

REVISTA ELECTRÓNICA

Matices

EN LENGUAS EXTRANJERAS

Departamento de Lenguas Extranjeras
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Colombia
Sede Bogotá



2021

e-ISSN 2011-1177



Matices

REVISTA ELECTRÓNICA

EN LENGUAS EXTRANJERAS



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

REVISTA ELECTRÓNICA MÁTICES EN LENGUAS EXTRANJERAS

Departamento de Lenguas Extranjeras
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de Colombia, Colombia
Carrera 30 N.º 45-03. Edificio 229
Teléfono 3165000 ext. 16778
revlenex_fchbog@unal.edu.co
ISSN: 2011-1177

Rector

Leopoldo Alberto Miñera Ruiz

Vicerrectora de Investigación

Nubia Janeth Ruiz

Vicerrector Académico

José Daniel Muñoz Castaño

Decano Facultad Ciencias Humanas

Carlos Guillermo Páramo Bonilla

Vicedecana de Investigación y Extensión

Ruth Marcela Del Campo Machado

Directora del Departamento de Lenguas Extranjeras

Ruth Marcela Del Campo Machado

Directora/Editora

Véronique Bellanger, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá, Colombia

Cómité Editorial

M. Sc. Véronique Bellanger, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá, Colombia

M. Sc. María Eugenia López, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá, Colombia

Ph.D. Rodolfo Suárez Ortega, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá, Colombia

Editora invitada

Jessica Payeras-Robles, Université du Québec à Montréal, Canadá

Comité Científico

Ph.D. Ali H. Al-Hoorie, Royal Commission for Jubail and Yanbu, Arabia Saudita

Ph.D. Nancy Agray Vargas, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia

Ph.D. Reinhard Babel, Deutscher Akademischer Austauschdienst, DAAD, Colombia

Ph.D. Mike Byram, Durham University, Durham, Reino Unido

Ph.D Louis-Jean Calvet, Université Aix-Marseille, Francia

Ph.D. Harold Andrés Castañeda Peña, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia

Ph.D. Patrick Chardenet, Peter Lang (maison d'édition), Suiza

Ph.D. Doris Patricia Fagus Rincón, Universidad de Cartagena, Colombia

Ph.D. Alison Gourvès-Hayward, IMT Atlantique, Francia

Ph.D. Emmanuelle Huven, Université François Rabelais, Francia

Ph.D. Gernot Kamecke, Humboldt-Universität zu Berlin, Alemania

Ph.D. Michael Kelly, University of Southampton, Reino Unido

Ph.D. Pierre Larrivée, Université de Caen, Francia

*Ph.D. Sébastien Lefèvre, Université Gaston Berger, Senegal
Ph.D Anthony Liddicoat, University of Warwick, Australia
Ph.D. Claudia Helena Lombana Giraldo, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá, Colombia
Ph.D. Alfonso Mejía Casas, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá, Colombia
Ph.D. María Emilia Montes, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá, Colombia
Ph.D. Oussama Naouar, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Ph.D. Christian Ollivier, Université de La Réunion, Francia
Ph.D. Iván Padilla Chasing, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá, Colombia
Ph.D. Jessica Payeras Robles, Université du Québec à Montréal, Canadá
Ph.D. José Gregorio Parada Ramírez, Washburn University, Estados Unidos
Ph.D. Javier Reyes Rincón, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá, Colombia
Ph.D. Marielle Rispail, Université Lyon UJM Saint-Étienne–Lyon 3, Francia
Ph.D. Enrique Sánchez Albarracín, Embajada de Francia en Argentina, Argentina
Ph.D. Paolo Torresan, Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Asistente Editorial

David Alexander Rátiva Gutiérrez, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá, Colombia

Equipo técnico

*Daniel Steven Romero Puerto, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá, Colombia
Juan David Caldon Rojas, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá, Colombia*

Correctores de estilo

*Laura Andrea Camacho, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá, Colombia
Edwin Daniel Algarra, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá, Colombia
Ana Virginia Caviedes, Universidad Nacional de Colombia–Sede Bogotá, Colombia*

Diseño cubierta

Miguel Enrique Madrid Vertel, ENSA–París La Villette, París, Francia

Centro Editorial

*Jineth Ardila, dirección del Centro Editorial
Juan Camilo Ayala, coordinación de medios y audiovisuales
Julián Morales, coordinación de revistas
Laura Andrea Camacho, edición de mesa
Michael Cárdenas Ramírez, coordinación de diseño
María Camila Torrado, diseño gráfico y diagramación
Facultad de Ciencias Humanas
Ciudad Universitaria, ed. 225, sótano
Tel.: 3165000, ext. 16139, 16105
editorial_fch@unal.edu.co
www.humanas.unal.edu.co
Bogotá, D. C., 2021*

Matices en Lenguas Extranjeras (MALE), volumen 15(2). ISSN 2011-1177. Páginas 178. Universidad Nacional de Colombia–Facultad de Ciencias Humanas–Departamento de Lenguas Extranjeras. Bogotá. <http://revistas.unal.edu.co/index.php/male>

TABLA DE CONTENIDO

7 Nota editorial

Jessica Payeras Robles
Université du Québec à Montréal, Canadá

ARTÍCULOS

12 An Analysis of Contextual Characteristics for the Successful Design and Implementation of a Blended English Learning Program in a Higher Education Institution: A Possibility to Innovate

El análisis del contexto para el diseño e implementación exitosos de un programa de inglés en modalidad semipresencial en una institución de educación superior: una posibilidad de innovación

Jorge Eduardo Pineda Hoyos
Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

49 Las representaciones sobre las lenguas extranjeras: su impacto en la construcción de las políticas lingüísticas institucionales

Representations of foreign languages: their impact on the construction of institutional linguistic policies

Claudia Rosana Pasquale
Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina

Daniela Victoria Quadrana
Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina

86 Propuesta didáctica para el desarrollo del léxico en la enseñanza del francés basado en Análisis de Errores para aprendientes hispanohablantes

Didactic proposal for the development of the lexicon in the teaching of French based on Error Analysis for Spanish-speaking learners

Iveth Lozano Palacios
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México

- 117 **Diagnóstico psicopedagógico: diseño de actividades en inglés para niños autistas**

Psycho-pedagogical Diagnosis: Design of Activities in English for Autistic Children

Laura Valentina Galvis Cardona

Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Bogotá, Colombia

Laura Daniela Rojas Salazar

Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Bogotá, Colombia

Nancy Gómez Bonilla

Universidad Distrital Francisco José De Caldas, Bogotá, Colombia

- 158 **Percepciones de estudiantes universitarios relacionadas con el aspecto socio-afectivo y el aprendizaje durante el confinamiento**

Perceptions of University Students Related to the Socio-Affective Aspect and Learning During Confinement

Stéphanie Marie Brigitte Voisin

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México

Andrea Bridget Ramos Obregón

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México

Maria Eugenia Olivos Pérez

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México

María Lilia López López

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México

Cómo citar: Payeras-Robles, J. (2021). Nota editorial. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 15(2). <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/116008>

LOS CINCO ARTÍCULOS DEL VOLUMEN 15, Número 2, de la revista *Matices en Lenguas Extranjeras* corresponden a investigaciones que se basan en aspectos metodológicos en el ámbito de las lenguas extranjeras en diversos contextos y poblaciones educativas. Las características metodológicas presentadas responden a la necesidad de reconocer las diferencias entre los estudiantes a los que apuntan los programas de lengua extranjera, la manera de cómo aprender (sea por métodos tecnológicos innovativos como el blended learning o por ajustes específicos de enfoque según los estudiantes meta) y los entornos en que se encuentran. Todos se caracterizan por un rigor en la metodología con participación de los diferentes actores pedagógicos y administrativos en las instituciones.

La primera investigación, presentada por Jorge Eduardo Pineda de la Universidad de Antioquia, se centra en identificar las características ganadoras y sostenibles detrás del diseño e implementación de un programa de inglés en modalidad semi-presencial. La investigación está respaldada por cuestionarios, entrevistas y un grupo focal. Se defiende la postura que, para cumplir exitosamente con este programa, el contenido se debe alinear con las áreas de estudio de los participantes sin dejar de lado el pensamiento crítico, las habilidades académicas, la autonomía y la colaboración entre todos los actores pedagógicos y administrativos del centro educativo y contar con la infraestructura adecuada para poder responder a estas necesidades.

La segunda investigación es una propuesta de Claudia Rosana Pasquale y Daniela Victoria Quadrana de la Universidad Nacional de Luján de Argentina quienes hacen un llamado a una toma de conciencia para solventar representaciones lingüísticas que deberían responder prioritariamente a necesidades actuales de la sociedad. Esta investigación, llevada a cabo con el objetivo de incluir a todos los actores implicados, analiza la oferta curricular de los programas de lenguas como el francés, inglés y portugués con resultados que apuntan a una preponderante lengua extranjera reconocida: el inglés. Sin embargo, algunas representaciones lingüísticas permiten avanzar un posible giro al plurilingüismo. Esto tendría un impacto significativo en las políticas lingüísticas institucionales para llegar a una exitosa planificación lingüística universitaria.

La tercera investigación de Iveth Lozano Palacios de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla presenta una propuesta didáctica basada en el enfoque léxico para la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario, contribuyendo así a la enseñanza del francés como lengua extranjera. Para ello se concentra en el análisis de la interlengua de un corpus de producciones escritas utilizando el método del análisis de errores. A partir del análisis de errores se recopilan las dificultades más frecuentes de corte léxico. Esta identificación y análisis de errores contribuirá, sin duda alguna, a mejorar el programa de aprendizaje del francés en ese centro universitario.

La cuarta contribución se centra en cómo ayudar a una población estudiantil que no considera con frecuencia los estudiantes autistas. Las autoras, Laura Valentina Galvis Cardona, Laura Daniela Rojas Salazar y Nancy Gómez Bonilla pertenecientes a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, proponen este estudio el cual enfatiza la necesidad de crear un diagnóstico psicopedagógico en el trabajo educativo con personas autistas

que permita la creación de una propuesta educativa para el inglés como lengua extranjera, considerando las particularidades y necesidades de esta población. Esta investigación nos hace tomar conciencia que en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras la clase es frecuentemente diversa en su composición y no hay un enfoque que les sirva a todos de manera igual.

La quinta y última contribución plantea las percepciones de estudiantes universitarios relacionadas con el aspecto socioafectivo y el aprendizaje durante el confinamiento por las investigadoras Stéphanie Marie Brigitte Voisin, Andrea Bridget Ramos Obregón, María Eugenia Olivos Pérez y María Lilia López López de Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México. Aunque las metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras implicaron un ajuste rápido para responder a las necesidades de la enseñanza-aprendizaje a distancia durante la pandemia, las autoras van en la buena dirección de hacer un balance de las motivaciones en los estudiantes que asistieron a clases virtuales, impuestas por el contexto. Estas percepciones condujeron a identificar los aspectos socioafectivos que afectaron a los estudiantes universitarios durante la educación remota, los cuales, sin duda alguna, contribuyeron a generar emociones y sentimientos negativos en su participación en clase.

Jessica Payeras.¹

Université du Québec à Montréal, Montreal,
Canadá.

¹ Editora invitada.
Ph.D. en Lingüística
Profesora.

payeras.jessica@uqam.ca – ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3592-867X>

Referencias bibliográficas

- Agray-Vargas, N., et al. (2021). *Investigación y formación de docentes en español como lengua extranjera: teoría y práctica*. Universidad Javeriana.
- Bernaus, M. (Ed.), (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, Síntesis educación.
- Muñoz, C. (2002). *Aprender idiomas*. Barcelona, Paidós.
- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco/Libros.
- Zárate, G., (1986). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, Didier. ENS de Saint-Cloud.

ARTÍCULOS

An Analysis of Contextual Characteristics for the Successful Design and Implementation of a Blended English Learning Program in a Higher Education Institution: A Possibility to Innovate*

El análisis del contexto para el diseño e implementación exitosos de un programa de inglés en modalidad semipresencial en una institución de educación superior: una posibilidad de innovación

Jorge Eduardo Pineda Hoyos¹

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

* Scientific and technological research article

Received: June 22nd, 2022 - Approved: June 17th, 2023

¹ Ph.D. in Education and Technology

Lecturer eduardo.pineda@udea.edu.co – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6954-5709>

How to cite this article: Pineda, J. E. (2021). An analysis of contextual characteristics for the successful design and implementation of a blended English learning program in a higher education institution: A possibility to innovate. *Matrices en Lenguas Extranjeras*, 15(2), 12-48. <https://doi.org/10.15446/male.v15n2.103282>

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

ABSTRACT

Innovations are usually associated with new technologies and applications. When it comes to teaching, the term pedagogical innovation is to introduce something new to improve learning and teaching conditions. This investigation seeks to analyze the characteristics of context to design and implement a pedagogical innovation that materializes into an English program in a blended learning modality. This is a needs analysis study that includes qualitative and quantitative types of information. The participants in the study are students, teachers, and administrative staff. This investigation employs questionnaires, in-depth interviews, and a focus group. The study concludes that to have a sustainable pedagogical innovation, the content should be based on the participants' academic areas, and the pedagogical innovation should foster the development of critical thinking, academic skills, autonomy, and collaboration.

Keywords: *blended learning modality, needs analysis study, pedagogical innovation, qualitative and quantitative analysis of information.*

RESUMEN

Usualmente la innovación se asocia a avances tecnológicos, pero cuando se trata de introducir algo nuevo para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, el término que se emplea es innovación pedagógica. Esta investigación busca identificar las características del contexto para diseñar e implementar una innovación pedagógica, que para este caso se trata del diseño de un programa de inglés en modalidad semipresencial (*blended learning*). Este estudio es un análisis de necesidades que emplea análisis cualitativo y cuantitativo de información. Los participantes en este estudio son estudiantes, profesores y personal administrativo y los instrumentos de recolección de información son cuestionarios, entrevistas a profundidad y un grupo focal. El estudio concluye que para tener una innovación pedagógica sostenible el contenido se debe alinear con las áreas de estudio de los participantes, se debe fomentar el desarrollo del pensamiento crítico, de las habilidades académicas, la autonomía y la colaboración.

Palabras clave: *análisis cualitativo y cuantitativo, análisis de necesidades, innovación pedagógica, modalidad semipresencial.*

PEDAGOGICAL INNOVATIONS DEFINITIONS AND CHARACTERISTICS

People usually associate innovation with technical progress (Walder, 2014). Research has attempted to translate the concept of innovation into education by outlining the concept of pedagogical innovations, that refers to intentionally introducing something new into a given educational context to substantially improve students' learning (Béchard, 2000). For Walder (2014), pedagogical innovations have the following characteristics:

- » They need to reflect a new way of teaching that is different from the usual practice.
- » They need to introduce something different in teaching that can produce slight or radical changes.
- » They need creativity to use other methods, techniques, or strategies to teach.
- » They also need to consider contextual, technological or discipline-related factors that can influence the application or use of an innovation.
- » They require a consideration of learning objectives, skill development, and careful planning when using a technological resource.
- » Successful implementation of an innovation requires a high level of resilience to transform a given situation while maintaining purpose, function, and sustainability (Salmon, 2016).

PEDAGOGICAL INNOVATIONS IN LATIN AMERICA

In Latin America, pedagogical innovations defined as the introduction of something new to improve teaching or learning conditions, have been present for a long time as they can be traced back to the '60s when they centered on external processes led by experts. In the '70s and '80s, teachers carried out pedagogical

innovations that materialized in teaching experiences at the classroom level. In the '90s, pedagogical innovations focused on the global transformation of complete educational systems. Now, pedagogical innovations concentrate on learning and the incorporation of technology in the learning process (Ruiz-Bo-lívar & Ríos-Cabrera, 2020).

We can analyze pedagogical innovations in Colombia at two levels: at the classroom level and at the institutional level. At the classroom level, we can focus on the pedagogical strategies that teachers design for their classes, and at the institutional level, we can focus on the number of higher education programs in modalities different from traditional face-to-face instructions. According to the Colombian Ministry of Education, based on a survey carried out in 2016 in which 2,472 teachers participated, 56% (1,400) of the participants designed and used digital resources as wikis, blogs, educational software, websites, teaching sequences, and virtual learning objects (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

Conversely, the landscape changes if we look at pedagogical innovations through higher education programs in modalities different from traditional face-to-face instruction. According to the Colombian Ministry of Education, in 2020, 27,047 higher education programs met the country's requirements of quality as an adequate administrative and academic infrastructure, appropriate mechanisms to select and assess students and teachers, and adequate resources to achieve institutional objectives. Of those, there were only 326 (1.2%) programs delivered at a distance or in a blended learning modality, and only 504 (1.8%) were completely online (Ministerio de Educación Nacional, n.d.), which implies that higher education institutions in Colombia go to great lengths to ensure that there are high quality programs in the traditional (face-to-face) modality, but

they do not make enough of an effort to innovate by designing programs in other modalities with high standards of quality. Similarly, the picture regarding the number of educational programs in modalities different from face-to-face in the public higher education institution where this study took place does not change as there are 326 undergraduate programs. Of those, only 3 (less than 1%) are delivered at a distance or in a blended learning modality, and 13 (almost 4%) are completely online (Universidad de Antioquia, 2021). This situation shows that the level of innovation in the country, and at the institutional level, is very low judging by the number of educational programs in modalities other than face-to-face. It also suggests a big need to innovate by designing language learning programs in alternative modalities.

In response to this need, I decided to design and carry out an exploratory pedagogical innovation that materializes in an English program in a blended modality. To assure not only the sustainability and the success of this innovation, but also an alignment between the program and the context as suggested by Sabah and Mohammed (2018), we assessed the needs, desires, and skills of prospective participants (students, teachers, and administrative staff) and the characteristics (technical and methodological) of the context where the program will operate. This is a qualitative, descriptive needs analysis study that includes qualitative and quantitative analysis of data. The results of this investigation show that to design and implement a sustainable pedagogical innovation, bringing about different actions at the institutional level that affect the curriculum and the classroom practices is necessary.

This study shows that other aspects that need careful consideration to design a long-lasting pedagogical innovation are the technological devices and tools students use, their access

to the internet, their technological and digital skills, and their preferences concerning English teaching and learning. Finally, this study suggests that an English language program in a blended learning modality is a suitable alternative to innovation.

LITERATURE REVIEW

Blended learning: definitions, advantages, design, and implementation

In this section, I will explore blended learning as it is the key concept of this investigation. To better understand blended learning, it is necessary to explore the elements that intervene when teaching and learning in this modality. Blended learning integrates teaching in a classroom with complementary online teaching activities including synchronous video sessions, podcasts, videos, wikis, blogs, or any other technological tool (Garrison & Kanuka, 2004; Ginns & Ellis, 2007; Picciano, 2009; Singh, 2003).

According to Kaur (2013), there are three perspectives to understanding blended learning: holistic, educational, and pragmatic perspectives. She claims that from a holistic perspective, blended learning is the delivery of instruction using multiple media. It is also any combination of media that supports teaching, and the mix of media can be synchronous or asynchronous. From an educational perspective, blended learning refers to integrating online with face-to-face class activities in a “planned pedagogically valuable manner,” combining two separate paradigms, the classroom-synchronous and online-asynchronous. From a pragmatic perspective, blended learning occurs both in the classroom and at a distance and uses a mix of different educational strategies.

For Hancock and Wong (2012) blended learning has several advantages. Learners take an active role in their learning process; they also have access to learning materials in different formats. Teachers offer learning activities that promote high levels of interest and authenticity. And blended learning provides possibilities beyond the face-to-face and the online modalities separately.

There are several models to implement blended learning. Kaur (2013) proposes a model that helps evaluate and integrate separate components of a blended program that result in instructional-sounded learning situations. The model has three components: a learning environment component, an instructional component, and a media component. The learning environment component can be either synchronous or asynchronous, and each provides different advantages as fostering collaboration through oral interaction (Hampel & Hauck, 2004) or providing opportunities to monitor the learning process (Lin, 2014). The media component refers to the vehicles that deliver content. Some instructional media can be more appropriate than others to use in synchronous or asynchronous environments as video-conferencing applications or podcasts (Hosseini, 2015). The instructional component refers to the instructional strategies that support learning objectives and facilitate learning transfer. Some instructional strategies can range from exploring complicated, broad or programmatic subjects or content that requires face-to-face interaction, expert observation, culture building, team building, and networking to succeed in problem-solving situations. Woodall (2010) claims that these instructional strategies can be carried out through traditional classrooms, virtual classrooms, live product practice labs, and interactive chatrooms.

Woodall (2010) observes a series of advantages and disadvantages when using traditional classrooms in blended learning. He claims that a conventional classroom allows disseminating

unpublished material; learners have access to peers and experts and group discussion, and practice can be engaging and add interest to a topic. He also claims that traditional classrooms support learners who depend upon highly teacher-centered methods. Nevertheless, traditional classrooms pose a series of disadvantages as being expensive if learners travel to the classroom location. It requires large blocks of time. There may be little time for discussions if the session is lecture-based. Sometimes classrooms place the learner in a passive role, and they can lose their attention.

