prevention

DOI <https://doi.org/10.36799/el.v8i2.128>

Recibido 12 de noviembre de 2022

Aceptado 12 de mayo de 2023

Publicado 1 de julio de 2023

Cómo citar este artículo: Devo Colis, Alba. Escritoras contra la violencia de género. Propuesta didáctica para el aula ELE. *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura*, 8.2 (2023): 73–95. <https://doi.org/10.36799/el.v8i2.128>

Derechos de autor: El autor o autores conservan en todo momento sus derechos morales y patrimoniales sobre la obra; la obra no se puede alterar, transformar o ampliar; siempre debe reconocerse la autoría del documento referido. Ninguna de las modalidades de los documentos publicados en *Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* tienen fines comerciales de naturaleza alguna



1. El reto de la educación ante la violencia de género

La violencia ejercida contra las mujeres, o la violencia de género, ha sido una problemática social que, pese a su longeva estadía, se revela muy actual para todos. No obstante, desde hace algunas décadas el creciente repudio a este tipo de violencia se ha patentizado tanto en el ámbito público como en el privado, lo que ha desencadenado el establecimiento de políticas públicas que buscan tipificar y legislar para obtener justicia contra los delitos de violencia de género.

La realidad es que las políticas públicas con perspectiva de género o con transversalidad de género - como también se denominan- no son suficientes para lograr un cambio significativo y sostenido, puesto que estas se centran en acciones punitivas contra las consecuencias y no en las causas de la violencia. Por ejemplo, a pesar de que en toda América Latina existen leyes contra la violencia de género desde hace por lo menos una década, el decremento en la forma más extrema, el feminicidio, no es sustancial, antes bien, exhibe una invariabilidad alarmante. Basta mirar el informe publicado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), a través del Observatorio de Igualdad de Género, en donde es fehaciente que el número de feminicidios durante la pandemia se mantiene, en su mayoría, constante con respecto a los índices de 2019.¹

Los números en el informe de la CEPAL muestran que la violencia de género constituye un fenómeno sistémico que exhibe el poco impacto de dichas políticas frente a la persistencia histórica de las relaciones de poder y dominación del hombre sobre la mujer. Esto es porque la tradición y educación patriarcal, afirma Rita Segato, está "articulada de una forma casi imposible de desentrañar en los hábitos más arraigados de la vida comunitaria y familiar" (2020, 130). Lo anterior significa, continua la autora, que la fuerza de la tradición, las rutinas, las costumbres, la moral y la normalización de la educación machista que nos ha formado tiene mayor peso en las prácticas sociales que los marcos legales. De esto concluimos que la fuerza de la tradición patriarcal recae en la aceptación, normalización y reproducción de las relaciones asimétricas

¹ El informe establece que El Salvador, República Dominicana y Honduras, países con las tasas más elevadas de feminicidios registrados en 2020, observaron un decremento con respecto al año 2019 de un promedio de 0.96 de la tasa por cada 100,000 mujeres; es decir, un decremento de casi una mujer al año. Por otro lado, los países con menor decremento fueron Bolivia, Colombia, Guatemala, Paraguay, Puerto Rico y Uruguay. Estos países registraron un decremento promedio de 0.18 de la tasa por cada 100,000 mujeres; es decir, de casi ninguna mujer al año. El informe también menciona que Argentina, Chile, México y Nicaragua mantuvieron estable su tasa de feminicidios. A su vez, Ecuador, Costa Rica y Panamá registraron un impresionante y muy significativo aumento de un promedio de 3.5 mujeres de la tasa por cada 100,000 mujeres. Cabe destacar el caso de Brasil y México que son los dos países con más feminicidios durante 2019 y 2020 y que registraron unos apabullantes 1738 y 948 feminicidios respectivamente.



de poder que conducen a la desigualdad de libertad, oportunidades y dignidad y, por ende, a la subordinación de la mujer a la figura del hombre.

De acuerdo con O'Toole, Schiffman y Sullivan (2020, xiii) la violencia de género abarca cualquier violación perpetrada contra las personas por su sexo, género, identidad de género, orientación sexual o lugar en la jerarquía de los sistemas sociales patriarcales. A partir de esta definición, este trabajo circunscribe la violencia de género a la violencia contra la mujer, la cual, de acuerdo con la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su *Declaración sobre la eliminación contra la mujer* (1993), se define como "todo acto de violencia basado en la pertenencia al sexo femenino que tenga o pueda tener como resultado un daño o sufrimiento físico, sexual o psicológico para la mujer, así como las amenazas de tales actos, la coacción o la privación arbitraria de la libertad, tanto si se producen en la vida pública como en la vida privada". En otras palabras, la violencia ejercida contra las mujeres por el hecho de ser mujeres, "lo que descansa en presupuestos patriarcales de entender la sociedad, los géneros y los roles asociados a ellos; incluidos el poder" (Oller, 2014, 563). Es por ello por lo que está presente en todos los ámbitos, relaciones y espacios, públicos y privados, en que las mujeres se desenvuelven. Entendamos relaciones de pareja, relaciones familiares, espacios educativos, espacios médicos, entre otros.

La urgencia de sensibilizar y prevenir contra la violencia de género se debe a su enraizamiento profundo en las prácticas sociales y en la necesidad de erradicar estas prácticas. Por ello, se demanda un esfuerzo colectivo consciente y dirigido hacia el cambio de mentalidad social. Cambio que implica la disolución de la organización social patriarcal para dar cabida a un mundo igualitario que ofrezca las mismas libertades y derechos a las mujeres. Por ello, como sociedad, debemos buscar espacios desde los cuales trabajar conscientemente para erradicar paulatinamente la normalización y reproducción del pensamiento patriarcal. El reto no es poco si tomamos en cuenta que todos hemos sido criados y formados dentro del patriarcado y, en consecuencia, hemos aprendido y normalizado sus conductas, prácticas discursivas y efectos hasta prácticamente volverlos indetectables para nosotros mismos y, por ende, reproducirlos.

La educación es la respuesta a esta problemática. El aula es uno de los lugares de socialización más importantes de los adultos jóvenes. Desde ahí, los profesores pueden lograr un cambio sostenido a partir de la sensibilización de los estudiantes a diversas problemáticas sociales para lograr su prevención y erradicación, ya que como apunta Parra, la educación es una actividad cultural donde se transmiten conocimientos, habilidades y creencias, por lo que "todo proceso educativo está relacionado con los valores" (2003, 70). Gallardo y Gallardo (2019) señalan que el aula es el lugar ideal para neutralizar las influencias sociales fundamentadas en un sistema patriarcal que se reproduce generacionalmente mediante mecanismos



firmemente establecidos (32), puesto que su objetivo es inculcar y desarrollar en el alumno conceptos y prácticas capaces de identificar y atacar diversos problemas sociales, entre ellos las causas de la violencia de género.

Ante este panorama, las actividades aquí propuestas se enfocan en las//los estudiantes avanzados de la clase de ELE y tienen un objetivo doble. Por un lado, desarrollar la competencia comunicativa (Hymes 1972; Fishman 1970), principalmente la competencia lingüística (MCER 2002).² Por el otro lado, busca la sensibilización y prevención sobre la violencia contra la mujer, para fomentar la valorización de sus causas y consecuencias y lograr el cambio de mentalidad que se exprese en la prevención mediante la acción. Esta propuesta sigue las metodologías de la hermenéutica y del aprendizaje activo, las cuales se explican más adelante.