Conversely, according to Kaur (2013), virtual classrooms allow instructors and learners to be in different places simultaneously and enable the instructor to archive the event for later viewing. Virtual classrooms use virtual tools; the sessions' topics can be the same as in traditional classrooms unless they are too complicated or contentious as manipulating chemical substances. Virtual classrooms have several other advantages. First, instructors and learners do not have to be physically present. Second, interaction among participants can occur by imitating raising one's hand by clicking a button, viewing a list of other participants, and listening to the instructor and the other students speak. Third, learners and instructors can access modern videoconferencing tools from different devices (smartphones, laptops, or desktop computers) (Aydemir et al., 2016). Despite their numerous advantages, virtual classrooms have some disadvantages. First, everyone must be online simultaneously; sometimes, participants need high-speed connections and the instructor must have technical skills and adequate resources. Virtual classrooms provide as much interaction between participants as traditional classrooms; furthermore, lecture-based events can place the learner in a passive role (Woodall, 2010).

I consider blended learning to present a suitable pedagogical innovation because it introduces something new and requires creative techniques, methods, and strategies to effectively implement.

Figure 1 summarizes the characteristics, advantages, components, and instructional methods used in blended learning.

Figure 1 Definitions, advantages, components, and the instructional methods used in blended learning

Definitions	Advantages	Components	Instructional methods
<ul style="list-style-type: none">•Integration of different modes of instruction•Combination of different learning environments•Delivery of instruction using multiple media•Integration in a planned and pedagogical manner•Integration of two paradigms	<ul style="list-style-type: none">•Learners take control of their learning process•Teachers can offer learning activities that promote high levels of interest	<ul style="list-style-type: none">•Learning environment component•Instructional component•Media component	<ul style="list-style-type: none">•Traditional classroom•Virtual classroom•Live product practice labs•Interactive chatrooms•Mentoring

Note: own elaboration.

METHOD

This investigation is an interpretative and descriptive needs analysis study that involves quantitative and qualitative analysis of information. It employs triangulation of sources and methods to assure reliability (Creswell, 2007; Creswell & Plano Clark, 2011; Jasso-Aguilar, 1999). Needs analysis studies are common when introducing a new technology, upgrading systems or planning significant investments. However, technology-related needs analyses for language learning and teaching are scarce

(González-Lloret, 2014) and necessary (García-Ponce, 2020). With this in mind, this investigation seeks to answer the following research questions:

1. According to the participants, what are the methodological aspects of teaching with technology that should be considered when designing an English program in a blended learning modality?
2. What are the participants' language learning and teaching preferences that should be taken into consideration when designing an English program in a blended learning modality?
3. What skills and learning activities appear as appropriate in an English program in a blended learning modality?
4. What are the technical requirements to design an English program in a blended learning modality?

Instruments

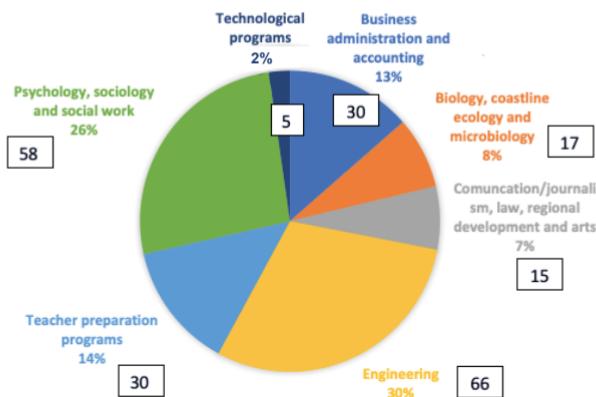
This investigation gathered data from questionnaires, in-depth interviews, and a focus group. The questionnaires were answered online and the focus group and the in-depth interviews were carried out via videoconference.

- » Questionnaires to students and teachers had four sections: demographic information, connectivity, technological infrastructure, and the students' preferences to learn or the teachers' preference to teach English. They had Likert scale questions in which participants had to rate items from 1 to 5, with 1 being the least preferred and 5 the most preferred.
- » Focus group and in-depth interviews with administrative staff had a protocol to guide the session that included questions that explored the particularities, frequent problems, and solutions of the programs that the respondents coordinate.

Participants

221 students who, on average, were 22.9 years old and 26 teachers whose ages ranged from 33 to 64 years, responded to the questionnaires. Figure 2 shows that most students who answered the questionnaire were enrolled in an undergraduate engineering program, followed by psychology, sociology, social work, business administration, accounting, and teacher preparation programs. There were students of communication, journalism, biology, coastline ecology, and technical programs with a lower participation.

Figure 2 Undergraduate programs of students

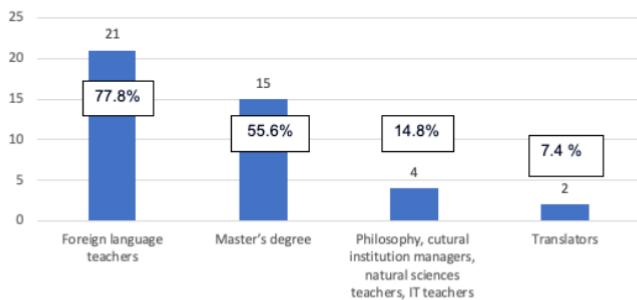


Note: own elaboration.

Most of the teachers who participated in this investigation had undergone training to teach languages. About half held a master's degree; some teachers held undergraduate degrees in translation, philosophy, cultural institutions management, and

science teaching. They had an average teaching experience of 18.7 years and only 2.6 years of online teaching experience. Figure 3 displays the areas of training of the teachers who participated in this study.

Figure 3 Areas of training of the teachers



Note: own elaboration.

The administrative staff who participated in this investigation were the coordinators of online and distance undergraduate programs. On average, they had coordinated their programs for about six years. The programs were not English teaching programs; instead, they were undergraduate programs in engineering and education. The coordinators held undergraduate diplomas and graduate diplomas, and some had graduate diplomas in teaching in online environments or related areas. Table 1 summarizes the characteristics of the administrative staff who participated in this study.

The participants in this study are the people who will directly benefit from the innovation. Their responses will shape the methodology, content, objectives, etc., in the blended program

and they will participate in the entire decision-making process when designing and implementing it.

Table 1 Characteristics of the administrative staff who participated in the study

Coordinators of online and distance undergraduate programs	
Time coordinating	» 5.8 years on average.
Type of coordination	Undergraduate program » Non-English language teaching. » Undergraduate level. » Online or at a distance programs.
Coordinators	» All of them held undergraduate and graduate diplomas. » Two held master's degrees in areas related to teaching in online environments. » Two were pursuing doctoral studies.

Note: own elaboration.

Data treatment and analysis

Gathering data from different sources is essential to identify the participants' needs in well-developed language programs (Kitchen & Gray, 2013). Likewise, data about the needs of participants play a crucial role in technology-mediated language programs (Chapelle, 2014; González-Lloret, 2016), and triangulation of sources helps understand the participants' needs from different perspectives (Lambert, 2010) lower than normal learner motivation, and graduates who have no clear idea of what they have learned or who do not have the ability to use it for any functional purpose. Employment records, interviews and a sequence of surveys were used to build consensus on the L2 tasks faced by graduates over the 25-year period preceding the study. Results demonstrate that it was possible to identify and build consensus on task types common across workplace

domains, and that, given adequate support, graduates could specify target tasks as a basis for organizing focused, goal-oriented instruction in a context where TENOR was the norm. The study is intended to provide a heuristic framework and procedures for future task-based needs analyses. © The Author(s), broadening the scope and the validity of results (Creswell & Miller, 2000).

The transcriptions from the in-depth interviews and the focus group were initially analyzed using open codes and then with axial codes to categorize and synthesize emerging categories and subcategories (Creswell, 2012). Table 2 shows the categories and the subcategories that emerged from those analyses. Descriptive statistics analyses were performed with the responses to the questionnaires to identify group patterns (Moore et al., 2011).

Table 2 Categories and subcategories that emerged from the analysis of the data

Categories	Subcategories
» Methodological aspects of teaching with technology	» Online learning/teaching preferences
» Infrastructure	» Physical infrastructure
» Technological and pedagogical access to technology	» Internet access » Technological/pedagogical support
» Skill development	» English language skills » Other skills
» Operation of the program	» Communication » Problem-solving

Note: own elaboration.

RESULTS

This section will present the results of this investigation, attempting to answer each of the research questions (RQ).

RQ#1. According to the participants, what are the methodological aspects of teaching with technology that should be considered when designing an English program in a blended learning modality?

The analysis of the transcripts from the focus group and the in-depth interviews with the administrative staff showed that 56.4% (149 out of 264) of the coded references referred to methodological aspects of teaching with technology. The results suggest that the design of the pedagogical innovation needs to consider the following methodological aspects of teaching with technology. First, content should be presented in big sections of information as modules, units, or levels. Second, the design process of each module, unit, or level should start by defining the objectives, content, assessment procedures, etc. The results also suggest that the pedagogical innovation should have a synchronous and an asynchronous environment. The instructional design of both environments should use the syllabus of the unit, module, or level as guides. Clear objectives when designing and implementing the synchronous component of the program is another aspect of teaching with technology that the pedagogical innovation should consider. Finally, the results show that the delivery of instruction in the synchronous environment should take place on a regular basis.

The delivery of materials and content is another aspect of teaching with technology that this investigation highlights. Materials and content in the pedagogical innovation should consider multiple formats (paper, offline and online). An essential aspect of teaching in synchronous and asynchronous environments is the use of videos to give instructions. The results of this investigation show that short videos can be beneficial as explanations are available for learners at any moment, reducing the need for having a high number of synchronous sessions and

increasing the levels of flexibility by augmenting the number of asynchronous activities. A clear example is this explanation from one of the online program coordinators as he outlines the advantages of short video lectures.

I think the program can use short video lectures to give explanations or instructions. By using those video lectures, the students can access information from anywhere, and it is always available. Besides, the use of video lectures reduces the need for synchronous meetings. [Online or distance program coordinator, in-depth interview, July 2020]

Finally, these results highlight the need to include an introductory course or an orientation session to explore the basics of learning languages with technology because recently enrolled learners show inadequate online learning experiences in the lower levels of education (high school). These orientation sessions assure that learners can cope with the advantages and disadvantages of using technology for learning languages. The development of digital skills, the use of specific tools to complete some activities, and different learner roles appear as possibilities to explore in these sessions.

RQ#2: What are the participants' language learning and teaching preferences that should be taken into consideration to design and English program in a blended learning modality?

The responses to the questionnaire show that students prefer language learning activities that help them question, think, and take action to make a difference in society. They prefer activities in which grammar learning occurs at beginner levels and reading and writing at intermediate levels. Students like to learn using texts from their areas of study, and they think that the use of real objects and visual materials can help them.

For the students, understanding texts beneath the surface is essential, together with the interpretation of tables and figures, the development of study skills and oral interaction. To a lesser degree, students prefer activities that help them improve their pronunciation and identify deep and hidden meaning in texts. Students prefer activities that help them speak the language without hyperfocusing on errors. Identifying grammar rules is not very important according to learners, nor is it important to them to talk about personal information or daily routines, which are common activities in English learning programs. Interestingly, the use of Spanish and translation are not very important to students, implying that being immersed in the language is key for learning. Table 3 details the types of language learning activities that the students prefer.

table 3 Language learning activities that the students prefer

Students' language learning preferences	Means	Standard deviation
Question, think, take risks, and believe that students' actions can make a difference in society	4.56	0.709
Learn everyday language and grammar at basic levels and learn to read and write at intermediate levels	4.55	0.704
Use texts from learners' areas of study	4.53	0.786
Learn using real-life objects and other visual materials	4.52	0.778
Understand texts beyond their superficial structures	4.49	0.685
Develop the ability to interpret figures, tables, and mind maps	4.49	0.743
Develop study skills	4.46	0.823
Promote the exchange of information and the oral and written interaction	4.45	0.69
Use real artefacts such as news broadcasts, scientific papers, and music	4.43	0.752

Imitate a native-like pronunciation	4.43	0.822
Identify deep and hidden meaning in texts	4.42	0.792
Speak in English regardless of errors	4.37	0.935
Identify grammar rules in books and papers	4.35	0.829
Speak about personal information or daily routines	4.32	0.913
Study different types of texts (narrative, argumentative, descriptive)	4.29	0.967
Recognize authoritarian discourses in texts	4.25	0.847
Use language structures according to different communicative situations	4.18	0.881
Translate different types of texts	4.16	1.09
Negotiate course content with classmates and teachers	4.04	1.046
Work in pairs or groups	3.94	1.021
Consider the teacher as a guide and facilitator rather than a learning model	3.87	1.073
Memorize grammar rules	3.74	1.275
Use more Spanish than English in class	2.86	1.239
Place pronunciation in second place in class	2.84	1.326

Note: own elaboration.

The analysis of the questionnaire for teachers shows that teachers consider themselves as guides or facilitators when teaching. They prefer activities that contain information exchange, written and oral interaction, texts from the learners' area of study, and group or pair work. To a lesser extent, teachers favor activities in which students question, think, take risks, and believe that their actions can make a difference in society, followed by teaching using real-life artefacts and activities to learn how to interpret tables, figures, and mind maps. Teachers also prefer activities in which students understand texts beyond their superficial meaning and identify the hidden meaning of texts. Unlike students, teachers prefer traditional learning activities as speaking about

personal information and daily routines, using real artifacts to teach as news broadcasts and scientific papers, and activities in which there are language structures according to different communicative situations. Similarly to students, teachers do not prefer Spanish or translation activities, and they value learning activities to develop study skills. Table 4 details the language teaching activities that teachers prefer.

Table 4 Language teaching activities that teachers prefer

Language teaching preferences	Average	Standard deviation
Consider the teacher as a guide and facilitator rather than a learning model	4.85	0.362
Promote the exchange of information and the oral and written interaction	4.81	0.396
Use texts from learners' areas of study	4.78	0.424
Work in pairs or groups	4.7	0.465
Question, think, take risks, and believe that students' actions can make a difference in society	4.56	0.892
Learn using real-life objects and other visual materials	4.52	0.58
Develop the ability to interpret figures, tables, and mind maps	4.44	0.934
Understand texts beyond their superficial structures	4.37	0.565
Identify deep and hidden meaning in texts	4.19	0.786
Speak about personal information or daily routines	4.19	0.834
Use real objects as news broadcasts, scientific papers, and music	4.07	0.781
Use language structures according to different communicative situations	4.04	0.94
Identify grammar rules by presenting adequate linguistic forms	3.93	0.829
Develop study skills	3.85	1.406

Study different types of texts (narrative, argumentative, descriptive)	3.81	1.178
Negotiate course content with classmates and teachers	3.7	0.869
Speak in English regardless of errors	3.56	0.974
Imitate a native-like pronunciation	3.11	1.05
Recognize authoritarian discourses in texts	2.93	1.328
Learn everyday language and grammar at basic levels and learn to read and write at intermediate levels	2.74	1.375
Translate different types of texts	2.19	1.241
Place pronunciation in second place in class	2.11	1.188
Use more Spanish than English in class	1.81	1.001
Memorize grammar rules	1.52	0.7

Note: own elaboration.

RQ#3: What skills and learning activities appear as appropriate in an English blended learning program?

The analysis of the in-depth interviews and of the administrative staff focus group shows that 17% (45 out of 264) of the coded references suggest that the pedagogical innovation should focus on developing autonomy. The participants in this investigation consider that being responsible and disciplined are skills that the innovation should foster as they are essential for completing a language program that is completely online or that has a high technological component. Students lack these skills as they are not developed in their previous studies (high school). An example of this is the opinion of one of the academic coordinators as she elicits the fact that an online student should have discipline and responsibility as part of learner autonomy or agency.

An online program should develop these characteristics in learners: discipline and responsibility because they need to learn to take control of their learning. If a student doesn't

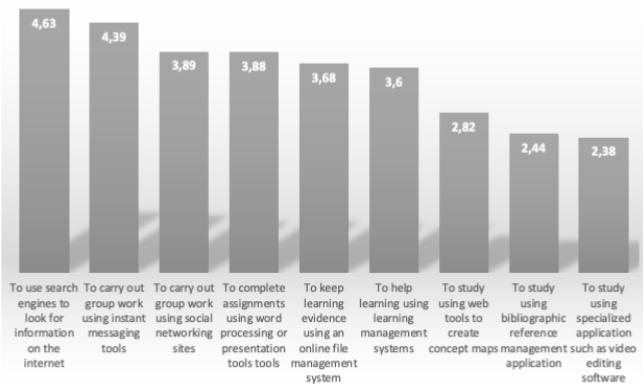
have these characteristics, he will not graduate. [Online or distance program coordinator, focus group, June 2020]

These results also show that it is advisable to implement learning activities that allow learners to collaborate to complete a task. The participants in this investigation refer to this as group work. They suggest the use of projects or problem resolution as possible learning activities. Finally, these results suggest that to make sure that learners become fully engaged in the learning activities, it is advisable to include assessment that is coherent with the modality of instruction. If the innovation is entirely online, then the assessment should be entirely online, and if the innovation has a face-to-face component, then the assessment should take place in that modality. However, they mention some inconveniences of having face-to-face assessment procedures, as a complicated logistics process and a possible lack of support from teachers. The results of this study suggest that assessment, whether online or face-to-face, has to be based on skill development, and it should be formative, allowing students to perform in different scenarios. This is evident in this opinion of a program coordinator that explains some of the inconveniences involved in having face-to-face exams in an online program.

Some of the online programs use this campus as a test center. We don't have much trouble with that...but I've seen that the logistics are a bit complicated... the teachers send the exam, and the program has personnel here to administer the test... sometimes, the teacher accompanies the process online, and he can answer some questions, but some other times the teacher is not there, and the students don't have anyone to help them... I think the exam should be in the same modality the program is offered. [Online or distance program coordinator, focus group, June 2020]

Regarding students' skills in using technology, the analysis of the questionnaire responses shows that learners have basic abilities to use technology. The results show that students are capable of using search engines to look for information on the internet, and they can carry out group work using instant messaging tools and social networking sites. They can also complete assignments using word processing or presentation tools, use an online file management system, and use learning management systems. To a lesser extent, students can use tools to create concept maps, bibliographical reference management systems, and specific applications as video editing programs. Figure 4 details the technological skills that students claim to have.

Figure 4 Technological skills of students

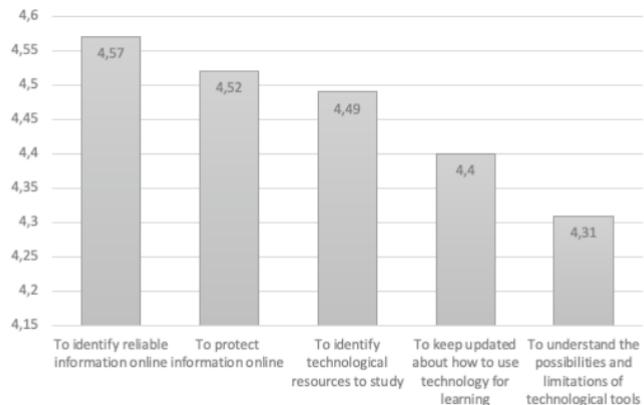


Note: own elaboration.

Another characteristic of the pedagogical innovation is the development of critical digital skills. These results show that

students claim to have very high levels of digital skills because they can identify reliable sources of information online, protect their personal information online, and identify appropriate tools to study. However, these results show that students struggle to keep updated about new technological resources for learning and understand the possibilities and limitations of these tools. Figure 5 shows the critical digital skills that students claim to have.

Figure 5 Critical digital skills that learners have



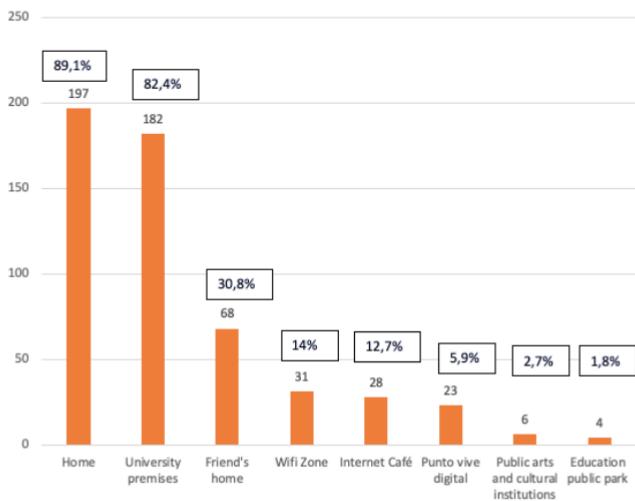
Note: own elaboration.

RQ#4. What are the technical requirements to design an English program in a blended learning modality?

The results of this investigation show that home and the university campus are the main places to access the internet,

followed by friends' houses, public places, and internet cafes. Figure 6 shows the locations where participants access the internet.

Figure 6 Places from which the participants access the internet

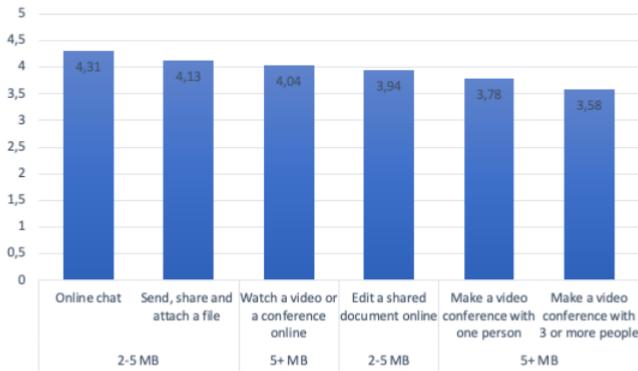


Note: own elaboration.

Based on the students' internet speeds, the results of this investigation show that the pedagogical innovation can rely primarily on activities as online chat, sharing, attaching, or sending a file because they do not require a fast internet speed. The results also show that designing activities that need a higher-speed connection, as participating in a videoconferencing session with more than three people, is not advisable. Figure 7

shows the activities that innovation can include according to internet speeds.

Figure 7 Activities and internet speeds the innovation can use

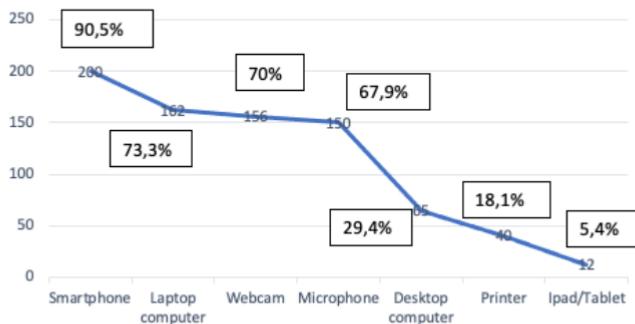


Note: own elaboration.

Regarding the technological devices that the pedagogical innovation can count on, the results of this study show that the innovation should design content for mobile devices as smartphones and laptops. The pedagogical innovation should also rely on activities that use webcams and microphones, as synchronous video conferences or short videos or podcasts. The results also show that the pedagogical innovation should

not rely on activities for desktop computers or printers. Figure 8 shows the technological devices that the pedagogical innovation can use.

Figure 8 Technological devices on which the innovation can rely



Note: own elaboration.

DISCUSSION

This investigation analyzed the characteristics of context to design and implement a pedagogical innovation in higher education. The pedagogical innovation is an English program in a blended modality. The results of this investigation show that the pedagogical innovation should consider aspects of online teaching as the organization of content in big sections within units or modules, the use of the syllabus as a starting point to the online design, the inclusion of synchronous and asynchronous environments, the delivery of content and instruction in different formats, and the inclusion of an introductory course or orientation session for learners who are joining the program for the first time. The results of this investigation agree with the

results of other studies. For example, Ginns and Ellis (2007), Picciano (2009), and García Aretio (2018) argue that a blended program involves the combination of online and face-to-face (synchronous) experiences. Other studies have found that when designing blended programs, flexibility is of utmost importance, meaning that learners have some level of control over time, place, path, or pace of learning (Boelens et al., 2017). These results also suggest that the synchronous and asynchronous environments should have clear objectives because this reduces the transactional distance between what learners already know and what they have to learn and increases the level of interaction (Russell & Murphy-Judy, 2020) this book comprehensively covers everything you need to know to design, develop, and deliver successful online, blended, and flipped language courses. Grounded in the principles of instructional design and communicative language teaching, this book serves as a compendium of best practices, research, and strategies for creating learner-centered online language instruction that builds students' proficiency within meaningful cultural contexts. This book addresses important topics such as finding and optimizing online resources and materials, learner engagement, teacher and student satisfaction and connectedness, professional development, and online language assessment. Teaching Language Online features: A step-by-step guide aligned with the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). Finally, these results suggest that familiarizing students with the new ways of learning that the pedagogical innovation proposes provides bridges between cultural, social, and learning environments that facilitate the exchange of information that will later lead to learning (Pineda Hoyos & Tamayo Cano, 2016; Salmon, 2011).

The results of this investigation suggest that the language learning activities in the pedagogical innovation should aim to

develop critical thinking and academic skills using texts from the students' areas of study. The language learning activities should also aim to develop oral and written communication using pair and group work. According to these results, grammar teaching can occur at basic levels (in a five-level program, basic levels are levels 1 and 2), and translation and pronunciation are not very important. Finally, this investigation suggests that the implementation of the innovation can reconfigure the roles of participants as teachers see themselves as guides. These results are similar to other studies that have found that English for Specific Purposes (ESP), which is close to English for General Academic Purposes (EGAP), is an adequate approach for meeting students' needs at tertiary levels of education when teaching English as a foreign language (Chostelidou, 2010). Similarly, other studies have found that after implementing a blended approach to teaching, participants accomplish more linguistic activity in scientifically related areas, improve autonomy and correct aspects of the language. Finally, the innovation results in new roles for teachers and students. Students found a new way of learning, and teachers changed their teaching methods by placing an emphasis on individualized language corrections (Chafiq et al., 2014).

Regarding skills and learning activities, the results of this investigation suggest that the pedagogical innovation needs to strongly emphasize the development of autonomy, learning activities in which students collaborate, and the promotion of formative assessment. Regarding the learning activities, this investigation shows that the pedagogical innovation can take advantage of the high rates of technological skills that students possess. The learning activities can include searching for information on the web, group work using instant messaging applications and social networking sites, and completing activities

using word processing or presentation programs. Furthermore, these results suggest that the pedagogical innovation can take advantage of critical digital skills to design learning activities as participants can identify reliable sources of information, protect their information online, and identify technological resources to study. However, these results show that the pedagogical innovation should emphasize keeping students updated on how to use technology for learning and to understand the possibilities and limitation of technological tools. These results agree with the results of other investigations. For example, Kalyaniwala and Ciekanski (2021) claim that learner autonomy is still a relevant paradigm especially in relation to technology. For these authors, there are two perspectives to approach language learner autonomy and technology. In the first perspective, the language learning resources are available to learners and they have control over the process. In the second perspective, learners can unintentionally develop language autonomy from the wide availability of resources at their disposal on the internet. Unlike the first perspective, in the second perspective, there is not a figure of advisor or teacher and learning can take place in the “wild” (Sauro & Zourou, 2019). This pedagogical innovation can make use of both perspectives to develop learner autonomy and language learner autonomy.

Finally, the results of this investigation show that the pedagogical innovation should offer learning activities that can be accessed from different devices, especially mobile devices and in different formats (online, offline). Access to the internet is a great prerequisite for the implementation and sustainability of the pedagogical innovation. Although in Colombia in 2020, 56.6% of the population had access to the internet, only 39.3% had access to a computer. The situation gets worse when we make a comparison between rural areas and urban areas. In urban areas

(capital cities and big towns) 66.6% of the population had access to the internet, compared with only 23.9% in rural areas (DANE, 2021). The penetration of internet access through mobile phones is not very high, as only 27.5% of the population had a mobile connection to the internet and access to mobile networks in rural areas is not as high as in urban areas (MinTic, n.d.).

CONCLUSIONS AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

This investigation concludes that to have an appropriate design and implementation, and to ensure its sustainability, an English program in a blended modality should present the content in big organizational units. The process of design should start by designing the syllabi of the organizational units and these should guide the online and the face-to-face design. The content should be delivered in multiple formats, and there should be synchronous and asynchronous environments with clear objectives.

This investigation also concludes that the pedagogical innovation should emphasize the development of critical thinking, academic skills based on the participants' academic areas, autonomy, collaboration, critical digital skills, and communicative skills. The pedagogical innovation should be student-centered and skill-based because participants already have these skills and abilities.

This investigation suggests that the type of learning activities that appear as appropriate in the pedagogical innovation should involve searching for information on the web as webcasts or online treasure hunts, group work to complete a task or solve a problem collaboratively. This investigation shows that the use of specific programs as programs for editing video or audio is not very appropriate; instead, the pedagogical innovation should rely on programs as MS Office suite.

This study suggests that the pedagogical innovation can take advantage of the high levels of critical digital skills that learners

and teachers have, but it should also emphasize the inclusion of new tools to learn and the consideration of the limitations and advantages of the tools. In other words, the innovation should align tools with the content, activities, affordances and limitations of the context.

This investigation concludes that the pedagogical innovation should consider the fact that the internet connections are slow and uneven in the areas where the innovation will operate. As the participants mostly access the internet from home and the university campus, providing internet access to the students who have poor connections and providing a meeting point to complete assignments, searching for information, and socializing are crucial for the university campuses where the pedagogical innovation will operate.

The results of this study suggest that to have a successful implementation of the pedagogical innovation, designing an orientation session or a course to show new students how to learn in online environments is necessary because their experience in this type of environment is very limited or even nonexistent. The orientation session should include topics as time management skills, activities to self-assess their learning, strategies to choose extra work, etc. This orientation session should be accompanied by a robust component of teacher professional development because teachers need to be updated about new tools and strategies to teach using technology. Finally, these results suggest the design of a system to ensure technical and pedagogical quality of the pedagogical innovation to guarantee its successful and sustainable implementation.

LIMITATIONS OF THE STUDY

The objective of this investigation was to shed light on the characteristics of context to design a pedagogical innovation.

The study has several limitations. First, when the project was in the data collection stage, we planned to visit the areas where the institution has its campuses to have a firsthand experience of the infrastructure and equipment that was available. We could not go because the lockdowns to control the spread of the Covid-19 virus had started, and travel in the country was suspended. However, we carried out the in-depth interviews and the focus group via videoconference. Second, it was difficult to reach a higher number of students because the institution has very poorly consolidated databases and a higher number of responses would have broadened the scope of the results. Having a bigger number of participants and visiting the regional campuses would have broadened the scope of understanding of the needs of the participants.

References

- Akyel, A. S., & Ozek, Y. (2010). A language needs analysis research at an English medium university in Turkey. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 969–975. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.136>
- Aydemir, M., Kurşun, E., & Karaman, S. (2016). Question-Answer Activities in Synchronous Virtual Classrooms in Terms of Interest and Usefulness. *Open Praxis* 8(1), 9–19.
- Béchard, J.-P. (2000). Apprendre à enseigner au supérieur : l'exemple des innovateurs pédagogiques. *Cahier de Recherche OIPG No 2000-001*, 14.
- Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001>
- Chafiq, N., Benabid, A., Bergadi, M., Touri, B., Talbi, M., & Lima, L. (2014). Advantages and Limits of the Implementation of

- Blended Learning for Development of Language Skills in Scientific Students. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 116, 1546–1550. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.432>
- Chapelle, C. (2014). Afterword: Technology-mediated TBLT and the evolving role of the innovator. In M. Gonzalez-Lloret & L. Ortega (Eds.), *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks*. Philadelphia: John Benjamins Pub. Co.
- Chostelidou, D. (2010). A needs analysis approach to ESP syllabus design in Greek tertiary education: A descriptive account of students' needs. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4507–4512. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.721>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative enquiry & research design, choosing among five approaches. Book* (Vol. 2nd ed). <https://doi.org/10.1016/j.aenj.2008.02.005>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Educational Research* (Vol. 4). Pearson.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *College of Education, The Ohio State University*, 39(3), 7. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE Publications.
- DANE. (2021). Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ECV) 2019-2020, 1–16. Retrieved from <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/calidad-de-vida-ecv/encuesta-nacional-de-calidad-de-vida-ecv-2020>
- García-Ponce, E. E. (2020). Needs analysis to enhance english language proficiency at a mexican university. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 145–162. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.82247>
- García Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana*

- de Educación a Distancia*, 21(1), 9. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.19683>
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Ginns, P., & Ellis, R. (2007). Quality in blended learning: Exploring the relationships between on-line and face-to-face teaching and learning. *Internet and Higher Education*, 10(1), 53–64. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.10.003>
- González-Lloret, M. (2014). The need for needs analysis in technology-mediated TBLT. In M. Gonzalez-Lloret & L. Ortega (Eds.), *Technology-mediated TBLT: Researching technology and tasks* (pp. 23–50). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Pub. Co. <https://doi.org/10.1075/tblt.6.02gon>
- González-Lloret, M. (2016). How to conduct a needs analysis of tasks and technologies. In *A practical guide to integrating technology into task-based A practical guide to integrating technology into task-based* (pp. 17–33). Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Hampel, R., & Hauck, M. (2004). Towards an effective use of audio conferencing in distance language courses. *Language Learning & Technology*, 8(1), 66–82. Retrieved from <https://www.lltjournal.org/item/10125-25230/>
- Hancock, S., & Wong, T. (2012). Blended Learning—ETEC 510. Retrieved October 18, 2018, from https://wiki.ubc.ca/MET:Blended_Learning
- Hosseini, S. (2015). Computer-Mediated Communication : Pedagogical and language leraning implications. *International Journal on New Trends in Education & Their Implications (IJONTE)*, 6(1), 163–176.
- Jasso-Aguilar, R. (1999). Sources, Methods and Triangulation in Needs Analysis: A Critical Perspective in a Case Study of Waikiki

- Hotel Maids. *English for Specific Purposes*, 18(1), 27–46. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(97\)00048-3](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(97)00048-3)
- Kalyaniwala, C., & Ciekanski, M. (2021). Autonomy CALLing : A systematic review of 22 years of publications in learner autonomy and CALL. *Language Learning & Technlogy*, 25(3), 106–131. Retrieved from <https://www.lltjournal.org/item/10125-73452/>
- Kaur, M. (2013). Blended Learning—Its Challenges and Future. *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 93, 612–617. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.248>
- Kitchen, M., & Gray, S. (2013). Meeting the needs of English language learners in Aotearoa New Zealand schools. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(2), 93–106. <https://doi.org/10.1080/17501229.2012.699529>
- Lambert, C. (2010). A task-based needs analysis: Putting principles into practice. *Language Teaching Research*, 14(1), 99–112. <https://doi.org/10.1177/1362168809346520>
- Lin, H. (2014). Establishing an empirical link between computer-mediated communication (CMC) and SLA: A meta-analysis of the research. *Language Learning and Technology*, 18(3), 120–147. Retrieved from <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/fcodic62-ab5a-4a12-87c5-44f342a7f34f/content>
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Consulta de programas académicos. Retrieved September 22, 2021, from <https://hecaa.mineducacion.gov.co/consultaspeticas/programas>
- MinTic. (2021). Estadísticas internet móvil en Colombia. Retrieved October 21, 2021, from <https://colombiatic.mintic.gov.co/679/w3-propertyvalue-47272.html>
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *Internet and Higher Education*, 14(2), 129–135. <https://doi.org/10.1016/jiheduc.2010.10.001>

- Picciano, A. G. (2009). Blending with purpose: The multimodal model. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 13(1), 7–18. <https://doi.org/10.24059/olj.v13i1.1673>
- Pineda Hoyos, J. E., & Tamayo Cano, L. H. (2016). E-moderating and E-tivities: The Implementation of a Workshop to Develop Online Teaching Skills in In-service Teachers. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(1), 97–114. <https://doi.org/10.15446/profile.v18n1.44269>
- Ruiz-Bolívar, C., & Ríos-Cabrera, P. (2020). La innovación educativa en América Latina: lineamientos para la formulación de políticas públicas. *Innovaciones Educativas*, 22(32), 199–212. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2828>
- Russell, V., & Murphy-Judy, K. A. (2020). *Teaching language online : a guide for designing, developing, and delivering online, blended, and flipped language courses*. Retrieved from <https://www.taylorfrancis.com/books/9780429426483>
- Sabah, A., & Mohammed, E. (2018). Needs Analysis in English for Academic Purposes: The Case of Teaching Assistants at the University of Khartoum. *How*, 25(2), 49–68. <http://www.scielo.org.co/pdf/how/v25n2/0120-5927-how-25-02-00049.pdf>
- Salmon, G. (2011). *E-moderating The key to online teaching and learning*. London: Routledge.
- Salmon, G. (2016). The realm of learning innovation: A map for Emanators. *Br J Educ Technol British Journal of Educational Technology*, 47(5), 829–842.
- Sauro, S., & Zourou, K. (2019). What are the digital wilds? *Language Learning and Technology*, 23(1), 1–7. <https://www.lltjournal.org/item/895/>
- Singh, H. (2003). Building Effective Blended Learning Programs. *Educational Technology*, 43(6), 51–54. https://asianvu.com/digital-library/elearning/blended-learning-by_Singh.pdf

- Universidad de Antioquia. (2021). Oferta Programas de Pregrado. Retrieved September 19, 2021, from <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/estudiar-udea/quiero-estudiar-udea/pregrado/oferta-medellin>
- Walder, A. M. (2014). The concept of pedagogical innovation in higher education. *Education Journal*, 3(3), 195–202. <https://sciencepublishinggroup.com/article/10.11648/j.edu.20140303.22>
- Woodall, D. (2010). Blended Learning Strategies Selecting the Best Instructional Method. *SkillSoft*, (August). Retrieved from <http://classtag.pbworks.com/f/SkillSoft+-+Blended+Elearning.pdf>

Las representaciones sobre las lenguas extranjeras: su impacto en la construcción de las políticas lingüísticas institucionales

*Representations of foreign languages: their impact on the construction of institutional linguistic policies**

Claudia Rosana Pasquale¹

Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina

Daniela Victoria Quadrana²

Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, Argentina

• Reporte de caso

Recibido el: 13 de febrero de 2023 Aprobado: 25 de marzo de 2024

¹ Profesora Asociada rosanapasquale@gmail.com–<https://orcid.org/0000-0002-1587-6377>

² Profesora Adjunta danielaquadrana@gmail.com–<https://orcid.org/0003-4046-155X>

Cómo citar: Pasquale, C. R., & Quadrana, D. V. (2021). Las representaciones sobre las lenguas extranjeras: su impacto en la construcción de las políticas lingüísticas institucionales. *Matices en Lengua Extranjera*, 15(2), 49-85. DOI: <https://doi.org/10.15446/male.v15n2.107248>

RESUMEN

Este artículo se propone analizar las representaciones sobre las lenguas extranjeras de los actores de la Universidad Nacional de Luján (UNLu) y su impacto tanto en la construcción de las políticas lingüísticas institucionales como en el desarrollo de la planificación lingüística universitaria, a partir de datos recabados en una investigación recientemente concluida en esta universidad. Para la conformación del corpus de verbalizaciones de esta investigación, se utilizó una entrevista semidirigida, realizada por las investigadoras y aplicada a una muestra de actores institucionales con responsabilidades de política académica, sin relación directa con las lenguas extranjeras (LE). Para el procesamiento de los datos se empleó el análisis de contenido y el análisis del discurso. Los resultados muestran algunas incongruencias entre las representaciones lingüísticas y la realidad. En efecto, la lectocomprepción, modalidad de enseñanza-aprendizaje de las LE dominante en las universidades argentinas, «colisiona» con la representación de un saber total de una LE. Por otro lado, si bien el paisaje lingüístico actual de la UNLu se limita a una oferta curricular de francés, inglés y portugués; a una única LE reconocida: el inglés, y a un capital lingüístico quasi-monolingüe, algunas representaciones lingüísticas permiten vislumbrar una apertura al plurilingüismo. Por tal motivo, es deseable que los actores involucrados en la toma de decisiones de política lingüística atiendan los requerimientos de la sociedad actual, pero también y sobre todo la misión e ideario de la institución, con el fin de proponer un proyecto coherente, consensuado y explícito sobre las lenguas en la universidad.

Palabras clave: *Planificación lingüística, políticas lingüísticas, representaciones lingüísticas, UNLu.*

ABSTRACT

This article aims to analyze the language representations of the actors of the National University of Luján (UNLu) and their impact on the construction of institutional language policies as well as the development of university language planning, based on data collected in a recently concluded investigation at this university. The corpus of this research was formed using a semi-structured interview carried out by the researchers and applied to a sample of institutional actors with academic policy responsibilities with no direct relation to foreign languages (FL). Content analysis and discourse analysis were used to process the data. The results show some inconsistencies between representations and reality. Indeed, reading comprehension, the dominant mode of teaching and learning of foreign languages in Argentinian universities, «collides» with the representation of a total knowledge of a foreign language. On the other hand, although the current linguistic landscape of the UNLu is limited to a curricular offer of French, English, and Portuguese, to a single recognized FL, English, and to a quasi-monolingual linguistic capital, some linguistic representations allow us to glimpse an openness to multilingualism. For this reason, it is desirable that the actors involved in language policy decision-making meet the requirements of today's society but also and above all the mission and ideology of the institutional institution, to propose a coherent, consensual, and explicit project on languages within the university.