La sensibilización muestra al alumno las prácticas de violencia ejercida contra las mujeres. Al explicitar dichas prácticas es importante que abarquemos un amplio rango de ellas, desde las explícitas -los golpes, insultos, feminicidios- hasta las implícitas -micromachismos, frases comunes, chistes o bromas. La sensibilización cobra especial sentido pues logra que "el fenómeno no permanezca oculto, que se conozcan y entiendan sus causas y que cada individuo tome un papel activo de manera personal o colectiva en combatirla" (Federación, 2007, 27). Hablar de sensibilización no se refiere a la mera transmisión de estadísticas o eventos, sino que gracias a este proceso de mirar y aprehender la realidad es que las/los estudiantes se vuelven capaces de contrarrestar la normalización de dicha violencia y, por ende, la invisibilidad que incide en su reproducción.

El proceso de sensibilización nos conduce al proceso de prevención, el cual constituye el siguiente paso de nuestros objetivos educativos. Como apuntamos anteriormente, para evitar que un evento ocurra es vital que se comprendan las causas y no solo los efectos. En este paso es muy importante que se eduque en la igualdad, en el "empoderamiento de las mujeres y el fenómeno de un nuevo concepto de masculinidad" (29) para que el cambio social provenga de todos los ciudadanos. Este paso solo puede lograrse si hay una

² Hyman (1971) estableció el concepto de competencia comunicativa, sin embargo, en este trabajo seguimos la propuesta de Fishman (1970), en la que se determina que la competencia comunicativa es una suma de competencias, que incluye la lingüística, sociolingüística, pragmática y psicolingüística. En esta línea, el Marco Común Europeo de Referencia (2002) establece que la competencia comunicativa tiene tres componentes: competencia lingüística, competencias sociolingüísticas y competencias pragmáticas. En este artículo nos centraremos en las competencias lingüísticas, las cuales se dividen en competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. En esta propuesta, trabajamos principalmente con la competencia léxica y la competencia gramatical. La competencia léxica es el "conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo" (108), mientras que la competencia gramatical es "el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos (110).



amplia comprensión sobre el fenómeno, así como del desarrollo de estrategias conscientes encaminadas a prevenir su ocurrencia.

Es primordial usar la sensibilización y prevención en un curso avanzado de ELE ya que se busca desarrollar ampliamente las competencias comunicativas de las/los estudiantes al proveer vocabulario, gramática, actividades orales y escritas más avanzadas y desafiantes, que demandan mayor comando de la lengua. Además, porque les permite experimentar más profundamente la cultura y la lengua al proveer situaciones comunicativas que favorecen el desarrollo de la lengua en contextos reales.

2. La violencia de género en el aula ELE

El panorama actual, así como los objetivos educativos brevemente expuestos hacen evidente la necesidad de que el profesor conciba "su asignatura como una herramienta válida para trabajar determinadas problemáticas sociales". (Romero, 2017, 237). Los estudios sobre la violencia de género y su enseñanza en el aula abarcan perspectivas muy variadas, pero siempre enfatizan la importancia de combatir la violencia contra la mujer en el contexto educativo (Gallardo y Gallardo 2019). Entre estos, existen estudios sobre el impacto positivo de la educación contra la justificación de la violencia de género, la superación de creencias sexistas y, por ende, la construcción de identidades menos sexistas (Díaz-Aguado 2003). También hay propuestas como la de Romero López (2017) que utiliza la literatura para sensibilizar a las/los estudiantes de Bachillerato sobre la violencia contra la mujer.

La búsqueda de propuestas didácticas contra la violencia de género en el aula ELE son vastas, no así los estudios experimentales. La mayoría de las propuestas didácticas sobre el tema se encuentran en páginas de recursos para el profesor de ELE como todoele.net, profedeele.es o videoele.com, entre otras. En cuanto a los estudios contra la violencia de género en el aula ELE, encontramos el trabajo de Laura Melero (2020), quien propone materiales didácticos con perspectiva de género, toda vez que concluyó que las representaciones sexistas en algunos libros de texto, así como las ideas preconcebidas del profesorado, impiden que dichos contenidos sean abordados en el aula. Otro recurso muy popular para trabajar la violencia de género en la clase de ELE es el cine. Myriam Criado (2009) defiende que el cine es un "recurso didáctico esencial para la enseñanza de la cultura española en el aula ELE" (s/n). En esta línea, Loreto López-Quiñones y Monserrat Chaniver (2016) proponen abordar la problemática de la violencia de género a través del cine pues "nos ayuda a observar la realidad de otra manera" (s/n).



2.1 El cuento como recurso didáctico

El cuento es un recurso idóneo para la clase de lengua, sobre todo al usar el método comunicativo. Entre las características que lo hacen propicio para la enseñanza de lenguas, González (1986, 196) precisa que el cuento es educativo por la historia que relata, en tanto cosmos cerrado y delimitado del drama del hombre, límites que lo dotan de una función iniciática y, por ende, de valor pedagógico y didáctico. Por su lado, Badenas Roig (2017) señala que el cuento está creado con fines comunicativos por lo que su riqueza lingüística potencializa el aprendizaje no solo de la lengua, sino cultural y personal del estudiante. Además, el cuento aporta variedad temática y versatilidad, facilidad para planear actividades comunicativas, capacidad de motivar y suscitar interés en el alumno (21-22), todo lo cual hace del cuento un excelente recurso didáctico en la clase de lengua.

Dentro del método comunicativo de la enseñanza de la lengua es primordial acercar al alumno a materiales auténticos que le proporcionen un referente real del mundo lingüístico y cultural de la lengua que está aprendiendo. Los materiales auténticos, de acuerdo con Amores (2010), son "todas las formas de expresión producidos por los nativos de una lengua con el mero fin de comunicarse" (citada por Badenas, 2017, 22). Por tanto, la cualidad de material auténtico del cuento es lo que lo sitúa como recurso didáctico idóneo para la enseñanza de lengua, especialmente en los niveles avanzados.

Lo que separa al cuento de la novela o de la obra de teatro como recurso didáctico apto es la extensión más bien breve del cuento. La brevedad y su cualidad de cosmos cerrado y delimitado hacen del cuento una oportunidad especial para la transmisión de estructuras gramaticales, vocabulario y valores en el aula, ya que lo convierten en un material abarcable en su totalidad durante la sesión de aprendizaje, aspecto fundamental para el diseño de las clases.

Otra de las cualidades del cuento que vale la pena resaltar debido a la metodología hermenéutica utilizada en esta propuesta didáctica, es que "los cuentos revelan experiencias internas que desencadenan emociones en quienes lo leen" (Méndez del Portal, 2018, 42), lo que incide directamente, de acuerdo con Pekrun et. al (2017), en el aprendizaje significativo del alumno.

El cuento ha sido ampliamente usado en el aula ELE como estrategia de enseñanza de diversas temáticas. No son pocos los estudios que resaltan la importancia del texto literario en la clase ELE "por su capacidad para mejorar la destreza lectora y desarrollar diversas competencias" (Ventura 2015, 35). Entre ellos, tenemos la propuesta didáctica de Salvador y Sibón (2023) de usar la obra de Cajal para trabajar la competencia lingüística, así como el uso social de la lengua en relación con el contexto comunicativo (54).



Martínez de Rituerto (2015) reporta resultados positivos en torno a la percepción de las/los estudiantes de que la clase de español es una clase relajada en la que integran la lengua de una forma natural. La autora enfatiza que los cuentos sirven para crear un "gusto por la lengua española y una actitud positiva hacia la cultura" (44), todo lo cual provoca entusiasmo por iniciar la clase, una alta participación, lo que desencadena la sensación de que la clase es muy corta.

Las búsquedas de estudios sobre el uso de cuentos en el aula ELE como estrategia para sensibilizar y prevenir la violencia de género no arrojaron ningún resultado. Por tanto, la importancia de una propuesta didáctica para sensibilizar y prevenir contra la violencia de género en el aula ELE mediante cuentos de escritoras se torna primordial.

3. Objetivos

Como mencionamos, el objetivo de las actividades es, por un lado, desarrollar la competencia comunicativa (Hymes 1972; Fishman 1970), primordialmente la competencia lingüística, específicamente las competencias gramaticales y léxicas (MCER 2002). Por el otro, se busca la sensibilización y prevención sobre la violencia contra la mujer, para fomentar la valorización de sus causas y consecuencias y lograr el cambio de mentalidad que se exprese en la prevención mediante la acción. Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Sensibilizar a las/los estudiantes de ELE sobre la violencia contra las mujeres en el mundo hispano
2. Definir e identificar conceptos clave de la violencia de género
3. Examinar las causas y efectos de la violencia de género
4. Evaluar el impacto de la violencia contra la mujer en el mundo actual
5. Proponer acciones para prevenir la violencia de género
6. Practicar temas gramaticales avanzados como condicional, pasado vs. imperfecto, subjuntivo, pluscuamperfecto del subjuntivo y condicionales irreales
7. Redactar textos reflexivos utilizando los temas gramaticales revisados en sesiones previas
8. Usar en contexto el vocabulario y los temas gramaticales aprendidos
9. Fomentar la lectura de escritoras del mundo hispano



4. Metodologías: aprendizaje activo y hermenéutica

Las metodologías educativas utilizadas en la planeación de la propuesta didáctica son, por un lado, el aprendizaje activo y la planeación de clases bajo el modelo BOPPPS (por sus siglas en inglés) y, por el otro, la metodología hermenéutica, con la cual se busca llevar a cabo la reflexión y aprehensión de los contenidos por parte del alumno.

El aprendizaje activo se podría definir como "anything course-related that all students in a class session are called upon to do other than simply watching, listening and taking notes" (Felder y Brendt, 2009, 2). Los estudios concuerdan en que al activar al alumno y hacerlo participe de su propio aprendizaje se logra abarcar las inteligencias múltiples dentro del aula, tener mayor pregnancia de los contenidos, desarrollar el aprendizaje autodirigido y el trabajo independiente del alumno, así como fomentar el pensamiento crítico (Faust y Paulson, 1998; Felder y Brendt, 2009; Green y Casale- Giannola, 2011, Freeman, et. al, 2014). Entre las diversas actividades del aprendizaje activo se siguen las planteadas por Cameron (1998), así como por Green y Casale- Giannola (2011), las cuales son ampliamente usadas hoy en día, por ejemplo: *think-pair-share*, *3 minutes paper*, entre otras.

La planeación de las sesiones de aprendizaje utiliza el modelo BOPPPS, el cual sigue la metodología de aprendizaje activo, el modelo comunicativo y el aprendizaje centrado en el alumno. El modelo BOPPPS está basado en el modelo de diseño canadiense de mini clases propuesto por Pat Pattison y Russell Day en su *Instructional Skills Workshop (ISW). Handbook for Participants* (2006). Este formato es un modelo que descompone el tiempo de clase en módulos que organizan la clase en múltiples actividades con tiempos cortos de realización. De esta manera, la clase se divide en seis módulos: *Bridge-in* (B), *Objective or Outcome* (O), *Pre-assessment* (P), *Participatory learning* (P), *Post-assessment* (P) y *Summary* (S) (8). Cada unidad o módulo tiene un tiempo estimado de entre 5 y 20 minutos. Este tiempo se ha determinado a partir de las investigaciones sobre psicología educativa, las cuales muestran que el tiempo de concentración de los estudiantes en el aula tiene una duración entre 10 y 15 minutos (Mu & Li en Cui, 2019). Por tanto, la asignación del tiempo de cada actividad depende en gran medida de la actividad a realizar y de su complejidad, así como de si la actividad es individual, en parejas, tríos o grupos más grandes y, finalmente, de lo activo de dicha actividad.

La sesión se planea con un inicio (*Bridge-in*) que atraiga, motive y explique la importancia de la sesión a la/el estudiante. Seguido se especifica la(s) intención(es) de la sesión (*Objective*) y las condiciones en las que se realizarán. A continuación, se indaga el conocimiento previo del alumno sobre el tema (*Pre-*



assessment). A continuación, tiene lugar probablemente el momento más importante de la sesión, que es el *Participatory learning*, el cual "is the body of the lesson, where learners are involved as actively in the learning process as possible. There is an intentional sequence of activities or learning events that will help the learner achieve the specified objective or desired outcome" (UCB, 2022, s/n). Después se evalúa lo aprendido (*Post-assessment*) y si los objetivos planteados se cumplieron. Cabe destacar que esta evaluación puede ser formativo o sumativa. Finalmente, se da al alumno la oportunidad de integrar lo aprendido mediante una actividad de cierre.

Diversas investigaciones sobre la efectividad del modelo BOPPPS han indicado que mejora la eficiencia y efectividad de la enseñanza, incrementa la motivación en las/los estudiantes y, por ende, el desempeño académico, clarifica los objetivos educativos y mejora la interacción entre el profesor y el alumno (Cui, 2019; He, Zhang y He, 2022).

La segunda metodología es la hermenéutica, la cual se utiliza para que el alumno realice un análisis y reflexión profunda de los eventos presentados, pero, sobre todo, que se sitúe él mismo como partícipe del mundo presentado para que pueda reconfigurarlo y, sobre todo, actuar sobre él mediante la acción significativa, la cual es una acción que "trasciende las condiciones sociales de su producción y puede ser representada de nuevo en nuevos contextos sociales" (Ricoeur, 2004, 181); es decir, que tenga un impacto más allá de su contexto de enunciación.

El uso de la metodología hermenéutica tiene como primer objetivo que un texto, en este caso los cuentos de las escritoras de hispanohablantes signifiquen todo lo que puedan, que le signifiquen más a la/el estudiante y, por ende, que lo hagan pensar más. De acuerdo con Paul Ricoeur, "siempre que empezamos a 'pensar más', un mundo nuevo se descubre e inventa al mismo tiempo" (2000, 137), lo que nos hace descubrir nuevas posibilidades de actuar en él.

Proceder hermenéuticamente permite a la/el alumno de ELE ir más allá del análisis gramatical, léxico y semántico, para enfrentarlo al mundo que el texto despliega. De esta manera, la hermenéutica busca que el alumno se acerque y dialogue con el mundo del texto. A través de ese diálogo es que el alumno puede analizar, comprender y reflexionar la palabra escrita. No obstante, el objetivo final de la hermenéutica es que el lector, el alumno en este caso, se sitúe dentro de la reflexión para comprender el mundo más allá del texto y a sí mismo dentro de ese mundo. En otras palabras, el fin último de la hermenéutica es salir transformado de la experiencia estética y llevar a cabo, como lo denominó Paul Ricoeur, acciones significativas, que no es más que incidir en el mundo. Por tanto, esta transformación es la que proveerá el sustrato para que el objetivo de la sensibilización y prevención tenga efecto.



Debido a que la propuesta didáctica que se plantea en este artículo busca fundamentalmente sensibilizar a los estudiantes para concientizar, identificar y prevenir la violencia de género en el mundo hispano y a su alrededor, se propone el uso de la metodología hermenéutica propuesta por la Dra. Gloria Prado en su libro *Creación recepción y efecto. Una aproximación hermenéutica a la obra literaria* (1992). Prado, siguiendo la línea hermenéutica de Paul Ricoeur, establece un proceder hermenéutico de cinco niveles: análisis, interpretación, reflexión, apropiación y autoapropiación. A continuación (ver Tabla 1), se muestra el esquema planteado por Prado (34):

Tabla 1.