Keywords: *Language planning, language policies, linguistic representations, UNLu.*

EL PRESENTE ARTÍCULO RETOMA PARTE de las conclusiones del proyecto de investigación *Las políticas lingüísticas de la UNLu: relaciones entre capital lingüístico, repertorio lingüístico y acciones lingüísticas, y representaciones de los actores* que fuera desarrollado en el marco del Centro de Investigación, Docencia y Extensión en Lenguas Extranjeras (Cidele) de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), durante el periodo 2019-2021.

Como se desprende del título del proyecto, su problemática general giró en torno a qué políticas y planificaciones lingüísticas ha desarrollado/desarrolla la UNLu y qué relaciones se establecieron/se establecen entre esas políticas, el capital lingüístico institucional y los repertorios lingüísticos de los actores; todo ello está atravesado por las representaciones sobre la/s lengua/s de los locutores.

En el marco de la UNLu, institución universitaria autónoma y autárquica, parafraseando a Varela (2008), entendemos las políticas lingüísticas como el conjunto de decisiones asumidas por los estratos de cogobierno universitario, cuyo objeto principal son las lenguas (materna, extranjera u otra). Estas decisiones dan lugar a la implementación de medidas concretas de orden lingüístico, es decir, a la puesta en marcha de la planificación lingüística; involucran recursos específicos y generan escenarios lingüísticos destinados a todos los actores implicados.

Las políticas lingüísticas, explícitas o no, que se han ido construyendo con el tiempo, de manera más o menos consciente o aleatoria, dan el marco al actual capital lingüístico de la UNLu, es decir, al conglomerado de lenguas y variaciones lingüísticas que están presentes, circulan e interactúan en el espacio institucional, en el marco de tensiones, como relaciones de fuerza y poder. Este capital lingüístico tiene su correlato, a nivel individual, en la noción de repertorio lingüístico: los individuos-locutores poseen experiencias lingüísticas diversas,

son locutores más o menos acabados de una o varias lenguas y poseen representaciones lingüísticas entendidas como construcciones cognitivo-sociales, sobre hechos y eventos de la realidad lingüística que condicionan sus acercamientos (juicios, comportamientos, actitudes, decisiones, etc.) a las lenguas, a sus locutores, a los países que las hablan y a su enseñanza-aprendizaje. Estas representaciones, construidas a partir de la experiencia, los conocimientos y los valores transmitidos por la tradición y la educación, tienen efectos de valorización/desvalorización sobre las lenguas e inciden positiva o negativamente en las acciones de planificación lingüística.

Con la finalidad de conocer y comprender las intrincadas relaciones de las variables antes mencionadas, se diseñó, en el marco de las políticas lingüísticas institucionales, una investigación de carácter exploratorio, descriptivo y cuali-cuantitativo que indagó sobre diversos corpus y muestras, de naturaleza documental y verbal, en función de dos ejes, sincrónico y diacrónico, y de dos dimensiones articuladas, la institucional y la individual. Así, en el eje sincrónico se logró plasmar la situación actual de las variables analizadas, mientras que el eje diacrónico habilitó una lectura de estas a través del tiempo. En la dimensión institucional, por su parte, el análisis de los datos permitió caracterizar las políticas lingüísticas de la UNLu, así como su capital lingüístico, en tanto que el repertorio lingüístico y las representaciones sobre las lenguas extranjeras de los locutores institucionales constituyeron el centro de las reflexiones en la dimensión individual. En síntesis, la investigación llevada a cabo se propuso indagar acerca de las relaciones de la UNLu y sus actores con las lenguas, con el propósito de comprender su complejidad, detectar los hilos que tejen su dinámica y develar los intereses e ideologías subyacentes, para así favorecer algunas reflexiones y líneas de acción que contribuyan a diseñar una

política lingüística global, consensuada, pluralista y democrática, respetuosa de las necesidades y características del contexto.

En este artículo presentaremos un recorte de nuestra investigación, centrado en el concepto de representaciones sociolíngüísticas y representaciones sobre las lenguas, que nos parece fundamental para desentrañar la dinámica de construcción, desarrollo e impulso de la política lingüística institucional. Antes de presentar nuestras conclusiones sobre este aspecto de la problemática, daremos cuenta de los principales componentes metodológicos y teóricos de nuestra investigación, seleccionando solo aquellos que consideramos indispensables para el recorte establecido en esta ocasión; *a posteriori*, nos abocaremos a poner el foco en las conclusiones sobre las representaciones de los locutores-decidores acerca de las lenguas, en el marco de la UNLu, y su impacto sobre las políticas lingüísticas.

EL DISPOSITIVO METODOLÓGICO

Para alcanzar el objetivo general previsto, a saber: «Conocer y describir para comprender qué políticas lingüísticas ha desarrollado la UNLu a través de los años y qué relaciones se establecen entre esas políticas, el capital lingüístico institucional, los repertorios lingüísticos y las representaciones sociolíngüísticas de los actores y las acciones de planificación lingüística desarrolladas, en pos de la construcción de conocimiento fide digno y actualizado sobre las políticas lingüísticas de la UNLu, en los ejes sincrónico y diacrónico», se desarrolló un proyecto encuadrado en la metodología cualitativa, en la cual el estudio de casos priorizó un caso único, la UNLu, concebido como «un fenómeno complejo, en un lugar y espacio dados» (Livist, 2015, p. 22) y cuya particularización reemplazó la validez de la generalización (Stake, 1995).

Además, se trató de una investigación de alcance descriptivo que combinó las dimensiones diacrónica y sincrónica. En efecto, la diacronía se materializó en la recopilación y análisis de un corpus documental extendido en el tiempo (véase más abajo), con la intención de favorecer la comprensión del complejo proceso de construcción de las políticas lingüísticas en la UNLu. Por su parte, las verbalizaciones de los actuales actores de las políticas académicas de la UNLu fueron analizadas en el escenario de la sincronía. Esta última dimensión, solidaria con el carácter cualitativo de la investigación, implicó la selección (según criterios de pertinencia y representatividad) de individuos dentro de un universo. La muestra se compuso, entonces, de doce autoridades universitarias con distinto rango y pertenecientes a diferentes estamentos. Dado el tipo de estudio, el análisis de sus verbalizaciones particulares y la presentación de conclusiones acotadas a esa muestra no pueden extenderse al conjunto del universo. Finalmente, interesa destacar que se trató de un diseño de investigación flexible (Vasilachis de Gialdino, 2006) que ha permitido el tratamiento de lo inesperado vinculado, ya sea con el objeto de estudio como con el proceso de análisis.

Con respecto a la recolección de la información, necesaria para realizar el estudio, se utilizaron diversas fuentes con el propósito de aprehender y describir, con la mayor riqueza posible, la complejidad del fenómeno estudiado y su contexto, respetando la mirada de los actores sociales involucrados en él (Neiman y Quaranta, citado por Vasilachis de Gialdino, 2006). Con tal propósito, se conformaron dos corpus de naturaleza diferente, aunque complementaria: un corpus documental y un corpus de verbalizaciones. El corpus documental constó de 159 documentos oficiales en los que se plasman decisiones y acciones de política lingüística. En efecto, se trata de un corpus de 123 Resoluciones y 36 Disposiciones, emanadas de órganos de cogobierno y de

autoridades unipersonales universitarios y departamentales, respectivamente³. Por su parte, el corpus de verbalizaciones se construyó a partir de dos conjuntos de respuestas: i) las respuestas a las entrevistas semidirigidas, administradas a una muestra de actores institucionales, con responsabilidades de política académica y ii) las respuestas vertidas en una encuesta autoadministrada por docentes, estudiantes, no-docentes y graduados de la UNLu. Así entonces, cada instrumento de recolección de datos fue aplicado a dos muestras de informantes diferenciadas: una de carácter más restringido y otra más extendida.

Se eligió la técnica de entrevista semidirigida (ni enteramente abierta, ni canalizada por un gran número de preguntas precisas) pues permite al investigador obtener informaciones y elementos de reflexión muy ricos y matizados, dado su carácter desencadenador de procesos fundamentales de comunicación y de interacción humana.

Para el análisis de las entrevistas se establecieron cuatro criterios. El *criterio representacional* atraviesa todos los discursos de los informantes y permite asimilar lo dicho a la aprehensión de la realidad universitaria de cada enunciador, en términos de opiniones, valores, creencias, prejuicios, conocimientos compartidos, doxa. El *criterio discursivo* da cuenta de cómo la realidad construida es dicha; es decir, qué elementos lingüísticos-discursivos aparecen en la superficie de los discursos, indicando el posicionamiento del enunciador, la construcción de su *ethos* discursivo, la modalidad que le imprime a sus enunciados

³ Las disposiciones consultadas son aquellas emitidas por una Unidad Académica particular, el Departamento de Educación de la UNLu. Lejos de ser seleccionada al azar, esta unidad académica es vital en todos los temas relacionados con las lenguas extranjeras, ya que es la única dependencia que tiene a su cargo la totalidad de la oferta académica curricular de lenguas extranjeras para el conjunto de la Universidad.

(apreciación/evaluación/obligación/eventualidad), entre otros. Por su parte, el *criterio lingüístico* da la posibilidad de identificar aquellas zonas discursivas cuyo tópico es «las lenguas», que a su vez se desagrega en dos subtópicos: las lenguas y yo (repertorio lingüístico), las lenguas y la institución (capital lingüístico) las lenguas y la toma de decisiones (la política lingüística), y que ponen en evidencia dos dimensiones complementarias de las lenguas: la instrumental (las lenguas como instrumento, herramienta, competencia, etc.) y la institucional (las lenguas en el marco de la institución). Por último, el *criterio accional* pone el foco sobre las zonas o intervenciones de los enunciadores respecto a las acciones lingüísticas (o verbales) identificadas, su caracterización, su alcance, su evolución, su difusión, su vinculación con las acciones no verbales, entre otros.

Todas las entrevistas fueron grabadas en formato audiovisual a través de la plataforma Zoom y se utilizó el registro verbal que la misma aplicación proporciona. En cuanto a la encuesta, esta se administró a la muestra formada por docentes, estudiantes, no-docentes y graduados, y tuvo como finalidad obtener, en forma sistemática, información valiosa de una gran cantidad de participantes, en términos de tendencias sobre los aspectos y dimensiones constitutivos del objeto de estudio.

Para procesar los datos de naturaleza discursiva, se recurrió al análisis de contenido y al análisis del discurso, como abordajes complementarios: el primero, para identificar, en la materialidad discursiva, temas o unidades de sentido de acuerdo con las preguntas de investigación⁴ «según diferentes formas de cuan-

⁴ Algunas de las preguntas formuladas fueron: ¿Existe/n una política/s lingüística/s en la UNLu? Si sí, ¿Qué características tiene/n? ¿Cómo se conformaron las diferentes políticas lingüísticas en esta Universidad? ¿Cuáles de ellas se explicitaron/institucionalizaron? ¿Qué factores incidieron o confluyeron en esos procesos? ¿Qué lenguas integraron/integrarán el capital lingüístico

tificación (frecuencia, tipicidad en relación a una subpoblación de la muestra) y calificación (saliencia en relación al problema)» (Apostolidis, 2005, p. 17); el segundo, para detectar, en las manifestaciones discursivas, la subjetividad de los informantes y su construcción particular de la realidad que los rodea, de la naturaleza y verdad de los hechos relatados, de las experiencias, el comportamiento y los objetos de la comunidad sociolingüística que los acoge. Cabe mencionar que, como todo objeto mental, no es posible trabajar directamente con las representaciones de los entrevistados, sino con las huellas que estas dejan en sus discursos y cuya interpretación será a su vez atravesada por los sesgos inherentes a todo proceso de análisis.

En este artículo nos referiremos solamente a los resultados y conclusiones, relativos al corpus de verbalizaciones resultantes de la entrevista semidirigida, aplicada, como dijimos antes, a una muestra de informantes-clave. Estos fueron seleccionados de un universo de actores institucionales con distinto rango, funciones e inserción institucional, pertenecientes a diferentes estamentos universitarios (profesores, auxiliares docentes, no-docentes) y con diversas responsabilidades de política académica. Para constituir esa muestra, se aplicaron criterios de representatividad, oportunidad, factibilidad, consecutividad y saturación relativa. La muestra definitiva se compuso, entonces, de siete autoridades superiores no electivas (secretarios y coordinadores de carreras), tres autoridades superiores electivas (rectorales y departamentales) y dos direcciones no-docentes. Todos estos

institucional? ¿Cuál es su estatus? ¿qué tipo de relaciones se dan entre ellas? ¿Cómo se compone el repertorio lingüístico de los locutores de la UNLu? ¿Cuáles son las representaciones de los actores sociales de la comunidad respecto a las lenguas que circulan en la institución? ¿Y de sus roles como locutores y usuarios? ¿Qué tipo de relaciones se dan en la UNLu entre políticas lingüísticas, capital lingüístico y repertorios lingüísticos?

informantes se encontraban, en el momento de la aplicación de la entrevista semidirigida, en el ejercicio pleno de sus funciones y pertenecían a una franja etaria de entre 35-65 años.

ALGUNAS PRECISIONES TEÓRICAS

Atendiendo al recorte conceptual propuesto en este trabajo, en las líneas que siguen solo nos abocaremos a algunas consideraciones teóricas que sustentaron nuestro estudio en lo que respecta al componente representacional.

En concordancia con Brown (2017), podemos afirmar que se hace constantemente política lingüística cuando se emiten juicios sobre las lenguas; cuando se opta por estudiar una lengua extranjera en particular; cuando se elige o no una escuela bilingüe; cuando se prioriza leer una obra en su idioma original o en una traducción particular; cuando se decide qué código o códigos lingüísticos serán empleados en la vida institucional, en los medios de comunicación, en la señalización vial; cuando se decide qué lenguas formarán parte de un currículu y cuáles no; cuando se determina bajo qué modalidad se enseñarán las lenguas o, simplemente, cuando se decide incluir o no información en un *curriculum vitae* (cv) respecto de la competencia en idiomas.

En este sentido, entonces, la política lingüística está presente en el quehacer cotidiano y condiciona los ecosistemas sociolíngüísticos existentes y por venir. Ahora bien, este complejo entramado de decisiones de política lingüística está atravesado por las representaciones sociales (RS) y lingüísticas (RL) de los agentes de una comunidad sociodiscursiva dada, los cuales construyen contenidos y sentidos en forma de imágenes, informaciones, opiniones, actitudes o juicios sobre un objeto (evento, personaje, actividad, lugar, tiempo), a partir de la experiencia personal o de la transmisión por medio de la tradición, la educación y la comunicación social. Así, de acuerdo con Py (2002), en toda

representación hay, sin lugar a dudas, una dimensión individual como resultado de la interacción y de las particularidades del sujeto, pero también, y sobre todo, una dimensión dóxica, convencional y relativamente estable. De esta manera, en la noción de RS cohabitan dos caras: «un aspecto colectivo y compartido y un aspecto individual y heterogéneo» (Moore, 2001, p. 10).

La naturaleza pragmática de las RS se refleja en la capacidad de los individuos y de los grupos para dar sentido a la realidad y actuar sobre ella. Bourdieu (1985) afirmaba que «lo que consideramos la realidad social es en gran parte representación o producto de la representación» (p. 68). Es así como, en el entrecruzamiento de nociones psicológicas y sociológicas, las representaciones sociales son el resultado de un proceso de desarrollo socio-cognitivo-simbólico y se relacionan con los conocimientos de sentido común. Estos conocimientos «prácticos» refieren a objetos histórica y culturalmente construidos que se comparten intersubjetivamente y se transmiten de generación en generación. En la materialidad discursiva es posible desentrañar las huellas de las representaciones sociales y lingüísticas que orientan y, a la vez, condicionan el accionar humano.

Las RL inciden considerablemente en el mundo representacional de las lenguas. La vinculación existente entre las RS y la/s lengua/s evoca la noción acuñada por Houdebine (2015) conocida como «imaginario lingüístico», que remite a la relación de los sujetos con su propia lengua y con otras lenguas, origen de la valorización o de la desvalorización de ciertas formas. Este concepto fue superado por la misma autora al introducir el concepto de «imaginario cultural» (Houdebine, 2015, p. 61), que fusiona el «imaginario lingüístico» con su componente histórico-sociocultural inherente. De tal modo, toda representación sobre una lengua, ya sea de un grupo o de

un sujeto, es producto de la interacción social, por lo que es situada en tiempo, espacio y contexto.

Petitjean (2009) define una representación sobre la lengua como:

Un conjunto de conocimientos no científicos, elaborados socialmente y compartidos, fundamentalmente interactivo y de naturaleza discursiva con un grado más o menos elevado de posicionamiento y de fijación que permite a los locutores elaborar una construcción común de la realidad lingüística, de la/s lengua/s de la comunidad o de la/s de comunidades exógenas y que administran sus actividades lingüísticas en el seno de esa interpretación común de la realidad lingüística. (p. 67)

Así, cuando se aplican a las lenguas, las RS asumen las formas de imágenes, opiniones, actitudes o juicios sobre una lengua y sus sistemas lingüísticos, sus locutores, el/los país/es que las hablan, su enseñanza, su aprendizaje y los contactos entre lenguas. Según Klett (2009), al observar las imágenes que tienen los locutores sobre las lenguas, se pueden considerar tres aspectos: i) el epistémico (ligado a su consideración como objeto de estudio, por ejemplo, «el chino es difícil»), ii) el instrumental (ligado a su utilidad, por ejemplo, «el inglés es útil») o iii) el afectivo (ligado a la simpatía o antipatía que se pueda tener, en relación a la conflictividad o no con el país donde la lengua se habla). Como ya dijimos, estas representaciones tienen efectos de valorización/desvalorización sobre las lenguas e inciden positiva o negativamente en las acciones de planificación lingüística como, por ejemplo, en las decisiones relativas a la inclusión de una lengua determinada en el sistema educativo, el flujo de público dispuesto a aprenderla o la producción editorial, entre otras.

En el caso particular de las representaciones sobre las lenguas, Porcher (1995, citado por Klett, 2009) destaca el carácter saliente

del objeto: «las lenguas vivas, a diferencia de la mayoría de las materias escolares, se encuentran como tales en la calle, a la salida de clases» (p. 126); es decir, son parte integrante de la vida diaria a diferencia de otros campos del saber que se circunscriben al ámbito formal. En este mismo sentido, Dabène (1997) advierte que «la lengua constituye un conjunto de competencias socialmente visibles, lo que le permite al individuo hacerse una idea de lo que representa su manejo» (p. 20). De esta manera, se destaca también su visibilidad, es decir, «la posibilidad de “verla” en uso, de “escucharla”, de “percibir” sus melodías, su ritmo» (Pasquale, 2006, p. 72). Por analogía con la lengua materna (Klett, 2009), se tiende a tener comportamientos similares frente a las lenguas extranjeras, lo que podría explicar la multiplicidad de representaciones que ocupan el espacio social y su incidencia sobre las actitudes hacia ellas.

El discurso es el lugar de existencia de las representaciones (Py, 2004), lugar donde estas se constituyen, se modelan y se difunden. Por su carácter implícito y estable, las RS y las RL brindan fácil acceso a las referencias comunes y son actualizadas en el discurso y, por su carácter explícito y cambiante, permiten la negociación para y por el discurso, lo que atañe particularmente a este trabajo, dado que se ha trabajado con instancias de interacción como las entrevistas.

Resultados: ¿qué representaciones construyen los entrevistados?

Tomando como punto de partida que los sujetos entrevistados han construido sus representaciones y conocimientos en relación con un objeto (las lenguas) en un determinado entorno y grupo social (contexto institucionalizado, académico) y los han exteriorizado a través de informaciones, imágenes, opiniones, actitudes o juicios, podemos identificar, en las verbalizaciones de los entrevistados, los siguientes grupos de representaciones.