Modelo de aproximación hermenéutica a la obra literaria por Gloria Prado Garduño

<i>Primer nivel: Lectura y análisis del texto</i>		
Objetivo: Saber lo que se dice y cómo se dice.		
Acciones: Análisis estructural		} Texto literal o manifiesto
- Léxico	- Retórico	
- Fonético	- Semántico	
- Gramatical	- Semiótico	
<i>Segundo nivel: Interpretación o exégesis</i>		
Objetivo: Interpretar, a través del texto manifiesto, lo que se dice de manera implícita o evocada		} Contenido latente
<i>Tercer nivel: Reflexión hermenéutica</i>		
Objetivo: Reflexionar sobre la interpretación hecha de lo interpretado y sobre lo mismo interpretado.		} Texto manifiesto y contenido latente
<i>Cuarto nivel: Apropiación de la reflexión</i>		
Objetivo: Asumir la reflexión propia sobre la interpretación realizada y lo interpretado.		} Texto manifiesto y contenido latente. Exégesis y propia reflexión
<i>Quinto nivel: Referencia de la reflexión hermenéutica a la autorreflexión, a la autocomprensión y a la comprensión de la circunstancia propia.</i>		

Fuente: Creación recepción y efecto. Una aproximación hermenéutica a la obra literaria (1992)

Basadas en las metodologías mencionadas, las actividades aquí expuestas están diseñadas para las/los estudiantes de español avanzado de nivel universitario, ya que las estructuras gramaticales trabajadas, así como las temáticas abordadas, corresponden a este nivel. Como se trata de un curso C1, es importante conectar la práctica de la lengua con el mundo real para promover situaciones comunicativas estimulantes y semejantes al mundo fuera del aula, además de requerir mayor práctica oral y escrita. Para abarcar satisfactoriamente el repaso de gramatical y las actividades comunicativas propuestas, el curso se organiza



a partir de la siguiente estructura: la primera sesión de la semana se dedica únicamente a repasar y practicar los puntos gramaticales establecidos para la semana. La segunda sesión semanal, que es en la cual se llevan a cabo las actividades propuestas, se planea a partir de diversas problemáticas sociales que, a la par de buscar sensibilizar a los estudiantes, sirven para practicar en contexto los puntos gramaticales revisados en la sesión previa. Cabe destacar que la selección de los temas gramaticales está en función de la planeación del curso y que las actividades aquí propuestas se acomodaron a dichos temas gramaticales, ya que fueron propuestas posteriores a la planeación de los módulos.

El diseño de actividades se funda en la preocupación ante la creciente violencia de género, específicamente en Latinoamérica, a pesar de todos los avances sociales y legislativos actuales. Creemos que, desde la trinchera de nuestras clases, los profesores somos responsables no solo de otorgar al alumno elementos cognitivos para su desarrollo profesional y laboral. En consecuencia, a corto plazo nos interesa que las/los estudiantes practiquen español al tiempo que conocen las diversas culturas de los países de habla hispana y, a largo plazo, que se vuelvan agentes de cambio social.

Para lograr tal fin, se diseñaron tres actividades transversales al curso encaminadas a la sensibilización y prevención de la violencia contra la mujer. Estas actividades se sitúan en fechas significativas de la lucha contra la violencia de género, como el 25 de noviembre, el 8 de marzo y el 14 de febrero. Para fomentar la lectura se propusieron cuentos de escritoras de habla hispana, una española y tres latinoamericanas, cuyas temáticas versan sobre la violencia de género. No obstante que hay muchos cuentos con esta característica, se tomaron en cuenta los siguientes criterios de selección: extensión del cuento, periodo de escritura, actualidad y propuesta de acción feminista. Bajo estos criterios se eligieron cuatro cuentos: *¿Te acostaste con César Vallejo?* de la chilena Andrea Jęftanovic, *El encaje roto* de la española Emilia Pardo Bazán, *Lilith* de la mexicana Teresa Dey y finalmente, *Las cosas que perdimos en el fuego*, de la argentina Mariana Enríquez. El contexto temporal de los cuentos fue importante para su selección, ya que muestra un esfuerzo continuo desde la palabra feminista contra la violencia de género hasta la acción, esta última reflejo de la situación actual. De igual manera, las temáticas explicitan acciones proactivas frente a la violencia de género, desde una visión mítica o histórica, personal o colectiva.



5. Propuesta de actividades didácticas contra la violencia de género en la clase de ELE

La primera actividad se realiza en el marco del Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, 25 de noviembre. El objetivo es brindar los antecedentes históricos de esta celebración, precisar los conceptos clave y la tipificación actual de la violencia de género, así como discutir el impacto de la violencia de género en la vida diaria. En cuanto a los objetivos de la competencia lingüística del español, se busca usar en contexto el vocabulario del tema y que estaremos utilizando a lo largo de las tres actividades, así como un repaso rápido de las reglas del pretérito, el imperfecto y el condicional, revisadas en la sesión anterior, en actividades orales de discusión y la redacción de reflexiones cortas.

La actividad comienza en casa con una "pre-actividad", a partir de la cual se busca que el estudiante se familiarice con el marco teórico, conceptual e histórico en torno al tema de la violencia contra la mujer. La revisión del marco teórico se lleva a cabo mediante la investigación de los conceptos centrales de la lucha contra la violencia de género, los cuales se retomarán a lo largo del curso. El marco histórico se presenta en la película "El tiempo de las mariposas" (Barroso, 2001), la cual explicará el origen de la celebración del Día Internacional de la eliminación la Violencia contra la mujer. A continuación, en la Tabla 2, presentamos el formato de la pre-actividad:

Tabla 2.

Actividad previa a la clase relativa a la violencia contra la mujer

Actividad de preparación en casa	Materiales:
1. Buscar el significado de las siguientes palabras/concepto: - equidad - ideales - derechos - sororidad - machismo - feminicidio - resiliencia - misoginia - patriarcado - sexo/género - feminismo	Película
2. Ver película <i>El tiempo de las mariposas</i>	

Una vez que el estudiante ha visto la película e investigado los conceptos claves en casa, se lleva a cabo la primera actividad durante la segunda sesión de aprendizaje semanal más cercana al día 25 de noviembre (ver la Tabla 3):

Tabla 3.

Actividad de sensibilización sobre el Día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer con cuento de Andrea Jeftanovic

Tema: Día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer	Materiales:
Objetivos de comunicación: Conocer los antecedentes de la lucha contra la violencia de	Web, Video