Un primer grupo de representaciones, de carácter recurrente y estereotipado, está relacionado con las visiones tradicionales de las lenguas, según las cuales cada lengua porta consigo una imagen simplificada, más o menos positiva o negativa, pero con un alto grado de permanencia e inmovilidad. En efecto, en todos los casos, las reflexiones sobre las lenguas extranjeras están atravesadas por el sentido común, pero carecen de reflexión epistémica. Las lenguas que emergen en los discursos y las valoraciones que las acompañan suelen estar relacionadas con representaciones tradicionales: la utilidad e imperiosa necesidad del inglés, la llave del intercambio regional asociada al portugués, la afectividad como rasgo distintivo del italiano, la estética y el relax como representación del francés. En otras palabras, el inglés es una lengua «fundamental» para el ámbito laboral y académico («obviamente, el inglés por su nivel de internacionalización», «para el trabajo, desde un punto de vista instrumental»⁵); el chino, para los negocios («super importante para las exigencias laborales», «hay que enseñar chino por razones coyunturales de mercado»); el portugués, para el ámbito comercial y laboral de carácter regional, debido a los intercambios con Brasil («me parece interesante por la cercanía con Brasil», «para la realización de actividades conjuntas con pares de universidades de Brasil», «es una necesidad académica», «la gran utilidad que representa por el contacto con organizaciones sociales del Brasil»); el italiano se emparenta con el ámbito íntimo familiar («tengo conocimientos de italiano por el entorno familiar», «me gusta el italiano por una cuestión de sangre», «utilizo palabras en italiano, sobre todo, vinculadas a lo emotivo», «una lengua que se escuchaba en casa a través de la música, me

⁵ Entre paréntesis, transcribimos algunas consideraciones de nuestros informantes, recabadas durante las entrevistas semidirigidas, que justifican nuestras interpretaciones.

hace sentir cómoda», «la escuchaba cuando era chico») y el francés está destinado al disfrute turístico y estético («me gusta el francés por su cadencia particular», «uso el francés cuando viajo», «conozco algo de francés por los viajes que hice»).

Aparece un segundo grupo de representaciones utilitaristas, vinculadas con el beneficio potencial del manejo de una u otra lengua extranjera. Este criterio utilitarista está alejado, en la representación de los entrevistados, del criterio formativo, enciclopedista y humanista que tantas veces, a lo largo de la historia de las lenguas extranjeras en nuestro país, se aplicó a este conjunto de saberes. Esta representación, de carácter elitista, pero muy generalizada hasta no hace poco tiempo, es reemplazada ahora por una representación de tipo «utilitarista»: ya no se trata solo de cultivar el espíritu, de ser más o menos culto por «hablar» lenguas extranjeras o de «disfrutar» de las culturas detrás de esas lenguas, sino de «conocer» lenguas extranjeras con una finalidad práctica: encontrar trabajo; mejorar la capacidad profesional; tener un CV más adaptado a las demandas del mercado; poder pasar entrevistas de trabajo «en inglés»; leer bibliografía no traducida; «estar al día» con los cambios y progresos científicos de otras latitudes; relacionarse con colegas e instituciones no hispanoparlantes; poder hacer una exposición en un congreso, entre otras. Las lenguas extranjeras son representadas entonces como «bienes utilitarios» para el desarrollo de acciones concretas, de supervivencia profesional, laboral y académica («es muy útil poder comunicar oralmente en otra lengua a nivel académico-profesional», «poder comunicar para sobrevivir», «es de una gran utilidad la comprensión oral en portugués», «pensándolo desde el punto de vista de la movilidad profesional, vos necesitás sí o sí poder comunicarte en otro idioma», «cuando te podés comunicar desde lo hablado, [...] podés decir esta lengua me está sirviendo»). Sin embargo,

con respecto a este criterio, debemos hacer notar que, si bien en las verbalizaciones se privilegia un criterio utilitarista de las LE, en algunos casos también los entrevistados hicieron hincapié en la idea de lengua-cultura («llegar a otros mundos», «además de lo normativo, intervienen factores culturales», «la presencia en el mundo de una multiplicidad de culturas y de sus medios de expresión, sus lenguas», «una lengua estudiada por fuera de la cultura es sin vida»), y en el aporte de distintas cosmovisiones, aperturas a distintos modos de pensar y de ver la realidad («espiar otras formas de ver el mundo y de pensar», «las lenguas como una organización de la realidad distinta, otra relación del hombre y la naturaleza, otras formas de organizar el pensamiento», «una herramienta de trabajo intelectual, una posibilidad de pensar de otra manera situaciones que no son reflejadas por la propia lengua»).

El tercer grupo de representaciones se circunscribe al inglés como lengua franca («el inglés es casi una lengua franca en todo el mundo», «no me gusta pensar en un criterio utilitario pero el inglés es como una lengua franca»). En relación con lo anterior, podríamos decir que, en el conjunto de representaciones de corte utilitarista, el inglés es la lengua extranjera que «corre con ventaja»: todos nuestros entrevistados así lo mencionan, ya sea porque son usuarios del inglés o porque «deberían» conocer más esa lengua. El inglés aparece entonces como la lengua franca que posibilita los múltiples intercambios científicos y abre las llaves del mundo laboral académico globalizado. Esta representación está absolutamente naturalizada en nuestros entrevistados y no es puesta en duda, interrogada o, al menos, levemente cuestionada. Otra vez, el sentido común, la doxa, «el tercer hablante» (Grelis, citado por Peytard, 1995, p. 121) impera. Vinculada al inglés-lengua franca, existe otra representación según la cual «todo el mundo sabe inglés» («fundamentalmente hay que

estudiarlo por su carácter universal», «es el idioma más utilizado»). Como ya lo dijimos en otro lugar, esa generalización es muchas veces abusiva y debería ser relativizada y deconstruida (Pasquale, 2019) para identificar matices y diferencias entre las reales capacidades de los hablantes. Por otra parte, el contacto asiduo con el inglés a través de los medios y de la cotidianidad alimenta el cliché («todos hablan inglés»), por lo que no es imperioso manejar otras lenguas. Sin embargo, esto dista mucho de ser así. En general, los hablantes de inglés, lengua extranjera en nuestro medio exolingüe, poseen competencias muy desequilibradas (leen bien, pero apenas hablan; hablan, pero no desarrollaron la escritura, etc.) o solo cuentan con un bagaje de unas cuantas palabras: «una valija de 500 palabras» que les permite «sobrevivir» en contextos anglófonos, desenvolverse en situaciones de intercambio muy básicas y no mucho más. En este sentido, las dificultades al abordar en inglés la comprensión de documentos (formularios, textos de estudio, etc.) o la producción de textos simples (*mails*, instrucciones, etc.), así como el impacto ideológico que implica el fenómeno, se suelen subestimar pues se asume que es «“normal” hablar inglés» («el 99% de mis comunicaciones son [en] inglés», «el inglés permite generar redes académicas desterritorializadas», «los chinos publican cada vez más en inglés»), sin poder evaluar realmente las capacidades que posee o no el locutor.

El cuarto grupo de representaciones instrumentales de las lenguas extranjeras está vinculado básicamente a la comunicación («poder leer un *paper*, para ver una investigación que se acaba de publicar», «genera obstáculo que todo el equipo no tenga el mismo acceso a la lengua»). Así, la representación de los participantes según la cual las lenguas extranjeras son «herramientas o instrumentos de comunicación» que permiten sortear barreras lingüísticas y lograr «comunicar» con otro/s es

determinante («las lenguas siempre suman, abren posibilidades, son una herramienta más», «es una herramienta de comunicación fundamental»). Muchas representaciones aledañas surgen en este contexto de instrumentalización de la lengua extranjera; por ejemplo, hablar en una LE es difícil («comprendo oralmente el italiano pero me cuesta hablarlo», «leo y escribo algo en inglés; entender y hablar me cuesta mucho») y escribir lo es menos, sobre todo gracias a las herramientas informáticas («los traductores automáticos son útiles para comprender un texto o para redactar correos electrónicos», «redactar en una LE no es tan complejo, gracias a los traductores automáticos»), o comprender lo escrito es simple y no requiere tanto aprendizaje («la lectocomprensión es una competencia más fácilmente adquirible», «para mí lo esencial es que sepan leer un texto [...] en principio técnico o de su experticia, por ser una competencia más fácilmente adquirible»), o bien comprender lo oral es más complicado («puedo leer y escribir dignamente en inglés, pero tengo un muy bajo nivel de comprensión oral», «la comprensión y expresión oral son las más complejas»).

En el primer caso, los estudios existentes hasta el momento plantean que, para poder usar el traductor automático con solvencia, se deben tener conocimientos lingüísticos consistentes de las lenguas intervintes. En efecto, el programa hace un tratamiento del texto sin comprenderlo, es decir, no toma en cuenta «el contexto, la connotación, la denotación, el registro y la cultura en sus producciones» (Ducar et al., 2018, p. 785). Por lo tanto, se puede generar la falsa ilusión de que el traductor puede, hoy en día, reemplazar al ser humano y fomentar así un uso ingenuo que puede ir en contra de la calidad buscada. En el segundo caso, la permanencia y la estabilidad del escrito, la posibilidad que ofrece de volver sobre él, de manipularlo y de revisarlo se enfrenta a la volatilidad del oral, donde la palabra

«pasa rápido», es efímera y no permite vuelta atrás. La «facilidad» de la competencia lectora niega las múltiples operaciones cognitivas, discursivas y textuales complejas puestas en juego en la lectura al poner el foco solo en esa disponibilidad del texto (y la posibilidad de traducirlo automáticamente o de decodificarlo). La «dificultad» de la oralidad radica en la inmediatez del estímulo y la sincronicidad de la respuesta. En todos los casos, la representación instrumental de las lenguas como herramienta para comunicar pone el acento en la idea de «comunicación» y, en particular, en la comunicación oral, repitiendo una concepción de uso corriente y no científico del concepto de comunicación.

Otra representación circulante entre nuestros entrevistados es aquella que se vincula con la completud de la lengua extranjera («saber una lengua es bien concreto: saber leer, escribir, entender cuando te hablan, poder contestar», «dominar una LE es poder leer, escribir, escuchar y hablar», «la capacidad de comprensión lectora no alcanza, es concepto viejo, pasado de moda»). La lengua se les aparece como un todo, imposible de fraccionar en competencias y, cuando este recorte aparece, en vinculación sobre todo con la propuesta curricular universitaria (véase más abajo), sobreviene la idea de la lengua extranjera incompleta. Se trata entonces de dos paradigmas, el minimalista y el maximalista, que entran en colisión en la representación de los locutores cuando se trata de «saber» una lengua extranjera (Pasquale, 1999). En efecto, por lo general, los entrevistados consideran que «saber» es dominar las cuatro competencias lingüísticas, aunque tienden a poner el acento en aquellas en las que se sienten menos capaces y que, generalmente, coinciden con las relativas a la oralidad («me avergüenzo cuando hablo [...] hoy para dominar una segunda a nivel profesional, como graduado universitario uno tiene que poder expresarse, interpretar

cuando le hablan», «es importante la oralidad, la comunicación coloquial a veces se te torna complicada», «poder establecer conversaciones [...] es superimportante eso [...] cuando uno escucha que un profesional utiliza otra lengua sin la fonética adecuada; me pasó esto, me quedé en su fonética y me perdí el hilo de lo que siguió hablando»). Estas capacidades de producción y comprensión oral están, todavía hoy, menos desarrolladas en los diferentes ámbitos de la educación formal en nuestro país y, por ende, serían consideradas las más difíciles. Así, queda claro que la preocupación por la completud, asociada muchas veces al mito del nativo, atraviesa la representación de lo que es «saber», «enseñar» y «aprender» una lengua extranjera, desconociendo, muchas veces, los contextos, las necesidades y las disponibilidades.

Por último, existe un grupo de representaciones de las lenguas extranjeras como «un mal necesario» («alguna vez en lo personal he renegado de la importancia de las LE»). Esta representación se actualiza en la dimensión curricular de las lenguas extranjeras como parte integrante de los planes de estudios en la UNLu. Esta representación abreva de varias de las anteriores, sobre todo de aquellas vinculadas con el criterio utilitario y con las relacionadas con la completud. Así, las lenguas extranjeras aparecen como «importantes» en la formación universitaria por la posibilidad que brindan de acceder a bibliografía o comprender debates actuales en áreas temáticas que parecen desarrollarse solo en alguna/s lengua/s en particular; «fundamentales» en el ejercicio de la profesión como vínculo con grupos y organismos profesionales, e «indispensables» en la constitución de un perfil laboral apto para insertarse en el mundo del trabajo («aprender una LE más que importante es fundamental», «para llegar a otros mundos es superimportante [...] totalmente fundamental», «las LE son fundamentales para establecer contacto con otras personas y para

acceder a información de primera mano», «las LE juegan un rol muy importante tanto para el crecimiento personal como institucional», «es muy importante conocer LE, su estudio debe estar integrado a la formación del estudiante»). Es lógico que estas representaciones, apegadas a lo institucional y curricular, y de carácter más bien educativo-profesional, aparezcan fuertemente en las verbalizaciones de los entrevistados, ya que todos ellos forman parte del mismo colectivo educativo y su acercamiento a las lenguas extranjeras, más allá de sus experiencias personales como locutores, se relacionan fuertemente con la dimensión curricular y organizacional de estas en el marco de la UNLu. Planes de estudios, asignaturas, requisitos, competencias, comisiones de plan de estudios, la existencia del Centro de Investigación, Docencia y Extensión en Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Luján (Cidele) son algunos de los ítems recurrentes que ponen en juego esas representaciones («en las carreras hay niveles de idioma, está incorporado, es parte de la formación, está bueno poder contar con eso dentro del plan de estudio», «el Cidele me pareció una excelente idea [...] permite acercar a toda la comunidad», «el hecho de tener un centro de referencia [...] me parece importante [...] está revalorizando el lugar de las lenguas»).

Ahora bien, si para los entrevistados las LE son fundamentales o muy necesarias en el contexto de la formación de los estudiantes, también es cierto que los mismos locutores no dudan en cuestionar su presencia en los planes de estudios. Así, por ejemplo, cuando se trata de «acortar» una carrera, es decir, adaptar su carga horaria a los estándares de acreditación ministeriales, las primeras asignaturas que se «sacrifican» y desaparecen de los planes de estudios son las LE o se «convierten» en un requisito certificable («se podría empezar, desde lo práctico, con talleres extracurriculares [...]», la oferta de talleres abiertos a la comunidad

en general de al menos los tres idiomas, que no sea dentro del plan curricular sino fuera, me parece que sería muy interesante», «no necesariamente poner idiomas en las carreras, pero sí, por lo menos, acreditar y que, desde la universidad, aquellos que no tienen ningún tipo de conocimiento los podamos ayudar», «un solo cuatrimestre de inglés no es suficiente, pero cuesta muchísimo armar las cajas horarias de los planes de estudio»).

DISCUSIÓN

Con respecto al primer grupo de representaciones, de carácter estereotipado y recurrente, diremos que, de cierta manera, estas representaciones son las menos dependientes del contexto universitario y convocan experiencias y vivencias de los locutores, relacionadas con actividades determinadas como viajes, películas, familia y distintos contactos interpersonales. En este marco, estas representaciones surgen como efecto de una reducción y de una generalización, muchas veces abusivas, donde la experiencia personal e individual deviene en ley general lo que, en términos de Bachelard ([1934] 1967) funcionaría como un obstáculo epistemológico, es decir, un impedimento para profundizar en el conocimiento del objeto al dejarlo librado a una mirada demasiado simplificadora que silencia la complejidad del fenómeno y que se reduce a los sesgos interpretativos particulares.

En cuanto a las representaciones utilitaristas, que hacen de las LE instrumentos o herramientas de comunicación, debemos hacer notar que este tipo de representaciones parece muy atada a la actualidad y a la inmediatez del contexto. De hecho, en los albores del sistema educativo y durante muchos años, las lenguas extranjeras constituyan un bien preciado, incluso más que la lengua nacional. Giménez (2021) lo enumera así, citando a Dussel (1997): «la inserción en el mundo era tanto o más

importante para la élite de los colegios nacionales que el dominio de la lengua propia» (p. 7).

Por otra parte, la misma autora, refiriéndose a Bein (2010), insiste en una representación sobre las lenguas extranjeras, de mucho arraigo en nuestra sociedad, ligada al «hombre culto»:

En la Argentina concurren dos motivos más para restringir la formación en lenguas extranjeras a la escuela secundaria: [...] la creación de la “argentinidad” se asocia con la castellanización de los inmigrantes y de los aborígenes no desplazados por las guerras en pos de la expansión de la frontera agrícola [y] una cuestión de clase: [...] la instrucción en una cultura más amplia, que incluye el conocimiento de determinadas lenguas extranjeras, se limita a los segmentos superiores de la sociedad. (Giménez, 2021, p. 6)

Ahora bien, ¿las representaciones ligadas al utilitarismo de las LE han desplazado a aquellas de carácter más elitista, en el cual las LE estaban vinculadas a saberes y conocimientos «distintivos», en el sentido bourdésiano del término? Creemos que no. Ambas representaciones conviven y las LE se balancean entre el utilitarismo y el elitismo como necesidad de distinción. Hay un resurgimiento de las LE «no necesarias» frente a las LE «útiles» a ultranza y, en ese resurgimiento, hay por supuesto un cierto lugar para el elitismo y la distinción. Un ejemplo de ello se materializa en el sostenido interés por la lectura de la *Divina Commedia* en los cursos de lectocomprensión de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA:

[...] la centralidad de Dante en el canon argentino de los clásicos es evidente en la motivación de adultos que estudian italiano como lengua extranjera. [...] Esta voluntad suele manifestarse al comienzo de cada cuatrimestre, en cuanto se indagan las motivaciones que han llevado a los alumnos a

elegir italiano. [...] Durante los años, la experiencia se ha vuelto cada vez más motivante para los alumnos, y evidentemente, a través del «boca a boca» o del Forofyl, algunos estudiantes comenzaron a elegir las comisiones donde se lee a Dante, y a manifestarlo entre las causas por las que se inscriben en italiano. (Fernández, 2014, pp. 2-3)

Con respecto a las representaciones que caracterizan al inglés como lengua franca, podríamos afirmar que se trata de representaciones basadas en una falsa ilusión, la de la lengua única compartida por todos, que acabará con los malentendidos y la incomunicación. Esta visión es cuando menos reduccionista con respecto a las demás LE y totalitarista en lo que hace al inglés. Más allá de estas consideraciones generales, a nuestro entender, estas representaciones dominantes de los entrevistados pasan por alto algunos problemas acuciantes del «todo en inglés» o del inglés como lengua franca. El primero, como bien señala Nussbaum (2016, citado por Pasquale, 2019), corresponde a las implicancias mismas de la categoría *lengua franca*, como la lengua de todos que permite la intercomprensión, pero, al mismo tiempo, es la lengua de nadie, la del anonimato, la lengua de todas partes y de ninguna parte.

Otro de los graves problemas del monolingüismo en inglés es la puesta en valor excesiva del pragmatismo lingüístico. En este sentido, Pasquale (2019) señala que «los defensores del monolingüismo en inglés basan sus argumentos en una visión estereotipada de las funciones del lenguaje y de las representaciones de las lenguas» (p. 79).

Por último, y teniendo en cuenta el carácter de académicos de nuestros entrevistados, diremos que la representación del inglés-lengua franca no se pone en ningún momento en crisis. Esto supondría, entonces, que la ciencia y la construcción de

conocimientos se actualizan en un universo uniformemente monolingüe, donde las prácticas y los saberes científicos están desligados de sus ámbitos de inserción y pertenencia y en contradicción con el posicionamiento que reivindica las diferentes lenguas en uso en las comunidades científicas, todas ellas posibilitadoras de la construcción de saberes.

Por su parte, las representaciones instrumentales de las LE tienen un fuerte impacto en la comunicación, ya que, al ser intrínsecamente reduccionistas, limitan la comunicación a la oralidad, pasando por alto numerosas problemáticas ligadas a la comunicación humana, en cualquier lengua y, más aún, en una lengua no compartida o compartida de manera parcial por los interlocutores. En la actualidad, estamos lejos del esquema tradicional y simplificado de la comunicación, y somos conscientes de una multiplicidad de factores que inciden en toda comunicación: las inferencias, los implícitos culturales, las intenciones comunicativas, la negociación de los roles y estatus, el *ethos* discursivo de los participantes, la cooperación de los interlocutores, la distancia entre ellos, la institucionalización del mensaje, la impronta cultural, los gestos, etc. Así, el acto de comunicar no se basa simplemente en codificar y decodificar un mensaje en cualquier lengua que sea, sino en desarrollar una competencia comunicativa con componentes lingüísticos, por supuesto, pero también sociolingüísticos, pragmáticos, afectivos, culturales, entre otros. Una visión simplista de la «lengua extranjera como instrumento de comunicación» podría llevarnos a ignorar muchos de estos factores y considerar que conocer una lengua extranjera es posibilidad *sine qua non* de comunicar con hablantes de esa lengua, sin conflictos, sin malentendidos, sin «ruidos» en la comunicación.

Muchos trabajos académicos han probado que, durante sus trayectos formativos y en contextos de uso, los locutores

en lengua extranjera experimentan sentimientos encontrados frente a la lengua extranjera que ejercen su influencia a la hora de comunicar. Para Kalan (2006), entre esos temores se encuentran el cometer errores sobre todo en la oralidad, el no ser capaz de hallar las palabras precisas para expresar ideas o sentimientos, el no poder comprender a los nativos, etc.