género, definir el término de violencia de género y su tipificación a través del cuento <i>¿Te acostaste con César Vallejo?</i> de Andrea Jeftanovic.		Presentación PPT
Objetivo lingüístico: Usar el pretérito e imperfecto para narrar eventos del pasado y usar el condicional para hacer recomendaciones.		
Nivel: español B2-C1		
Fecha: 25 de noviembre (o fecha más cercana a este día)		
Puente (Bridge) 10 min		
Preguntas:		
¿Qué les pareció la película?, ¿sabían que está basada en la novela de Julia Álvarez? ¿conocían a estas hermanas dominicanas?, ¿saben por qué las hermanas Mirabal son importantes para la lucha actual contra la violencia de género?, ¿sabían que el 25 de noviembre es el Día de la eliminación de la violencia contra la mujer?, ¿sabes por qué se celebra el 25 de noviembre el Día Internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer?		
Video: ¿Por qué el 25 de noviembre es el Día Internacional contra la violencia hacia las Mujeres? https://www.youtube.com/watch?v=ZhEUBc27Gm8		
Objetivos (Outcomes)		
Al finalizar la clase, los estudiantes estarán en capacidad de:		
1. Definir qué es la violencia de género		
2. Usar en contexto los conceptos investigados en casa		
3. Reconocer los ámbitos en los que tiene lugar la violencia de género		
4. Narrar en pasado usando el pretérito e imperfecto en actividades orales y reflexiones cortas		
5. Responder a diversos cuestionamientos utilizando el condicional simple		
Diagnóstico (Pre-Assessment) 10 min		
Discusión en clase: en tríos discutan los términos que revisaron de tarea. Comparen sus respuestas con las de sus compañeros.		
Aprendizaje Participativo		
Tiempo	Actividades	Recursos
5 min	- <u>Gramática en 1 minuto</u> : La profesora pregunta quién puede mencionar las reglas del pretérito, el imperfecto y el condicional.	Cuento: <i>¿Te acostaste con César Vallejo?</i> de Andrea Jeftanovic
10 min	- <u>Lectura y discusión del cuento</u> : Una alumna/alumno lee en voz alta el microcuento de Andrea Jeftanovic, <i>¿Te acostaste con César Vallejo?</i> Disipamos dudas de vocabulario y discutimos: ¿de qué trata el cuento?, ¿existe violencia de género en este cuento?, ¿por qué?, ¿qué harías si fueras tú? Aquí se usa el pretérito y el imperfecto para narrar el cuento y el condicional para responder a lo que las/los estudiantes harían en esa situación específica,	Documento 1: Preguntas frecuentes: Tipos de violencia contra las mujeres y las niñas. Recuperado de:
10 min	- <u>Lectura del documento 1</u> : La profesora entrega una lectura dividida en tres partes a las alumnas/alumnos. Cada alumno lee solo una de las partes: a) términos clave; b) tipos de violencia contra las mujeres; c) violencia sexual.	https://www.unwomen.org/es/what-we-do/ending-violence-against-women/faqs/types-of-violence
15 min	- <u>Jigsaw</u> : Las/los estudiantes se reúnen en equipos. Cada equipo debe tener un integrante que haya leído cada una de las partes de la lectura. Cada integrante cuenta lo que ha leído a su equipo.	
10 min	- <u>Think, pair, share</u> : La profesora da varios casos de violencia contra las mujeres y pide a las/los estudiantes que piensen y discutan en parejas, ¿qué pasó en cada caso?, ¿qué tipo de violencia experimentaban las mujeres del caso?, ¿qué hacían para evitarlo?, ¿las acciones realizadas funcionaron?, ¿qué harías tú en su caso? Las/los estudiantes deben usar el pretérito e imperfecto para narrar y el condicional para proponer situaciones hipotéticas sobre sus acciones. <u>Actividad grupal</u> : Discusión en clase sobre los tipos de violencia de cada caso y la violencia presente en el cuento Jeftanovic.	
15 min		



Evaluación (Post-Assessment) 10 min

Papelito de 3 minutos: la profesora reparte a las/los estudiantes un papel en blanco donde en tres minutos responderán:

Si eres mujer: ¿Has vivido violencia de género?, ¿de qué tipo? Si no has vivido, ¿has visto a alguien que la ejerza o la sufra?, ¿qué hiciste? ¿qué le recomendarías a tu yo del pasado para prevenirla?

Si eres hombre: ¿has visto o sabido de alguien que ejerza o sufra violencia de género?, ¿qué hiciste? En caso de no haber hecho nada ¿qué le recomendarías a tu yo del pasado para prevenirla?

Plantea 3 situaciones que has vivido, has visto o has sabido. Identifica el tipo de violencia y haz recomendaciones para prevenirla.

Si no has vivido o visto directamente situaciones de violencia de género, entonces piensa en alguna película y haz recomendaciones.

En esta microactividad, los estudiantes utilizan nuevamente el pasado e imperfecto para narrar las situaciones del pasado que describirán y el condicional para hacer recomendaciones.

Resumen (Summary) 5 min

Para resumir la clase de hoy, se responde:

1. ¿Qué evento histórico se retomó como fecha para conmemorar el Día de la eliminación de la violencia contra la mujer?
2. ¿Sabías qué es violencia de género?
3. ¿Cuáles son las formas de la violencia de género?

Nota 1. Formato adaptado del modelo BOPPPS de aprendizaje activo de Pattison y Day (2006)

Esta primera actividad se inicia discutiendo el contexto histórico presentado en la película *El tiempo de las mariposas* y el video del puente en el cual se narra cómo pasó de ser una fecha celebrada en el mundo hispano a ser una fecha internacional. Para iniciar el bloque del aprendizaje participativo, el cuento de la chilena Andrea Jeftanovic, *¿Te acostaste con César Vallejo?* sirve como medio para iniciar la discusión sobre la violencia de género y la importancia de identificarla en los eventos cotidianos que, a primera vista, no parecieran ser especialmente significativos o evidentes. Con esta actividad se busca que las/los estudiantes identifiquen los tipos de violencia de género y reflexionen sobre ellos a partir del cuento. Esta actividad va enfocada a todas las/los estudiantes porque si bien son las mujeres las que sufren la violencia de género, los datos estadísticos muestran que son los hombres quienes la ejercen, principalmente las parejas de las víctimas (CEPAL), por lo que es importante concientizar a todas/todos los estudiantes. Además, esta actividad busca que las/los estudiantes reflexionen sobre sus experiencias propias y lo presentado en el cuento y la lectura para plantear posibles acciones preventivas en casos de violencia de género. Posteriormente, se les pide que reflexionen sobre aquella información que les haya parecido más importante. Este es un paso importante porque alentamos a las/los estudiantes a que reflexionen y no a que escriban la información revisada en clase, sino que se sitúen dentro de la problemática y usen la actividad para mirarse a sí mismos y su relación con el mundo. Con esta actividad, nos aseguramos de que las/los estudiantes lleven la información presentada a su entorno inmediato alcanzando niveles hermenéuticos más profundos.

La segunda actividad tiene lugar en la sesión más cercana al 14 de febrero, fecha en la que se celebra el Día del amor y la amistad en casi todo el mundo hispano. Esta actividad busca definir el concepto de rol



de género y el impacto de este en los mitos del amor romántico. Posteriormente, categorizar las causas de los mitos del amor romántico y derribar supuestos sociales sobre estas prácticas a partir de sus consecuencias. Además, concientizar a las/los estudiantes sobre las formas de violencia de género menos perceptibles para que reflexionen y reconozcan las prácticas ejercidas o recibidas y, una vez identificadas, puedan trabajar sobre ellas. Entre los objetivos de competencia lingüística está practicar el subjuntivo y se accidental, temas revisados la sesión anterior, a través de la discusión oral y la redacción de reflexiones cortas. Esta actividad también busca utilizar el vocabulario aprendido y practicado en la pre-actividad y actividad 1 para usarlo en un contexto más cercano al de las/los estudiantes. El objetivo de hacer más personal esta actividad es nuevamente encaminar al alumno hacia los últimos tres niveles hermenéuticos, reflexión, apropiación y autoapropiación, para situarlo en el diálogo del sí con el mundo y consigo mismo, como peldaño final de lo que Paul Ricoeur denominó como acción significativa.

La actividad tiene una pre-actividad de preparación (Ver Tabla 4), la cual consiste en la lectura en casa del cuento *El encaje roto* de Emilia Pardo Bazán como preparación para la actividad en la sesión de aprendizaje.

Tabla 4.

Actividad de sensibilización y prevención de la violencia contra la mujer con cuento de Emilia Pardo Bazán

Tema: Desmontando el mito del amor romántico	Materiales:
Objetivos de comunicación: Revisar el término de rol de género y discutir y reflexionar sobre el amor romántico a partir del cuento <i>El encaje roto</i> de Emilia Pardo Bazán	Cuento Video Presentación PPT Menti / Voxvote
Objetivo lingüístico: Usar el subjuntivo para expresar creencias y deseos. Usar el se accidental para describir acciones ocurridas por accidente o casualidad.	
Nivel: español B2-C1	
Fecha: 14 de febrero (o fecha más cercana a este día)	
Puente (Bridge) 5 min	
El profesor muestra la leyenda “el amor vale la pena”. Después inquiriere: ¿Por qué se dice que el amor vale la pena? ¿Qué es valer la pena? ¿Qué es pena? ¿Qué opinan de esta expresión? ¡Vamos a revisar esta idea y a tratar de derribarla!	
Objetivos (Outcomes)	
Al finalizar la clase, los estudiantes estarán en capacidad de:	
1. Definir el concepto de rol de género y de amor romántico	
2. Categorizar los mitos del amor romántico y derribar supuestos sociales sobre estas prácticas	
3. Analizar el impacto del concepto de rol de género en los mitos del amor romántico	
4. Practicar el subjuntivo y se accidental en actividades orales y reflexiones cortas	
5. Utilizar el vocabulario aprendido y usarlo en contexto	
Diagnóstico (Pre-Assessment) 5 min	
Mapa mental colaborativo: En la PPT en menti, la profesora proyecta "amor romántico" y pide a las/los estudiantes que, usando la aplicación, escriban cualquier palabra que asocien con el término. Al final se analizan las palabras con más repeticiones y se anotan en un costado del pizarrón. Se volverá a esta lista de palabras más tarde.	



Aprendizaje Participativo		
Tiempo	Actividades	Recursos
10 min	<u>Gramática en 1 minuto:</u> Como repaso de la gramática revisada la sesión anterior y usando la aplicación de menti.com, las/los estudiantes escriben una regla del uso del subjuntivo simple y un ejemplo. Al final, la profesora presenta las reglas del subjuntivo y un ejemplo.	Cuento: <i>El encaje roto</i> . Recuperado de: https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioteca/web/upload/EI%20Encaje%20Roto.pdf
15 min	<u>Discusión en parejas:</u> Las/los estudiantes se reúnen en parejas y discuten la historia del cuento para despejar cualquier duda que haya quedado. ¿Creen que sea exagerada la reacción de la protagonista al no casarse? ¿Esperarían que alguien hiciera algo similar en esas condiciones? ¿Se les hace que sea normal reaccionar así? ¿Piensan que el encaje roto sea la manera de la escritora de hablar de la toma de conciencia sobre la violencia contra la mujer?	
15 min	<u>Actividad grupal - identificar los mitos</u> Votación en menti: ¿estoy de acuerdo o en desacuerdo? 1. Creo que existe mi pareja perfecta (mito de la media naranja); 2. El que no te cela no te quiere (mito del amor como posesión); 3. Si amas a alguien, perdonas (mito del perdón eterno); 4. Se tiene una vida plena en pareja (mito del emparejamiento); 5. Solo tengo ojos para mi pareja (mito de la exclusividad/fidelidad); 6. El amor lo puede todo (mito del amor omnipotente); 7. Cuando llegue la/el indicado, me voy a casar (mito del matrimonio); 8. El amor duele/ si me paga es porque me quiere (mito de la ambivalencia). La votación se hace en cualquier aplicación online que sea anónima. Para esta actividad se sugiere menti.com o voxvote.com. Después, la profesora proyecta el video y presenta las afirmaciones y las/los estudiantes identifican el tipo de mito.	Video: <i>El amor no se parece a nada en nada a lo que nos enseñan</i> . Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=UCgHpCaF2n8&t=14s
20 min	<u>Discusión grupal</u> ¿Cuáles creen que sean las consecuencias del amor romántico? ¿Habrán consecuencias que no hemos pensado que lo son, pero que en verdad son resultado del amor romántico? La profesora muestra la tira cómica de Mafalda para llevar la discusión a los ejemplos de la vida diaria. Se retoma el cuento <i>El encaje roto</i> para hablar de los detalles pequeños a partir del siguiente cuestionamiento: ¿creen que valga la pena el amor?, ¿qué estamos dispuestos a tolerar y qué no?	Caricatura Mafalda. Recuperada de: https://www.elmundo.es/ofertas-regalos/hogar-jardin/2022/03/08/61e80eccfc6c8300628b45d2.html
Evaluación (Post-Assessment) 15 min		
Las/los estudiantes escriben su reflexión personal de mínimo 100 palabras. El objetivo es que escriban algo personal relacionado con su experiencia del amor romántico. Esta actividad no se comparte con las/los compañeros, solo se entrega a la profesora.		
Resumen (Summary) 10 min		
Para resumir la clase de hoy se cierra con esta frase y con una breve discusión sobre ella: "El día que una mujer pueda no amar con su debilidad sino con su fuerza, no escapar de sí misma sino encontrarse, no humillarse sino afirmarse, ese día el amor será para ella, como para el hombre, fuente de vida y no un peligro mortal". Simone de Beauvoir		

Nota 2. Formato adaptado del modelo BOPPPS de aprendizaje activo de Pattison y Day (2006)

En esta actividad el cuento de Bazán busca mostrar un caso que se presenta comúnmente en las relaciones de pareja y que pasa desapercibido por su aparente nimiedad. Hablamos de las microviolencias y de la presencia predominante de estas en las relaciones de pareja. Como observamos, la actividad se diseñó



pensando en que la información apele de manera personal a la/el estudiante. El objetivo es sensibilizarlo en torno a la reproducción de los diferentes tipos de violencia para que reflexione sobre su papel en dichas prácticas, tanto hacia sí mismo, como hacia el otro.

La tercera y última actividad se realiza en el marco del 8 de marzo, fecha en que se celebra el Día Internacional de la Mujer. Esta actividad busca presentar ejemplos de conductas proactivas en las que se presentan protagonistas que, en comunidad o en solitario, buscan traspasar los roles de género y combatir la violencia contra las mujeres. A partir de los cuentos, se hablará de los movimientos feministas actuales en el mundo hispano y su lucha por la prevención de la violencia de género en cualquiera de sus formas. Finalmente, como objetivo de competencia lingüístico, se busca practicar el pluscuamperfecto del subjuntivo.

Como pre-actividad en casa, las/los estudiantes leen el cuento que les haya sido asignado (Ver Tabla 5): *Lilith* de Teresa Dey o *Las cosas que perdimos en el fuego* de Mariana Enríquez.

Tabla 5.

Actividad de sensibilización y prevención de la violencia contra la mujer con cuentos de Teresa Dey y Mariana Enríquez

Tema: La prevención proactiva de la violencia de género		Materiales:
Objetivos de comunicación:		Video
Objetivos lingüísticos: Usar el pluscuamperfecto del subjuntivo y condicionales irreales para plantear escenarios hipotéticos		PPT
Nivel: español B2-C1		Cuentos
Fecha: 8 de marzo (o fecha que más se acerque)		
Puente (Bridge) y Diagnóstico (Pre-Assessment) 8 min		
¿Qué es la sororidad? Dejamos que participen oralmente y vamos rescatando los conceptos claves mencionados por las/los estudiantes. Después la profesora presenta la siguiente cita: "La sororidad es una dimensión ética, política y práctica del feminismo contemporáneo. Es una experiencia de las mujeres que conduce a la búsqueda de relaciones positivas y a la alianza existencia y política [...] para contribuir con acciones específicas a la eliminación social de todas las formas de opresión y al apoyo mutuo para lograr el poderío generico de todas y al empoderamiento vital de cada mujer" (Marcela Legarde, Pacto entre mujeres: sororidad)		
Objetivos (Outcomes)		
Al finalizar la clase, los estudiantes estarán en capacidad de:		
1. Identificar la sororidad y la importancia de esta en la lucha contra la violencia de género		
2. Proponer acciones proactivas para la prevención de la violencia de género		
3. Practicar el pluscuamperfecto del subjuntivo y el condicional irreal		
Aprendizaje Participativo		
Tiempo	Actividades	Recursos
5 min	Gramática en 1 minuto: La profesora pide participación sobre las reglas de cada tiempo gramatical. Posteriormente proyecta una diapositiva con las reglas y ejemplos.	Cuentos: 1. <i>Lilith</i> de Teresa Dey
12 min	Jigsaw: Las/los estudiantes que leyeron de tarea el cuento 1 se organizan para juntarse en pareja con otro compañero que haya leído el cuento 2. El alumno que leyó el cuento 1 le cuenta la trama al compañero que leyó el cuento 2 y viceversa.	2. <i>Las cosas que perdimos en el fuego</i> de