Todas estas situaciones nos permiten comprender mejor la representación dóxica de nuestros entrevistados y concluir que, para establecer una comunicación con un hablante extranjero, el uso de la lengua común no es suficiente para que ese contacto sea exitoso, debido a los factores mencionados anteriormente y, sobre todo, porque los locutores de cualquier lengua son ante todo sujetos culturales que poseen referencias culturales compartidas: «ser miembro de una cultura o sociedad significa compartir una serie de marcos conceptuales y maneras de comunicar con el endogrupo que no tienen por qué coincidir con los de otros grupos» (Merino Jular, 2010, p. 70).

Si las representaciones instrumentales recortan la comunicación a un modo de comunicación (la oralidad), las representaciones vinculadas con «el mito de la completud» (Klett, 2005, 2019) se asientan en el nivel de las competencias sociolingüísticas (básicamente, leer, escuchar, hablar y escribir) y promueven un conocimiento o manejo de la LE próximo al del nativo, es decir, un desarrollo armónico y equiparable de todas las habilidades lingüísticas.

Según Klett, el «mito de la completud» se aplica tanto a los aprendientes-locutores de una lengua extranjera como a los docentes. En el caso de los estudiantes, la autora, refiriéndose a Dabène y a la lectura en LE como competencia única por desarrollar, sostiene:

Para Dabène (2003, p. 225) la orientación maximalista estaría ligada a la permanencia del «mito del nativo», es decir, el deseo de alcanzar un desempeño similar al del autóctono.

Por otro lado, la misma autora destaca que muchas veces resulta difícil imponer el predominio del escrito y aceptar la enseñanza de la lectura como capacidad separada y única pues existen representaciones según las cuales hay tareas lingüístico-discursivas más nobles o mejores que otras como sería el caso del oral. En otros trabajos me he referido al mito de la completud que persiguen muchos estudiantes de idiomas al inscribirse en los cursos. Basándonos en los principios freudianos diremos que el sujeto no soporta convivir con la falta pues anhela alcanzar la totalidad. Si el aprendiente de manera consciente o inconsciente adhiere al mito citado le será bastante dificultoso aceptar la parcialidad de un aprendizaje exclusivo de la lectura. (Klett, 2019, pp. 39-40)

En el caso de los docentes de lengua extranjera que se debaten entre las opciones minimalistas y maximalistas, Klett (2005) nos dice:

Para muchos, enseñar una lengua extranjera supone trabajar con las cuatro competencias en todas las circunstancias y con cualquier tipo de aprendientes. Pareciera que el recorte de contenidos, necesario para adaptarse a las necesidades de los alumnos, les provocara desasosiego y frustración. Aunque son conscientes de que alcanzar la totalidad en el aprendizaje de una lengua es una utopía, creen que uniendo diversos fragmentos (algo de fonética, un poco de conversación, algunos textos breves escritos, documentos auténticos, etc.) cumplen el anhelado sueño de completud. (p. 1)

Klett (2005), refiriendo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2001), hace alusión a este documento fundante para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, pues admite la parcelación o focalización de competencias, en pos de resultados tangibles, en el marco

de las necesidades lingüísticas de los aprendientes: la noción de «competencia parcial». Preconizada, desde hace tiempo, por Claire Blanche-Benveniste, esta noción relacionada con la intercomprensión de lenguas es retomada en varias ocasiones por el MCERL y constituye hoy un pilar del nuevo enfoque de la enseñanza/aprendizaje:

Pero, desde ángulos científicos diversos, hay sobrada evidencia de que la selección precisa de los contenidos a enseñar y también de las competencias a privilegiar resulta altamente ventajosa a la hora de medir logros. Así, en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) al hablar de competencia plurilingüe y pluricultural se evoca el posible carácter no integral del aprendizaje. «[...] la competencia parcial en una lengua dada puede relacionarse con las actividades de recepción (poner acento en el desarrollo de una capacidad de comprensión oral o escrita)» (MCERL, 2001, p. 106, citado por Klett, 2005, p. 1)

En el contexto universitario, las LE son ante todo contenidos curriculares que se enseñan y se aprenden. Este estatus condiciona las representaciones de los locutores para quienes las LE devienen “un mal necesario”. Como ya fuera mencionado con anterioridad, la dimensión curricular de las LE se materializa en representaciones que hacen de ellas un componente más entre las múltiples variables que constituyen la oferta académica (conocimientos saberes, materias, talleres, seminarios, etc.), en el marco de una tensión recurrente. Por un lado, se admite su transversalidad a todas las formaciones, su pertinencia como contenido a enseñar y a aprender en el contexto actual y, por otro lado, se limita su existencia, se las «sacrifica» en pos de otros contenidos, cuando el plan de estudios así lo requiere, o se posterga su inclusión en

ciertas ofertas, reeditando así discusiones sin fin sobre cuestiones que ya están saldadas, no solo en el ámbito académico.

La noción dominante que se desprende de esta representación curricular es la de las lenguas extranjeras en relación directa con los planes de estudio, poniendo énfasis en su carácter de contenido curricular, cuya adquisición habilita el acceso a la bibliografía propuesta por las asignaturas y, por ende, al conocimiento disciplinar. Es allí cuando algunas verbalizaciones se unen a la representación de la completud/incompletud de las lenguas y sus aprendizajes y aparece, por un lado, la necesidad o el deseo de inclusión de más competencias o habilidades como el habla, la escritura y la escucha, en el marco de las asignaturas y, por el otro, la delegación de esos aprendizaje y habilidades en cursos extracurriculares (universitarios o no). Solo algunas representaciones minoritarias van en el sentido de considerar las lenguas como algo más que un contenido curricular, en el sentido de percibirlas como un puente para el acercamiento entre culturas, vinculadas con referencias contextuales, situacionales y socioculturales.

Por último, haremos mención a algunos rasgos de las lenguas que la representación de estas como contenido curricular borra de plano y que, a nuestro entender, hacen de ellas un contenido curricular específico y diferente de otros. Retomaremos los aportes de Dabène (1997), en dos dimensiones: la visibilidad y la adquisición de la lengua extranjera como objeto epistémico de lenguas extranjeras. En este sentido, este contenido curricular, a diferencia de otros, es «visible»: los locutores tienen la posibilidad de verlo en uso (con nativos, en diálogos...), de escucharlo (melodía, entonación, pausas, ritmo), de comprenderlo (en lo oral, en lo escrito...), de sentirlo (lejana, cercana, de sonoridades agradables, desagradables...). Pero, además, este contenido, en oposición a otros que se enseñan y aprenden en las instituciones educativas, se puede adquirir de manera no institucionalizada,

sin mediación pedagógica. Así, esta representación dominante de la lengua extranjera como «contenido curricular», si bien es esperable en el contexto de producción-recepción de las verbalizaciones, deja de lado cuestiones esenciales relativas a las lenguas extranjeras que hacen de ellas objetos epistémicos complejos. En efecto, todo el mundo parece saber o cree saber qué es una lengua extranjera, qué es saber una lengua extranjera o cómo se debe enseñar o aprender una lengua extranjera porque la lengua extranjera es visible y, cada vez más, fácilmente asequible. Además, todos y cada uno de nosotros podríamos adquirirla solos, sin necesidad de institucionalizar ese aprendizaje, cosa que no ocurre con otros objetos epistémicos dependientes del contexto educativo.

CONCLUSIONES: ¿CÓMO IMPACTAN ESTAS REPRESENTACIONES SOBRE LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA DE LA UNLU?

El estudio de las representaciones sociolingüísticas de los actores vinculados a las decisiones en materia de política lingüística institucional ha arrojado resultados de interés para el campo, algunos de los cuales presentaremos a continuación.

La ausencia de una política lingüística institucional integral y la existencia de iniciativas desarticuladas, surgidas en el discurrir de la vida institucional (como respuesta remedial y contingente que luego deviene en permanente), son una representación bastante recurrente. En línea con esta coincidencia, surge otra, vinculada con el rol que los participantes perciben de sí mismos en relación con la construcción de las políticas lingüísticas. En efecto, los agentes, aunque con responsabilidad político-académica de envergadura, no se asumen generalmente como actores y decisores de las políticas lingüísticas institucionales. De este modo, parecen tomar distancia respecto de la responsabilidad

de proponer lineamientos políticos transformadores que sean congruentes con sus representaciones y expectativas.

Por otra parte, si admitimos que el telón de fondo de la interacción representaciones-política lingüística es una institución universitaria cuya oferta académica se limita a la lectocomprepción, podemos apreciar incongruencias entre algunas representaciones y la realidad, según lo plantean los actores involucrados. La lectocomprepción es una modalidad de enseñanza-aprendizaje de las LE dominante en las universidades argentinas y altamente reconocida por su adecuación al contexto universitario que «colisiona» con la representación de un saber abarcativo y «total» de una LE, de un dominio equilibrado y nivelado de todas las competencias lingüísticas de una LE. Esta discrepancia resulta aún más notoria dado el estatus institucional de los entrevistados quienes se desempeñan en cargos de índole político-académica y que, en consecuencia, definen las políticas que ellos mismos declaran como insatisfactorias.

La imagen de la UNLu como un espacio escasamente plurilingüe se confronta a una visión donde poco a poco algunas LE se instalan y son reconocidas por los actores como potencialmente útiles y necesarias. Así, el paisaje lingüístico actual se limita a solo tres lenguas extranjeras «ofrecidas» en los planes de estudio (francés, inglés y portugués), a una única lengua extranjera «conocida» y «requerida/reclamada» en términos de repertorio lingüístico de los actores, el inglés; y a un capital lingüístico quasi-monolingüe (Cunha et al., 2016; Chardenet et al., 2020). Sin embargo, algunas representaciones se instalan y permiten vislumbrar un acercamiento al plurilingüismo y una valoración positiva del conocimiento de lenguas extranjeras y vernáculas. Esta representación «en germen» alentaría a pensar en una voluntad de visibilización del plurilingüismo por parte, al menos, de ciertos actores individuales quienes tomarían distancia de las relaciones

lingüísticas de poder simbólico y habilitarían relaciones más horizontales y menos dominantes entre las lenguas.

Las representaciones acerca de la política lingüística de la UNLu reflejarían así la falta de claridad en el alcance del concepto y la necesidad de visibilizar las políticas implícitas llevadas a cabo por la institución. Por otra parte, estarían poniendo de manifiesto el imperativo de dimensionar quiénes serían los actores institucionales involucrados en las diferentes responsabilidades, en el diseño y la gestión de políticas, más allá de su carácter de locutores-usuarios de lengua/s, cualesquiera sean. En este sentido, es deseable que los actores involucrados en la toma de decisiones de política lingüística atiendan los requerimientos de la sociedad actual, pero también y sobre todo la misión e ideario de la institución, con el fin de generar un proyecto coherente y consensuado atinente a las lenguas en la universidad.

Para concluir, entendemos que el rol de la universidad es la distribución democrática del conocimiento lingüístico (el acceso a las lenguas –materna y extranjeras–, la capacitación en LE, la formación de «ciudadanos» de un mundo plurilingüe). Cabría preguntarse entonces si no es hora de interpelar las políticas lingüísticas implícitas y las acciones lingüísticas desarticuladas que se vienen desarrollando para ponerlas en discusión y construir consensos que sustenten la toma de decisiones en esa materia, de manera consciente y acorde con los nuevos escenarios, con la participación de cada uno de los agentes lingüísticos y locutores plurilingües que recorren nuestra universidad.

Referencias

- Apostolidis, T. (2005). *Représentations sociales et triangulation : enjeux théorico-méthodologiques en Abric* (Ed.), *Méthodes d'études des représentations sociales* (pp. 13-35). ERES.

- <https://www.cairn.info/methodes-d-etude-des-representations-sociales—9782749201238-page-13.htm>
- Bachelard, G. (1967). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective* (5.^a ed.). Librairie philosophique J. Vrin. https://gastonbachelard.org/wp-content/uploads/2015/07/formation_esprit.pdf
- Bourdieu, P. (1985). ¿Qué significa hablar? Ediciones Akal. <https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2014/08/que-significa-hablar-bourdieu.pdf>
- Brown, A. (27 de agosto de 2017). *Hacer políticas con las lenguas*. Código y Frontera. <http://www.codigoyfrontera.space/2017/08/27/hacer-politicas-con-la-lengua/>
- Cunha, J. C. y Lousada, E. (2016). *Pluralidade linguístico-cultural em universidades sul-americanas: práticas de ensino e políticas lingüísticas*. Pontes.
- Chardenet, P. y Ferreira-Meyers, K. (2020). Reasons for describing universities' linguistic capital. *European Journal of Higher Education*, 10(3), 241-256. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21568235.2020.1777448?scroll=top&needAccess=true>
- Dabène, L. (1997). L'image des langues et leur apprentissage. En Matthey (Ed.), *Les langues et leur image* (pp. 19-23). IRDP.
- Ducar, C., y Schocket, D. H. (2018). Machine translation and the L2 classroom: Pedagogical solutions for making peace with Google Translate. *Foreign Language Annals*, 51(4), 779-795. <https://doi.org/10.1111/flan.12366>
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Eudeba.
- Fernández Speier, C. (24-27 de noviembre de 2014). *Lectocomprepción en italiano: trasponiendo las fronteras de la currícula* [Presentación en congreso]. *VI Congreso Internacional de Letras*, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina.

- Giménez, P. (2021). Lenguas extranjeras y sistema educativo argentino: un recorrido histórico por las políticas lingüísticas del Estado en materia educativa (1904-1941). *Revista argentina de historiografía lingüística*, 13(1), 1-23.
- Houdebine, A. (2015). De l'imaginaire linguistique à l'imaginaire culturel. *La linguistique*, 51(1), 3-40. <https://doi.org/10.3917/ling.511.0003>
- Kalan, M. (2006). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real en Balmaseda (Ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006* (Vol. 2, pp. 981-996). Universidad de La Rioja: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470135>
- Klett, E. (2005). Enseñanza de lectocomprensión en francés: mitos y realidades [Conferencia]. Facultad de Letras de la Universidad del Museo Social de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. https://www.researchgate.net/publication/331354855_Ensenanza_de_lectocomprehension_en_frances_mitos_y_realidades
- Klett, E. (2009). El peso de las representaciones sociales en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. En Klett (dir.), *Construyendo la didáctica de las lenguas extranjeras* (1^a ed., pp. 117-128). Araucaria Editora.
- Klett, E. (2019). Cursos de lectocomprensión en lengua extranjera: una justificación teórico-práctica. *Polifonías. Revista de Educación*, 7(14), 37-53. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/2357?show=full>
- Livian, Y. (2015). *Initiation à la méthodologie de recherche en SHS: réussir son mémoire ou thèse*. HAL-Sciences Humaines et Sociales. <https://shs.hal.science/halshs-01102083>

- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación). (2001). Artes Gráficas Fernández Ciudad. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Merino Jular, E. (2010). Culturas y creencias malentendidas dentro y fuera de la clase de L2 para inmigrantes adultos. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 3(1), 70-87. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.214>
- Moore, D. (2001). *Les représentations des langues et de leur apprentissage*. Didier.
- Pasquale, R. (1999). El desarrollo de la competencia intercultural como vector en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en el sistema formal [Ponencia]. *I Congreso del Mercosur sobre tendencias y responsabilidades en la enseñanza de lenguas en el sistema educativo formal*, Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Chaco, Argentina.
- Pasquale, R. (2006). *La historia de la enseñanza-aprendizaje del Francés Lengua Extranjera (FLE) en Argentina. Estudio diacrónico a partir de manuales de edición argentina, de los documentos oficiales y de las biografías lingüísticas de los actores*. Informe final de proyecto de investigación, Universidad Nacional de Luján. <http://www.didacticale.unlu.edu.ar/sites/www.didacticale.unlu.edu.ar/files/site/Informe%20final%20de%20Beca%20de%20Formaci%C3%B3n%20Superior.pdf>
- Pasquale, R. (2019). Los procesos de internacionalización de los estudios superiores y las lenguas: relaciones, controversias y desafíos. *Polifonías Revista de Educación*, 7(14), 64-88. <https://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/reduunlu/2359>
- Petitjean, C. (2009). *Représentations linguistiques et plurilinguisme* [Tesis de doctorado. Université de Provence Aix-Marseille I; Université de Neuchâtel]. <https://theses.hal.science/tel-00442502>

- Peytard, J. (1995). *Mikhail Bakhtine : dialogisme et analyse du discours*. Bertrand-Lacoste.
- Py, B. (2002). Représentions sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique. TRANEL*, 32, 5-20. <https://doi.org/10.26034/tranel.2000.2533>
- Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages*, 38(154), 6-19. <https://doi.org/10.3406/lge.2004.943>
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Varela, L. (2008). Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina? En F. J. Piñón (dir.), *Indicadores culturales. Gestión y políticas culturales. Aportes y debate* (pp. 164-173). Edunref. <http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politica%20linguistica%20que%20esta%20pasando%20en%20Argentina%20Lia%20Varela.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Propuesta didáctica para el desarrollo del léxico en la enseñanza del francés basado en Análisis de Errores para aprendientes hispanohablantes*

Didactic proposal for the development of the lexicon in the teaching of French based on Error Analysis for Spanish-speaking learners

Iveth Lozano Palacios¹

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

-
- Reporte de caso

Recibido: 19 de julio de 2023 Aprobado: 20 de marzo de 2024

- Profesora iveth.lozano@correo.buap.mx – orcid <https://orcid.org/0000-0001-9612-5016>

Cómo citar: Lozano-Palacios, I. (2021). Propuesta didáctica para el desarrollo del léxico en la enseñanza del francés basado en análisis de errores para aprendientes hispanohablantes. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 15(2), 86-116. <https://doi.org/10.15446/male.v15n2.110235>

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

RESUMEN

Esta investigación es un estudio de caso con un enfoque de método mixto, donde se desarrolló una propuesta didáctica basada en el enfoque léxico para la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario, puesto que es uno de los aspectos más importantes en la enseñanza de las lenguas. Esta propuesta didáctica busca contribuir a la enseñanza del francés y está dirigida a aprendientes hispanohablantes que cuentan con un nivel A2 en la lengua francesa de acuerdo con el *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Para llevar a cabo este estudio, se realizó el análisis de la interlengua de un corpus de producciones escritas utilizando el método del análisis de errores. Los resultados obtenidos establecieron las dificultades y las necesidades de conocimiento que se presentaron en la categoría léxica. Asimismo, el marco teórico nos ha permitido diseñar el tratamiento adecuado a nuestro objetivo.

Palabras clave: *Análisis de errores, Enfoque léxico, Enseñanza del francés, Interlengua, Propuesta didáctica.*

ABSTRACT

This research is a case study with a mixed method approach, where a didactic proposal was developed based on the lexical approach for teaching and vocabulary learning, since it is one of the most important aspects in the language teaching. This didactic proposal seeks to contribute to the teaching of French and is aimed at Spanish speaking learners who have A2 level in the French language according to the Common European Framework of Reference for Languages. To carry out this study, an analysis of the interlanguage was conducted on a corpus of written productions using the error analysis method. The results obtained established the difficulties and knowledge needs that emerged in the lexical category. In addition, the theoretical framework allowed us to design the appropriate treatment to cover our objective.

Keywords: *Didactic proposal, Error analysis, Interlanguage, Lexical approach, Teaching of French.*

EN LA ENSEÑANZA Y EL aprendizaje de segundas lenguas, el concepto de error ha ocupado un lugar esencial para su estudio y tratamiento y, como resultado, el modelo de análisis de errores y la interlengua han posibilitado la creación y descripción de tipologías con objetivos gramaticales y comunicativos que, a su vez, han contribuido al diseño y a la elaboración de métodos y materiales para la enseñanza de un segundo idioma. La investigación presenta un estudio de caso en hispanohablantes que aprenden la lengua francesa como lengua profesionalizante, es decir, como futuros docentes de francés. Desde una perspectiva estructural y comunicativa, un análisis de errores permite conocer las dificultades que interfieren en su aprendizaje; así, mediante un análisis de errores en la producción escrita, se ha podido evaluar y comprobar que la comunicación se ve afectada lingüísticamente en el aspecto léxico, generando un catálogo de errores, identificando aquellos que subyacen en el aprendizaje. El objetivo del presente estudio de caso es, primero, analizar un corpus de producciones escritas de estudiantes en un nivel A2 y, segundo, sobre la base del análisis y del enfoque léxico, proponer una serie de actividades didácticas para la enseñanza del vocabulario en francés. Con este estudio se busca contribuir a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del francés, por lo cual el proceso de esta investigación permite responder los siguientes interrogantes: ¿Cuál es el tratamiento didáctico más adecuado que se puede ofrecer para los errores identificados del criterio de léxico? ¿De qué manera el enfoque léxico contribuye a una propuesta didáctica eficiente para el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera?