20 min	<u>Actividad grupal - acciones proactivas desde la palabra</u> El profesor formula preguntas para detonar la discusión: ¿Qué simbolismo hay detrás de la expulsión de Lilith? ¿Qué simbolismo hay detrás del fuego, en Enríquez? ¿Qué opinan de las acciones llevadas a cabo por las protagonistas? ¿Qué acciones piensan que tienen más impacto y por qué? ¿Cómo se expresa el concepto de sororidad en los cuentos?	Mariana Enríquez. Recursos enviados por la plataforma educativa de la universidad.
20 min	<u>Acciones contemporáneas para la prevención de la violencia de género en el mundo hispano</u> El profesor muestra un PPT o videos en el que ilustra los movimientos feministas del 8 de marzo (de años pasados o de ese mismo año, si fuera el caso). Se pone énfasis en la sororidad de las movilizaciones multitudinarias, colectivas y de expresión artística, como forma de sensibilización y prevención de la violencia de diversos grupos feministas.	
20 min	<u>Acciones significativas:</u> En equipos, para responder a la pregunta ¿Qué harías para sensibilizar o combatir la violencia de género? piensan en acciones, campañas, anuncios, y demás acciones, públicas o privadas, que puedan llevar a cabo como proyecto para ayudar en la lucha contra la violencia de género	
20 min	<u>Presentación oral de acciones significativas:</u> Las/los estudiantes presentan acciones/situaciones / ideas decantadas de la discusión colaborativa usando el pluscuamperfecto del subjuntivo y el condicional irreal. (3-4 minutos por equipo)	
Evaluación (Post-Assessment) y Resumen (Summary) 10 min		
Papelito de tres minutos- el alumno responde en su papelito ¿qué le habrías dicho a tu yo de hace 4 años si hubieras sabido esta información antes?, ¿qué no hubieras hecho?, ¿qué hubieras hecho diferente?		
*Este texto pueden no entregarlo a la profesora si prefieren no compartir algo tan personal.		
Nota 3. Formato adaptado del modelo BOPPPS de aprendizaje activo de Pattison y Day (2006)		

Como vemos, esta actividad pensar en acciones que puedan llevarse a cabo contra la violencia de género. Para iniciar se fusionó el bloque del puente y el diagnóstico, puesto que las/los estudiantes ya conocen el concepto de sororidad, trabajado en la primera actividad. Con la lectura de los cuentos de Dey y Enríquez se busca pasar de la acción personal y aislada a la acción colectiva y con ello al abordaje del concepto de sororidad, mediante las acciones simbólicas. Con respecto al cuento de Dey hay que puntualizar la acción subversiva individual, mientras que en el de Enríquez hay que hacer hincapié en el simbolismo del fuego como renovación y no en la acción literal, la cual no recomendamos bajo ninguna perspectiva. Antes bien, debemos recalcar la acción subversiva colectiva y la importancia de la sororidad. El objetivo perseguido con los cuentos es identificar las acciones y sus modos de representación. Con esto, se busca introducir el tema de los movimientos feministas de la última década y sus acciones enfocadas al cambio social. La información cultural de la resistencia hispana inicia la reflexión sobre las acciones que podemos llevar a cabo desde nuestra trinchera, por lo que se les pide a las/los estudiantes pensar en propuestas de acción para su entorno inmediato con las cuales puedan ellos sensibilizar y prevenir contra la violencia de género a familiares y amigos.



5.1 Aportaciones de la propuesta

La propuesta presentada es un aporte original para la sensibilización y prevención de la violencia de género en el aula ELE. Esta propuesta conjuga el uso de cuentos de escritoras del mundo hispano y la temática de la violencia contra la mujer, con respecto a las propuestas existentes que utilizan cuentos, pero no interrelacionados con el tema de violencia de género. Además, esta propuesta se distingue de aquellas que conjugan cine y violencia de género en el número de actividades.

Esta propuesta, entonces, no constituye una única actividad como las mostradas en Aguilar López (2012), López-Quiñones y Chanivet (2016), Salvador y Sibón (2023), entre otros, sino tres actividades transversales al curso para reafirmar los contenidos en las/los estudiantes a lo largo del curso. Además, a diferencia de las propuestas citadas en este trabajo, está basada en una metodología de participación activa, la cual constituye un fuerte motivador para el éxito académico o los logros académicos de las/los estudiantes (Astin 1984; Kuh et al., 2009; Tinto 2012). Asimismo, esta propuesta no solo cubre el uso de cuentos del mundo hispano para promover su lectura y como estrategia para desarrollar la competencia comunicativa e intercultural en el aula ELE como lo señalan Aguilar (2012), Ventura (2015), Martínez de Rituerto (2015), y Salvador y Sibón (2023) sino que busca llegar al compromiso social. Este último elemento representa la aportación más valiosa de esta propuesta, por cuanto que se interpela a las/los estudiantes de manera hermenéutica, lo que las/los sitúa no solo con relación a la problemática de la violencia de género en el mundo, sino, a partir de la experiencia propia. Este proceder genera la posibilidad del compromiso e impacto social, dado que la "hermenéutica se constituye en una herramienta metodológica útil para la comunicación y el análisis en los procesos socioculturales, pues permite no solo explicar e interpretar, sino la comprensión de estructuras, de funcionamiento, descubrir los sistemas dinámicos que se dan en los seres humanos" (Villareal, Rosales y Rivera, 2018, 92).

No obstante, también encontramos limitaciones en esta propuesta. Una de ellas es que no propone materiales propios para abordar las temáticas, como sí lo hace Melero (2019) además de que está desarrollada específicamente para las/los estudiantes de bachillerato o universidad, pero podría ser adaptado para nivel B1-B2 de alumnos de secundaria, bachillerato y universidad.

6. Conclusiones

Para concluir este trabajo, se debe señalar la originalidad de esta propuesta, ya que llena un vacío de actividades didácticas en el aula ELE sobre la inclusión de la violencia de género a través de cuentos de



escritoras de habla hispana. Esta propuesta presenta un esfuerzo sostenido para sensibilizar a las/los estudiantes en torno a la violencia contra la mujer, para crear un espacio de reflexión sobre el impacto negativo de esta práctica porque queremos que las/los estudiantes "aprendan a pensar críticamente... que se abran a nuevas perspectivas, que cuestionen sus ideas preconcebidas" (Criado, 2004, s/n) y que se conviertan en agentes de cambio. Asimismo, abre nuevas aristas para la aplicación de la hermenéutica en el aula ELE cuyo objetivo conduce a la apropiación y autoapropiación de los temas cubiertos, lo que resulta en la reflexión sobre su mundo inmediato y sus circunstancias propias y reconocerse como agentes de cambio. En otras palabras, llevar a cabo acciones significativas (Ricoeur 2004) las cuales son acciones cuya importancia trasciende su pertinencia de la situación inicial (181), que en el caso de la violencia de género podemos traducir en acciones de sensibilización y prevención.

El desarrollo de los objetivos lingüísticos ayuda a las/los estudiantes a comprender el tema desde varias perspectivas debido a que, mediante la práctica del pretérito y el imperfecto, son capaces de narrar eventos del pasado que son fundamentales para la lucha contra la violencia de género. Además, el condicional ayuda a las/los estudiantes a hacer recomendaciones basadas en sus reflexiones sobre la realidad actual. En tanto que la práctica del subjuntivo es importante para plantear deseos y creencias. Finalmente, el pluscuamperfecto del subjuntivo y los condicionales irreales plantean mundos posibles a partir de la reflexión de la realidad y de las posibilidades de acción de la/el estudiante.

Finalmente, con este trabajo, también se demuestra que todas las asignaturas pueden albergar contenidos sobre la violencia de género y que es importante que el profesor añada a su currículo contenidos transversales para sensibilizar y prevenir la violencia de género en el aula.

Referencias

- Aguilar, Ana. "¿Es posible soñar en niveles avanzados Cuentos tradicionales en el aula de ELE/EL2". *Didáctica, Lengua y Literatura*, 24 (2012): 15-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4030123>
- Astin, Alexander. "Student involvement: A developmental theory for higher education". *Journal of College Student Development*, 25 (1984): 297:308. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/student-involvement-developmental-theory-higher/docview/195180247/se-2>
- Badenas, Sonia. "El cuento como recurso didáctico en la enseñanza del francés lengua extranjera". *Revista de Lingüística y lenguas aplicadas*, 13 (2018): 21-30. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.8694>
- Cameron, Beverly. *Active Learning*. Canada: Society for Teaching and Learning in Higher Education, 1999.



- CEPAL. La pandemia en la sombra: femicidios o feminicidios ocurridos en 2020 en América Latina y el Caribe. Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2021. <https://www.cepal.org/es/notas/la-pandemia-la-sombra-femicidios-o-feminicidios-ocurridos-2020-america-latina-caribe>
- Criado, Myriam. "El cine de mujeres como recurso didáctico en la enseñanza de la cultura española contemporánea en el aula de ELE". RedELE. Revista electrónica de didáctica de español como lengua extranjera. 16 (2004). <https://hispadoc.es/ejemplar/93998>
- Cui, Hongmei. "Application and Exploration of BOPPPS Model in Oral Chinese Teaching as a Foreign Language". International Education Studies, 12.12 (2019): 123-129. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n12p123>
- Díaz-Aguado, María. "Adolescencia, sexismo y violencia de género". Papeles del psicólogo, 84 (2003): 35-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77808404>
- Faust, Jennifer y Donald Paulso. "Active Learning in the College classroom". Journal on Excellence in College Teaching, 9.2 (1998): 3-24. <https://www.calstatela.edu/dept/chem/chem2/Active/main.htm>
- Felder, Richard y Rebecca Brent. "Active Learning. An introduction". ASQ Higher Education Brief. 2.4 (2009): 1-5. https://www.semanticscholar.org/paper/ACTIVE-LEARNING%3A-AN-INTRODUCTION-*-Felder-Brent/03344eb21083fc486dfcc4e271a60406f36d3161
- Freeman S, Eddy SL, McDonough M, Smith MK, Okoroafor N, Jordt H, Wenderoth MP. "Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics". Psychological and Cognitive Science, 111.23 (2014): 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Gallardo, José y Pedro Gallardo. "Educar en igualdad: prevención de la violencia de género en la adolescencia". Revista educativa Hekademos, 26.3 (2019): 31-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6985275>
- González, María. "El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura". Cauce, Revista de Filología y su Didáctica, 9 (1986): 195-208, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=87669>
- Green, Linda y Diane Casale-Giannola. 40 Active Learning Strategies for the Inclusive Classroom, grades K-5. USA: Sage-Corwin, 2011.
- He, Huiqian, Gaomei Zhang y Yuan He. "Designed courses based on BOPPPS Teaching Mode". EDP Sciences, 145 (2022): 1-8. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202214501020>
- Kuh, George. "The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations". New Directions for Institutional Research, 141 (2009): 5-20. <https://doi.org/10.1002/ir.283>
- López-Quñones, Loreto y Monserrat Chanivet. "Te doy mis ojos". redELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera, 28 (2016). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832990>



- Martínez de Rituerto, Ana. Los cuentos en la enseñanza del español como lengua extranjera en el marco de las secciones internacionales españolas. (2015). Universidad de Valladolid. Tesis de maestría. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/15936>
- Melero, Laura. Igualdad de género y visibilidad LGTBI en el aula de ELE. ¿Es posible? Universidad de Alicante. Tesis de Maestría. Universidad de Alicante, España. <http://hdl.handle.net/10045/109186>
- Méndez del Portal, Rocío. "El valor del cuento como recurso didáctico". Educación. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, 23 (2018): 41-44. <https://doi.org/10.33539/educacion.2017.n23.1167>
- Oller, Martín. "Análisis teórico del concepto de violencia de género en el imaginario ecuatoriano". En J.C. Suárez, J.C., Lacalle y J.M Pérez (Eds.). II Conferencia Internacional sobre género y comunicación: libro de actas: 2 congreso: celebrado del 1 al 3 de abril de 2014, Sevilla. Madrid: Dykinson, 563-570. <http://hdl.handle.net/11441/34045>
- ONU. "Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer". Organización de las Naciones Unidas, 2022. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/declaration-elimination-violence-against-women>
- O'Toole, Laura L., Schiffman, Jessica R. and Sullivan, Rosemary. Gender Violence, 3rd Edition: Interdisciplinary Perspectives, New York, USA: New York University Press, 2020.
- Parra, José María. "La educación en valores y su práctica en el aula". Tendencias pedagógicas, 8 (2003): 69-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012022>
- Pat Pattison y Russell Day. *Instructional Skills Workshop (ISW)*. Handbook for Participants. Vancouver, 2006
- Pekrun, Reinhard, Krista Muis, Anne Frenzel y Thomas Goetz. *Emotions at School*. New York: Routledge, 2017.
- Prado, Gloria. *Creación, recepción y efecto. Una aproximación hermenéutica a la Obra Literaria*. México: Diana, 1992.
- Ricoeur, Paul. "Retórica, poética, hermenéutica". *Con Paul Ricoeur. Indagaciones hermenéuticas*. Mario Valdés (coordinador). Barcelona: Azul y Monte Ávila editores, 2000.
- Ricoeur, Paul. *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. México: CFE, 2004.
- Romero, Alicia. "La violencia de género en el aula de literatura. Un proyecto por la sensibilización con la violencia de género en el aula de literatura a través de cuentos de Emilia Pardo Bazán". *Didáctica. Lengua y literatura*, 29 (2017): 235-258. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6317949>
- Salvador, Julio y Teresa Sibón. "Aprendizaje interdisciplinar: lengua y cultura española para extranjeros a través de un cuento de Cajal". *Verbeia, Revista de estudios filológicos* 8 (2023): 44-67. <https://journals.ucjc.edu/VREF/article/view/4557>



- Segato, Rita. *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Argentina: Prometeo libros, 2020.
- Tinto, Vincent. *Completing college: Rethinking institutional action*. Chicago: University of Chicago Press, 2012.
- UBC. "Documentation: Mini Lessons Basics. BOPPPS Model for Planning Lessons". *UBC Wiki*, 2022. https://wiki.ubc.ca/index.php?title=Documentation:Mini-Lessons_Basics_-_BOPPPS_Model_for_Planning_Lessons&oldid=713184
- Ventura Jorge, M. La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 21 (2015): 30-53. <https://tejuelo.unex.es/article/view/1629>
- Villarreal Valera, J. A., Rosales Almarales, Y. y Rivera Ríos, A. R. "La perspectiva hermenéutica y el sentido de la comunicación en el contexto de la sociocultura". *Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación*, 32 (2018): 85-93. <https://doi.org/10.22395/angr.v16n32a5>