Para dar respuesta a estas preguntas, en un primer momento, se realiza el análisis de los tipos de errores que cometieron los aprendientes de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés

(LEF) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en la producción escrita.

El instrumento que se aplicó para la construcción del corpus se diseñó de acuerdo con los objetivos lingüísticos del nivel A2 según el *Cadre Européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Por otro lado, la literatura trabajada y las implicaciones pedagógicas permitirán reflexionar sobre las acciones didácticas pertinentes.

MARCO TEÓRICO

La enseñanza y el aprendizaje de las lenguas se han beneficiado del modelo del análisis de errores que, a su vez, se sustenta del modelo del análisis contrastivo (AC) y del modelo de interlengua (IL). El AC iniciado por Charles C. Fries (1945), planteaba la prevención del error a partir del contraste sistemático entre la L1 (lengua materna) y la L2 (segunda lengua) que permitía la identificación de las similitudes y de las diferencias estructurales que presentaban los dos sistemas lingüísticos. La identificación y la clasificación del error tuvieron un gran impacto en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua; sin embargo, más tarde, en los años 60, Pit Corder (1967) planteó un estudio más sistemático del error en la producción del aprendiente de una segunda lengua. De este modo, para la identificación del error, se valoraba su relevancia por su frecuencia y, posteriormente, se indicaban las dificultades de aprendizaje. Con el análisis del error se desarrolló la teoría de la interlengua que fue presentada por Larry Selinker (1972, 1992) como el sistema lingüístico que emplea el aprendiente de una segunda lengua en cada etapa de su aprendizaje. De acuerdo con Alexopoulou (2011), el análisis de la interlengua toma su importancia en la descripción de los procedimientos psicológicos empleados por el aprendiente en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, lo que permite

realizar una mejor selección, organización y secuenciación de los materiales didácticos y, de esta manera, optimizar la práctica docente.

Para la investigación se tomó en cuenta el trabajo de Sonsoles Fernández (1997) realizado en el campo de la enseñanza del español como segunda lengua, que en esta ocasión ha servido de base en la enseñanza del francés, dado que ofrece saberes precisos que ayudan a comprender las áreas del análisis de error y la clasificación de los errores de una manera amplia y clara. Sonsoles Fernández (1997) en su libro trabajó en grupos de distintas lenguas maternas (árabe, alemán, japonés y francés), en tres diferentes niveles de aprendizaje del español, y realizó un estudio de la interlengua de un corpus de la lengua escrita basándose en el método del análisis de errores, teniendo en cuenta las pautas de S. Pit Corder (1967): a) la identificación del error en su contexto, b) la clasificación, c) la descripción, d) la explicación y e) la valoración de la gravedad. Actualmente, la metodología de Corder continúa vigente para los procesos del análisis del error.

De igual manera, en el marco de este estudio, se empleó la clasificación de errores del criterio lingüístico que propone Alexopoulou (2006), clasificando las dificultades en función de diferentes niveles en seis categorías lingüísticas: a) fonética-fonológica-ortográfica, b) morfológica, c) sintáctica, d) léxico-semántica, e) discursiva y f) pragmática. Este estudio enfoca su importancia en el análisis de las dificultades que se presentan en las categorías léxico-semántica, morfológica y sintáctica. En dichas categorías, se observan los aspectos que en conjunto conforman la categoría lexical. El estudio tiene por objeto proponer una secuencia didáctica que permita desarrollar la competencia lexical en los aprendientes hispanohablantes de francés.

Con respecto al desarrollo del léxico, Núñez (2019) comenta que, desde la perspectiva de la lingüística cognitiva, el aprendizaje del léxico en las segundas lenguas sucede a través de asociaciones semánticas o agrupaciones léxicas. Este aprendizaje también se condiciona por el conocimiento de la lengua materna del aprendiente, en vista de las interferencias que se cometan con los sistemas léxicos y morfológicos de la lengua materna, provocando errores en el aprendizaje del léxico. Estas interferencias han sido tratadas a través de la lingüística aplicada mediante el análisis de errores y en estudios contrastivos.

Por otro lado, Vidiella (2012) comenta que el enfoque léxico surge del enfoque comunicativo (el programa que se estructura a partir de las nociones y funciones lingüísticas para un determinado fin comunicativo) y del enfoque por tareas, en donde una unidad didáctica del componente léxico se planifica a partir de la enseñanza de los objetivos gramaticales y funcionales. Por consiguiente, para trabajar el enfoque léxico en el salón de clases, es necesario no separar la enseñanza del léxico y la enseñanza de la gramática, puesto que existe una función dialéctica entre estos componentes. En este sentido, para la investigación se toma en consideración el CECRL (Conseil d'europe, 2001), que presenta la competencia léxica como una subcompetencia, debido a que se incluye en la competencia lingüística complementada con la competencia gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.

Retomando el aprendizaje del léxico en el aula, anteriormente este no tenía una posición prioritaria como la gramática, la cual se beneficiaba de una especial atención (Álvarez, 2008; Salazar, 2009; Cheikh-Khamis, 2013; Rodríguez, 2017; Nálesso, 2020). De este modo, la memorización de listas de palabras era la única herramienta de aprendizaje para el vocabulario y, de acuerdo con Vidiella (2012), bajo la premisa de la necesidad de conocer

unidades léxicas que permitan una comunicación fluida en diferentes contextos o situaciones, se comienza a estudiar la manera más eficaz de enseñar el léxico, conjuntamente con la competencia comunicativa.

En la misma línea, Vidiella (2012) expone que «el enfoque léxico fomenta el desarrollo de la capacidad lingüística del aprendiente mediante el aprendizaje de bloques prefabricados de palabras (*chunks*)» (p. 7), de tal manera que el lingüista propone enseñar segmentos léxicos desde niveles básicos para que los aprendientes progresen en sus conocimientos y sean capaces de tomar conciencia y separar los segmentos léxicos para reconocerlos y reutilizarlos. Aunado a ello, se comprende que el enfoque léxico persigue el objetivo de enseñar más léxico en el aula en beneficio de la competencia comunicativa. En este punto, Masid y Guerra (2013) señalan un cambio de paradigma en la enseñanza de las lenguas extranjeras, en el que la lengua se concibe como «un conjunto de piezas léxicas que se relacionan entre sí mediante estructuras gramaticales, en lugar de como un conjunto de estructuras sintácticas en las que se insieren unidades léxicas» (p. 155). El componente léxico es, sin duda, un elemento básico y elemental para el desarrollo de la competencia comunicativa, por lo que incrementarlo es una prioridad. A continuación, se abordan diversas maneras de tratamiento de léxico en el aula.

Lewis (1997, 2000) propone una guía para el desarrollo del enfoque léxico en el aula que persigue una toma de conciencia de las estructuras del lenguaje y, a la vez, promueve una enseñanza centrada en el aprendiente. Esta guía considera las siguientes tareas: ejercicios rellena-huecos en un texto (*open cloze*), rellena-huecos al principio o al final de una oración, rompecabezas o puzzles, transformaciones de frases (contexto y cotexto). Desde su perspectiva, Vidiella (2012) engloba las principales teorías del

enfoque léxico en cuatro principios: 1) primacía en la enseñanza del léxico, 2) atención al conocimiento, 3) importancia de la organización sintagmática (contexto y cotexto) y 4) énfasis en la importancia del aprendizaje incidental del léxico. De igual modo, Higueras (2015) enlista distintas fuentes con la finalidad de enseñar la gramática de las palabras y el léxico en combinatoria:

- » Realizar una introspección sobre el uso de la lengua: donde se obtiene la colocación² más frecuente; la desventaja es que ofrece reglas simplificadas.
- » Contrastar entre lenguas: es una estrategia que permite un mejor uso de las unidades léxicas, porque a partir de la lengua materna el léxico puede ser conceptualizado. El profesor puede anticipar posibles errores y evitar la fosilización estos.
- » Consultar diccionarios combinatorios: su uso permite que el aprendiente lo aplique como una estrategia durante su aprendizaje.
- » Consultar diccionarios de dudas: es una obra que expone en conjunto la gramática y el léxico.
- » Consultar materiales específicos para el aprendizaje de vocabulario.
- » Consultar obras específicas para la enseñanza de colocaciones.
- » Consultar apéndices de manuales de aula que expliquen las construcciones de las palabras.
- » Consultar sistematizaciones de léxico de manuales.
- » Consultar diccionarios temáticos que ayuden a crear redes entre palabras y a explicar su uso.

El autor añade que, para ayudar a la memorización en el aprendizaje, debe tomarse en cuenta el contexto y reflexionar

2 La colocación es una relación combinatoria de dos o más palabras que ofrecen un nuevo significado; son empleados de manera conjunta formando una expresión común.

en el tipo de actividades que sean más convenientes para la enseñanza de colocaciones.

Hayas (2009) muestra diferentes estrategias didácticas para el tratamiento del aprendizaje de vocabulario tomando en cuenta el enfoque creativo que identifica al profesor como el personaje principal para el diseño de la didáctica y las actividades lúdicas. También toma en cuenta el enfoque léxico y el enfoque holístico, para el diseño de actividades que faciliten la comprensión, la retención y el empleo del léxico. Igualmente, las propuestas didácticas que elaboraron Agüero (2016) y Atienza (2021) para aprendientes sinohablantes se basan en el enfoque léxico. Atienza comenta que es importante emplear estrategias para el aprendizaje del léxico con el objetivo de que los aprendientes puedan retener mejor el vocabulario, lo que permite al aprendiente desarrollar una autonomía que beneficie su aprendizaje.

Para un mejor aprendizaje del léxico, Balsas (2019) considera importante que, en un primer momento, el aprendiente preste atención a los elementos, que se realicen suficientes repeticiones a corto plazo y finalmente, que los elementos se reutilicen a mediano y largo plazo, este proceso contribuye a la automatización y a la retención de los conocimientos. Por su parte, la autora recomienda realizar actividades de traducción y análisis contrastivos haciendo uso de la lengua materna, asimismo recomienda emplear una terminología adecuada que permita al aprendiente expresarse en la lengua que aprende. Núñez (2019) destaca que el léxico tiene múltiples facetas, por lo que las metodologías aplicadas toman en cuenta diversos aspectos para su estudio. No obstante, deben considerarse las necesidades del alumno para adaptar los métodos y los materiales didácticos.

En relación con el campo de la enseñanza y el aprendizaje del francés, las técnicas y estrategias empleadas para el aprendizaje del léxico son destinadas a tratar un aprendizaje activo,

significativo y dinámico, por lo que se busca la adquisición de vocabulario a largo plazo. En este sentido, el trabajo de Carreño y Cedeño (2023) emplea la técnica de la repetición espaciada para el aprendizaje y la retención de vocabulario en aprendientes de francés del nivel básico. Dicha técnica es un método de estudio que activa la memoria para la retención de nuevos elementos lexicales y supone un aprendizaje distribuido en varias sesiones, asegurando de esta manera un aprendizaje eficiente. Por otro lado, encontramos otros estudios que se enfocan en comprender el significado de léxico, para posteriormente emplearlo de una manera correcta en diferentes contextos. A este respecto, Expósito (2023) recomienda la práctica de actividades de traducción o interpretación para un mejor dominio del léxico.

Considerando los antecedentes teóricos previamente expuestos, se destaca la tipología de errores de Alexopoulou (2006), que permitió realizar la categorización del criterio lingüístico de las desviaciones que cometieron los aprendientes, en donde las categorías identificadas delimitaron los objetivos para el diseño de las tareas didácticas. Por lo que se refiere al enfoque léxico, las aportaciones de Lewis (1997, 2000) y Núñez (2019) han posibilitado el diseño de una metodología centrada en las necesidades del alumno; de igual modo, este estudio toma como base las aportaciones de Lewis (2000), Hayas (2009) y Balsas (2019) para el diseño de las actividades que se deben realizar y su sistematización con el objetivo de trabajar la retención del vocabulario.

METODOLOGÍA

Este estudio de caso emplea una metodología mixta. El método cualitativo se utiliza para la colecta y el tratamiento de la información y permite examinar los errores de escritura cometidos por los aprendientes de francés cuya lengua materna es el español. Asimismo, el método cuantitativo se emplea como

complemento al análisis cualitativo, para cuantificar las dificultades cometidas y responder a las preguntas de la investigación. Para el análisis cuantitativo y la organización jerárquica de los datos recabados en el análisis de errores, se aplica el método estadístico descriptivo. De este modo, para la interpretación de la información, la estadística descriptiva permitió obtener el total de los errores, el número de veces y la frecuencia en que estos se presentaron. En cuanto al instrumento de análisis del estudio, este fue validado a partir de la literatura estudiada y precisa una taxonomía para la identificación y clasificación de los errores en el criterio lingüístico y sus categorías. Esta metodología de estudio permite una mejor comprensión del objeto de la investigación.

La investigación toma como base los resultados de un estudio previo, producto del análisis de errores llevado a cabo en el criterio lingüístico de la producción escrita, destacando los resultados en los *componentes morfológico y sintáctico* (adjetivos, sustantivos, artículos verbos, pronombres, preposiciones, conectores), los errores del *componente léxico-semántico* (conocimiento del vocabulario) y los errores del *componente ortográfico*. La actividad de producción escrita que se aplicó fue elaborada con base en los objetivos lingüísticos que considera el nivel A2 según el CECRL, para lo cual se tomaron en cuenta temas de la vida cotidiana enfocados en la descripción de un entorno próximo, como lo es *la escuela*. La tarea consistió en la elaboración de un texto descriptivo que comprendió un conteo de entre 60 y 80 palabras, sin recurrir al diccionario; cabe señalar que la actividad de producción fue validada por expertos, maestros evaluadores de los exámenes DELF- DALF. Referente a los sujetos de estudio, se trabajó en una muestra *por conveniencia* de acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). El grupo de participantes está conformado por 24 aprendientes universitarios de entre 20

y 46 años de edad (23 años en promedio) que cursan la materia de francés III equivalente al nivel A2 de la lengua, según el Marco común europeo de referencia para las lenguas.

A partir del análisis de errores que se realizó, se obtuvo un catálogo que mostró las dificultades que se cometieron de manera frecuente en las producciones, obteniendo en conjunto los errores léxicos. Estos elementos conforman un criterio indispensable en el aprendizaje del francés. La descripción de los errores permitió identificar las posibles causas de las dificultades, las cuales se centran en el empleo equívoco de las palabras, en los malentendidos, los falsos amigos y, en definitiva, en el desconocimiento de vocabulario. Es importante comprender que el conocimiento de vocabulario es fundamental para poder comunicarse en otra lengua y, aún más, cuando se está ante dos lenguas cercanas como el español y el francés, lo que puede dar lugar a malentendidos e incomprensiones. Para dar solución a estas dificultades, los especialistas aconsejan trabajar actividades de automatización y de producción, destinadas a la práctica de la lengua en situaciones reales (Santamaría, 2019). En relación con lo expuesto, Sanhueza et al. (2018) indican que «el uso creativo del vocabulario ocurre cuando a palabras que han sido aprendidas en un contexto determinado se les encuentra en un contexto distinto o se les usa de una manera diferente a las del primer contacto» (p. 285). A partir de estos argumentos, se comprende que el uso del léxico supone un aprendizaje consciente y significativo.

RESULTADOS

Examinadas las 24 producciones escritas, se procedió al análisis y clasificación de los errores que cometieron los aprendientes hispanohablantes en la categoría lexical. Los errores ocurren en diversos aspectos que, a su vez, representan dificultades para la enseñanza y aprendizaje de la lengua francesa. Asimismo, se

recogieron, identificaron, clasificaron y cuantificaron los errores lingüísticos de las producciones escritas de los aprendientes hispanohablantes en el nivel A2 de su aprendizaje (tabla 1). Los resultados obtenidos muestran que la producción lexical se ve afectada en su forma (es decir, en cómo se escribe), en su forma morfológica, en su significado y en su uso, cuestionando en dónde, cuándo y cómo se emplea la palabra. Frecuentemente, estas afecciones suceden al realizar sustituciones y transferencias de la lengua materna y de una tercera lengua.

Tabla 1. Categorías morfosintácticas del criterio lingüístico

Categoría lingüística	FA	FR	FR%	FR % Red.	FAA	FRA	FRA %
Conectores	5	0,02	2,07	2	5	0,02	2
Adjetivos y sustantivos	6	0,02	2,48	2	11	0,05	5
Artículos	8	0,03	3,31	3	19	0,08	8
Pronombres	13	0,05	5,37	5	32	0,13	13
Preposiciones	19	0,08	7,85	8	51	0,21	21
Léxico-semántica	21	0,09	8,68	9	72	0,30	30
Verbos	32	0,13	13,22	13	104	0,43	43
Errores de concordancia	41	0,17	16,94	17	145	0,60	60
Ortografía	97	0,40	40,08	40	242	1,00	100
Errores totales	242						

Nota: FA: frecuencia absoluta; FR: frecuencia relativa; FR%: frecuencia relativa porcentual; FR% red.: frecuencia relativa redondeada; FAA: frecuencia absoluta acumulada; FRA: frecuencia relativa acumulada; FRA%: frecuencia relativa acumulada porcentual.

Fuente: elaboración propia.

La tabla 1 también muestra la cuantificación de los errores cometidos en cada categoría lingüística, así como también su

equivalencia en porcentaje. Se observa que la producción escrita de los aprendientes presenta una especial incidencia de errores de contenido en las categorías de verbos, léxico-semánticos, de concordancia y ortográficos, seguido por errores en las categorías funcionales de preposiciones, pronombres, artículos, adjetivos, sustantivos y conectores. Se observan los tipos de errores clasificados en ocho diferentes categorías con el número de ocurrencias donde se identificaron errores de ortografía, con un 40%; de concordancia, con un 17%; de verbos, con un 13%; léxicos, con un 9%; de preposiciones, con 8%; de pronombres, con 5%; de artículos, con 3%; de adjetivos y sustantivos, con un 2%, y de conectores, con un 2%.

Las producciones de los aprendientes hispanohablantes del nivel de aprendizaje A2 muestran un total de 2.007 palabras tomando en cuenta lo que está escrito correctamente, así como también los errores cometidos. Se encontraron 242 errores en el criterio lingüístico que en conjunto conforman los errores cometidos en la competencia lexical. Los errores identificados suponen un 12% del total de la producción. En la tabla 2 se muestran algunos ejemplos de los errores recuperados para el análisis.

Tabla 2. Ejemplos de los errores clasificados en las categorías morfosintácticas del criterio lingüístico

Categoría Lingüística	Descripción del error	Errores
Conectores	-Empleo del conector <i>enfin</i>	Enfin j'étudie la licence, car enfin je ne connais pas une langue
Adjetivos y sustantivos	-Selección de un adjetivo calificativo	Mon université, elle est très magnifique, l'université est grande, mes compagnons de classe sont personnes amoureuses.
Artículos	-Omisión de artículos definidos e indefinidos	Apprendre autre langue ; j'ai bons amis, j'ai rencontré bons amis.

Pronombres	-Empleo del pronombre tónico personal -Pronombre personal	J'espère voir toi -aussi_ est très belle, ___ est très grande, J'aime beaucoup parce que ___ sont personnes aimables
Preposiciones	-Dans -À	-Sur le couloir, en la classe, dans chaque cours, sur la fac. - J'ai pu entrer dans le BUAP, j'étudie enseignement du français la BUAP, Je vais à prendre, Je retourne à chez moi, je vais à connaître beaucoup de gens, vie d'étudiant l'université
Léxico-semántica	-Errores de semántica	Et commence mes études nouvellement, il y a une bibliothèque, un salon et un café, J'espère te voir prochaine
Verbos	-Errores en la conjugación del tiempo <i>Passé composé (auxiliar être et avoir)</i>	Je connu, je retourné, je entré, mes copains nous demandé.
Errores de concordancia	-Concordancia género femenino / masculino	Elle est généreux, Mon compagnons de classes sont très jolies, Cher Mariana, j'ai rencontré quatre grands amis, elles sont très intelligents, le matière, je suis intéressé (<i>elle</i>), je suis heureux (<i>elle</i>), une meilleur professeur
Ortografía	-Omisión, adición o cambio de una letra por otra	Étudiant, hereux, faculté de langue, beacoup, parle, langue, toujour, bon vives, français, pendre, cela, professeur, les professeurs son. Le premier jour a était magnifique, je prend, je croi

Fuente: elaboración propia.

En la categoría léxico-semántica que se muestra en la tabla 3, se observaron en mayor medida errores de semántica (52%), seguidos de los errores en la selección de un verbo (33%); asimismo, se observa que los hispanohablantes recurren al uso de los falsos amigos (14%). A partir de los datos estadísticos obtenidos,

se puede inferir que los hispanohablantes mostraron tener un desconocimiento del vocabulario al no emplear las palabras precisas de acuerdo con el contexto de la actividad.

Tabla 3. Categoría léxico-semántica

Léxico-semántica	FA	FR	FR%	FR% red.	FAA	FRA	FRA%
Falsos amigos	3	0.14	14.29	14	3	0.14	14
Errores de selección del verbo	7	0.33	33.33	33	10	0.48	48
Errores de semántica	11	0.52	52.38	52	21	1.00	100
Errores totales	21						

Nota: FA: frecuencia absoluta; FR: frecuencia relativa; FR%: frecuencia relativa porcentual; FR% red.: frecuencia relativa redondeada; FAA: frecuencia absoluta acumulada; FRA: frecuencia relativa acumulada; FRA%: frecuencia relativa acumulada porcentual.

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 4, se observan algunos errores que se cometieron en la categoría léxico-semántica.

Tabla 4. Ejemplos de los errores clasificados en la categoría léxico-semántica

Descripción del error	Errores
Falsos amigos	La vérité, la classe, personnellement.
Errores de semántica	Mon université est gran, bien ami, bien mon ami/ de parterres de fleurs, allemande (nacionalidad de una persona), à bientôt, ma nouvelle vie d'étudiant universitaire
Errores en la selección de un verbo	Rassembler, je quitte l'université, j'étais mon premier jour à l'université, nous nous entendons bien, partir d'un échange, sa façon de nous enseigner

Fuente: elaboración propia.

Las dificultades para los aprendientes se presentaron al seleccionar un verbo o al desconocer una palabra y no emplearla, o al tratar de emplear otra diferente, por lo que recurrieron en todo momento a su lengua materna, lo que provocó que utilizaran algunos falsos amigos en la lengua francesa, además de presentar problemas de significado en las oraciones utilizadas. Los errores presentes en conjunto conforman el léxico que el aprendiente debería de emplear en este nivel; dicho léxico caracteriza el lenguaje del alumno y contribuye a que este pueda comunicarse y, por ende, pueda ser comprendido. Por lo tanto, se reflexiona en la importancia del conocimiento del vocabulario para poder comunicarse en una segunda lengua y, aún más, cuando se está ante dos lenguas cercanas como el español y el francés, en donde se puede dar lugar a malentendidos e incomprendiciones.

El análisis que se realizó ha permitido recolectar datos importantes desde el punto de vista del enfoque comunicativo. A partir de estos datos se sugieren algunas estrategias y actividades de utilidad en la enseñanza del léxico en la clase de francés. El objetivo es tomar en cuenta los procedimientos y las técnicas implicadas en el enfoque lexical con el propósito de desarrollar tareas y/o actividades didácticas que favorezcan y faciliten el aprendizaje del léxico en el aula.

PROUESTA

La propuesta didáctica que se elaboró contiene vocabulario de uso básico y cotidiano, se enfoca en trabajar el léxico del entorno a «la escuela» e incluye algunas de las técnicas de aprendizaje mencionadas en este estudio. Las actividades implicadas describen el contexto de la situación, lo cual permite la identificación del vocabulario, acción que se lleva a cabo a través de la asociación de palabras o colocaciones con las imágenes y la propuesta e intercambio de hipótesis realizadas entre los alumnos.

En cuanto a la retención del vocabulario, los aprendientes trabajan en equipo y discuten las propuestas de sus compañeros, experiencias (la explicación entre pares) que hacen posible una comprensión significativa de los conocimientos. Para trabajar la atención del alumno y de esta manera lograr la sistematización del vocabulario, se emplean actividades de repetición a corto plazo y pequeñas tareas que permiten la identificación del vocabulario (ejercicios rellena-huecos, juego del intruso). Por otra parte, con el objetivo de trabajar la memoria a largo plazo, las actividades propuestas pueden ser realizadas en varias sesiones (de acuerdo con las características del grupo de estudiantes en donde estas actividades didácticas sean aplicadas). Esta metodología permite que en cada etapa de la unidad didáctica se incorporen los conocimientos requeridos, que serán reutilizados en una tarea final, en este caso, en una breve exposición frente al grupo.

Esta propuesta se realizó con base en un modelo de unidad didáctica diseñada por Valérie Lemeunier (2006), fundamentada en el enfoque orientado a la acción que se encuentra vigente. Esta unidad didáctica está diseñada para emplearse en la enseñanza del francés y contiene cinco diferentes etapas en la planeación:

1. *L'Exposition.* En esta etapa se sensibiliza al aprendiente en el objetivo global de la unidad didáctica, y se estimula la curiosidad y la memoria a partir de un documento iconográfico, un ruido, un gesto, una pregunta, una palabra, un dibujo, una foto, un objeto. Asimismo, permite evaluar los conocimientos previos que poseen los aprendientes.
2. *La compréhension écrite et orale.* Esta etapa se trabaja a partir de un documento o de extractos tomados de diversos materiales; puede tratarse de una situación auténtica o de aprendizaje y comprende otras pautas por seguir:
3. *L'anticipation.* Se realizan hipótesis del documento propuesto, incluso antes de haberlo escuchado o leído.

Algunas pistas pueden generarse mediante las interrogantes *¿quién habla?*, *¿con quién habla?*, *¿cómo habla?*, *¿cuándo habla?*, o sobre el lugar de la interacción, etc.

- b.** *La compréhension globale.* Se verifican las hipótesis realizadas, que se rechazan o se confirman, y se realiza una primera leída o una primera escucha global del documento
 - c.** *La compréhension détaillée.* En esta etapa se realizan una segunda y una tercera escucha o lectura del documento (una más de ser necesario); se proponen actividades en función de los objetivos lingüísticos y comunicativos de la unidad didáctica. Se puede hacer uso de diversos materiales, como un cuestionario, un documento o una ficha para completar, un documento para identificar, dibujos para ordenar, etc. Para finalizar se realiza un intercambio de información obtenida.
- 3.** *Le traitement.* Esta etapa se conforma de dos pasos:
- a.** *Le repérage.* Permite al aprendiente realizar un trabajo autónomo; para descubrir las reglas de uso de la lengua, se toma en cuenta el objetivo comunicativo de la unidad didáctica. Sin embargo, los aprendientes trabajan en conjunto para analizar soluciones o propuestas y el papel del profesor es servir de guía para solucionar dudas.
 - b.** *La conceptualisation.* En este punto, los aprendientes se apropián de la regla a partir de la información tratada anteriormente, de manera individual o grupal; se propone una regla que los demás pueden completar o validar.
 - 4.** *La fixation-appropriation.* En esta etapa se lleva a cabo la sistematización de los conocimientos; allí, el aprendiente fija las estructuras conceptualizadas anteriormente con la finalidad de reemplearlas posteriormente en una situación de comunicación auténtica. Las actividades propuestas para esta etapa deben ser interactivas y deberán promover el trabajo en equipo.

5. *La production.* En esta etapa los aprendientes se apropián de los contenidos sistematizados anteriormente, estimulando una comunicación real. Algunos ejemplos de actividades son el juego de roles, la simulación, las actividades para la resolución de un problema, una tarea, un proyecto, etc.

A continuación, se propone el ejemplo de la unidad didáctica tomando en cuenta la metodología del enfoque lexical para aprendientes hispanohablantes que estudian francés a un nivel A2.

Tabla 5. Propuesta didáctica

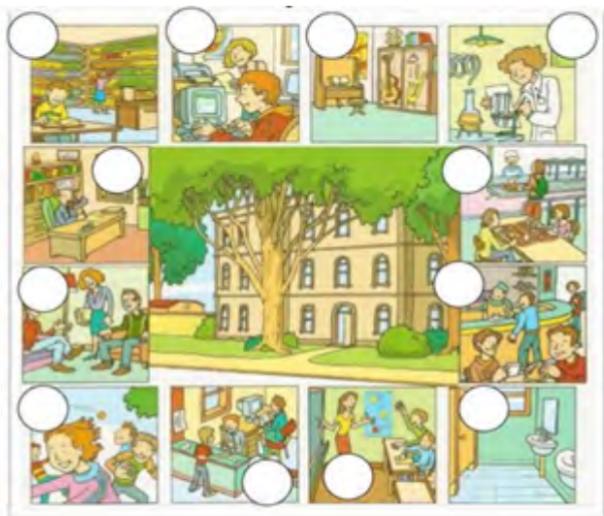
Objetivos comunicativos	Dar información acerca de la vida de un estudiante; describir la escuela, los profesores, los compañeros de clase; hablar de las actividades que se realizan en la escuela.
Contenidos lingüísticos	Verbos en tiempo presente del primer grupo y tercer grupo
Contenidos léxicos	Descripción física y moral de una persona Vocabulario de la escuela

Exposition

La sensibilisation

Se sensibiliza a los estudiantes con esta imagen para tratar el tema de la descripción de una escuela. Los estudiantes deben reflexionar en cada cuadro de la imagen que se muestra qué lugares se observan y qué actividades desempeñan los personajes.

Figura 1. Actividad 1



Nota: Adaptada de «Description de mon école» por N. Tomás, 2018, <https://www.franceshastaenlasopa.com/2018/01/description-de-mon-ecole.html>

Compréhension écrite ou orale

L'anticipation

A partir de la visualización del siguiente documento (figura 2), los aprendientes deben elaborar hipótesis con base en las siguientes preguntas *¿de qué trata el tema?, ¿quiénes participan en el texto?, ¿cómo?, ¿cuándo?, lugar de la interacción, etc.*

figura 2. Actividad 2



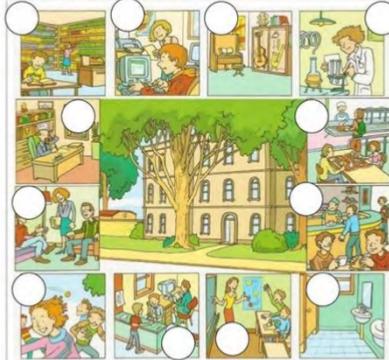
MON ECOLE

Bonjour. Je suis Pierre. J'ai 12 ans et je vais à l'école à Paris. Je vais à l'école le matin et j'y reste jusqu'à quatre heures. Je me lève tous les jours à six heures, je prends rapidement le petit déjeuner et je vais à l'école. Je vais à pied parce que j'habite très près. Beaucoup d'enfants vont en voiture, en bus ou en métro. Je ne porte pas d'uniforme, seulement quand nous avons éducation physique. Je dois alors porter un tee-shirt blanc avec le logo de l'école, un short bleu et des chaussettes blanches.

Mes matières préférées sont histoire et géographie. Je n'aime pas les maths parce que je trouve ça difficile. Nous apprenons anglais, espagnol et allemand. L'école commence à sept heures et demie. Nous avons deux leçons et après c'est la récréation. Nous jouons au foot dans la cour (1) de l'école. Quelquefois je vais au snack-bar (2) pour acheter quelque chose à boire ou à manger.

Notre école est bien équipée. Nous avons un laboratoire (3) pour faire des expériences de biologie, chimie et physique, une bibliothèque (4), une salle de musique (5) pour jouer des instruments, une salle d'informatique (6) où nous apprenons à programmer et à faire des recherches sur l'ordinateur. Nous avons aussi une cantine (7) où nous pouvons déjeuner. Quand les professeurs ne sont pas dans les salles de classe (7), ils restent dans la salle des professeurs (9) qui est à côté du bureau du directeur (10), près du secrétariat (11). Dans chaque étage il y a aussi des toilettes (12) masculins et féminins.

Trouve les ambiances et numérote les images.



La compréhension globale

Se realiza una primera lectura del documento, que puede hacerse por párrafos tratando de comprender lo mejor posible el texto. Esta actividad permitirá responder, rechazar o confirmar las propuestas de los aprendientes.

La compréhension détaillée

Se realiza una segunda escucha o lectura del material aplicado, para llevar a cabo la actividad de asociación indicada en la copia que se trabaja.

Después de realizar una tercera lectura del material, se compararán las respuestas de los aprendientes y se realizará un intercambio de ideas.

Traitements***Le repérage***

Los aprendientes hacen notar el vocabulario y las estructuras lingüísticas en el texto, lo que les permitirá desarrollar el objetivo que se persigue.

Esta etapa toma en cuenta el objetivo comunicativo del documento.

Objetivo comunicativo: dar información acerca de la vida de un estudiante, describir la escuela, los profesores, los compañeros de clase y hablar de las actividades que se realizan en la escuela.

Los aprendientes trabajan en grupo y analizan el vocabulario que han de emplear.

La conceptualisation

En esta etapa los aprendientes se apropián de las reglas.

Verbos de primer y tercer grupo en tiempo presente:

- » *porter*
- » *avoir*
- » *être*
- » *aller*

Vocabulario de descripción física y moral de una persona:

Descripción física

<https://www.languefr.net/2018/01/le-portrait-physique-et-moral-d'une.html?fullpost&cm=1>

Vestimenta, talla, apariencia.

Cualidades morales: generoso, leal, inteligente, amable, etc.

Vocabulario de la vie étudiante : actividades, lugares, materias, expresiones (*aller à la fac, sécher les cours, se planter à un examen (fam)*)

Fixation- appropriation***La systématisation***

En equipos de dos personas completen el siguiente texto con la lista de palabras:

<i>quarantaine de profs</i>	<i>équipements sportifs</i>
<i>bibliothèque</i>	<i>gymnase</i>
<i>sympas</i>	<i>intelligents</i>
<i>sévères</i>	<i>grande</i>
<i>école de garçons</i>	<i>ma classe</i>
<i>équipes</i>	<i>clubs</i>
<i>sociétés</i>	<i>échecs</i>
<i>photos</i>	<i>débats</i>

Mon école

Dans cette école il y a sept cents élèves et une _____, il y a beaucoup d'_____ et scolaire pour les élèves, Il y a une _____, un _____, un petit magasin et une chapelle.

J'aime bien mon école, les profs sont _____, _____, consciencieux, parce qu'ils travaillent très dur et ils expliquent très bien. Il y a aussi des profs qui sont trop _____ parce qu'ils nous grondent tout le temps.

Mon école est assez _____, c'est un vieux bâtiment, elle est située au centre-ville, c'est une _____, dans _____, il y a vingt-huit garçons. On fait du sport ici, il y a toutes sortes d'_____. On joue au rugby, au basquet, au hurling. Après les cours l'école nous offre un grand choix de _____ et de _____ : un club d'_____, une société de _____.

Barrez l'intrus

1. Uniforme – tee shirt – tableau – short-jeans
2. Matière – histoire – pizza – géographie – Maths
3. Leçons – classe – études – professeurs – paysage
4. École équipée – laboratoire – machine à laver – bibliothèque – gymnase
5. Salle de musique – salle d'informatique – jouer des instruments – salle de professeurs
6. Cantine – cheveux – déjeuner – pause
7. professeurs – sévères – sympa – sportifs – chaussure

La production

Le réemploi

Devant la classe, vous devez faire une présentation de votre école, vous pouvez parler de votre vie étudiante, de vos professeurs, vos compagnons de classe, vos études, aidez-vous avec des photos.

Fuente: elaboración propia.

Esta propuesta didáctica tiene en cuenta la lengua materna del aprendiente al realizar análisis comparativos entre el español

y el francés. Llevar a cabo la descripción de una imagen implica que el alumno realice una comparación entre el vocabulario que posee en su lengua materna y los nuevos conocimientos o la reutilización de palabras o colocaciones en la segunda lengua que aprende. Por lo tanto, en las fases que refieren a la conceptualización y sistematización de los contenidos, el docente puede aplicar ciertas analogías con la lengua materna empleadas como estrategias de aprendizaje; por ejemplo, el verbo *porter* en francés, el cual presenta una morfología cercana al verbo *portar* en español. Otros ejemplos se pueden apreciar en los adjetivos empleados para la descripción de personas tales como *généreux*, *intelligent*, *aimable*, entre otras palabras que se presentan en el vocabulario. Ciertamente, el significado y la forma de los elementos léxicos son aspectos que permiten establecer una relación entre la lengua materna y la segunda lengua. De esta manera, se infiere que las técnicas y las estrategias que emplea la lengua materna implican un aprendizaje activo, dinámico y significativo.

A partir de los autores recogidos en este trabajo, las actividades propuestas en esta unidad didáctica presentan una sugerencia de técnicas y estrategias para el aprendizaje del léxico basadas en el enfoque lexical. Sin embargo, se debe ser consciente de que no existe una forma específica de trabajar el léxico; por lo tanto, el docente de lenguas tiene una tarea constante: en cada clase, se debe implementar una propuesta didáctica que permita incrementar el conocimiento del aprendiente, innovando y elaborando material didáctico, orientado a sus necesidades y motivaciones.

CONCLUSIONES

Para este estudio, el análisis de la interlengua en la acción pedagógica permitió develar los errores que cometen alumnos hispanohablantes en un nivel A2 en el aprendizaje de francés;

de esta manera, se obtuvo una perspectiva de la situación lingüística del alumnado. Por otra parte, a través del método de análisis de errores, se identificaron y se explicaron las incidencias que caracterizan la competencia transitoria del aprendiente, las cuales determinaron las necesidades de aprendizaje, centradas en la adquisición de vocabulario.

En el aprendizaje de una segunda lengua, la competencia léxica es un aspecto indispensable por desarrollar: en este caso, el alumno como futuro docente de francés debe saber interactuar en cualquier situación de comunicación y, por lo tanto, debe contar con un amplio repertorio en su vocabulario. Por las razones antes mencionadas, se diseñó una propuesta metodológica de aprendizaje que contiene técnicas, estrategias e implicaciones pedagógicas para un aprendizaje significativo.

Los resultados obtenidos permitieron observar la intervención de la lengua materna en el dominio y perfeccionamiento del léxico; de esta manera, se concluye que la lengua materna es un aspecto que influye y condiciona el error en el aprendizaje de una segunda lengua. Asimismo, es considerada una estrategia de aprendizaje para las unidades léxicas (Higueras, 2015; Núñez, 2019; Balsas, 2019). Además, nuestra reflexión coincide con Núñez (2019), en relación con los principios que deben considerarse en la enseñanza y el aprendizaje de unidades léxicas: a) la forma y significado, b) las estructuras y las colocaciones (combinación de unidades léxicas para ampliar el vocabulario) y c) la estadística léxica (correspondiente a la frecuencia, al vocabulario de uso y a la disponibilidad). Estos principios permiten profundizar en el desarrollo de las técnicas y las estrategias para un tratamiento eficaz del léxico en el aula.

Finalmente, la elaboración de esta propuesta didáctica pone de manifiesto la importancia de enseñar el léxico conjuntamente con aspectos gramaticales mediante actividades comunicativas

de la lengua, teniendo en cuenta el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas (Núñez, 2019; Vidiella, 2012). Provocar el interés en los aprendientes para trabajar el vocabulario podría ser una tarea compleja, por lo que se recomienda inferir en la utilidad del léxico, así como tomar en cuenta los objetivos lingüísticos y comunicativos de la lengua que se estudia. El enfoque léxico recalca la importancia de incluir elementos gramaticales; por lo tanto, esta propuesta didáctica retoma la premisa de trabajar en paralelo la gramática, con la intención de potencializar las estrategias de enseñanza empleadas para el aprendizaje del vocabulario. Asimismo, el desarrollo de la competencia comunicativa no se limita únicamente al conocimiento de las estructuras lingüísticas, sino que también tiene en consideración las habilidades que el aprendiente adquiere para comprender dichas estructuras y reutilizarlas en diversas situaciones.

Se comprende que el componente léxico se trabaja mediante un aprendizaje activo, en cuyo proceso se activan tanto los conocimientos previos como los nuevos y suceden ciertas conexiones de asociación que a su vez generan una interacción lingüística entre las palabras; es así como estas acciones logran el aprendizaje y la retención de los nuevos conocimientos para que estos puedan ser reutilizados posteriormente de manera automática. De aquí se retoma la importancia de proveer al aprendiente de estrategias para el desarrollo del léxico mediante un trabajo gradual y constante. El fin que se persigue es ampliar el vocabulario para que este permita un desarrollo y una autonomía en el aprendizaje del aprendiente, de tal manera que este estudio también ha permitido reflexionar en la producción escrita, puesto que el aprendiente de una segunda lengua debe escribir empleando la lógica y la coherencia en la producción, evitando la repetición de las palabras y articulando el texto. Respondiendo a las preguntas iniciales, se considera que no

existe un tratamiento didáctico que garantice un aprendizaje exitoso, por lo que el profesor de lengua debe darse a la tarea de diseñar actividades que permitan al aprendiente incrementar y hacer uso de su vocabulario en diferentes contextos.

El éxito del enfoque léxico se sitúa en el hecho de que el aprendiente debe poseer un vasto repertorio de elementos morfológicos, sintácticos, palabras y colocaciones, pues el aprendizaje de todos estos elementos facilitará el dominio de la lengua. Este enfoque supone una mejora en el propio proceso de aprendizaje y beneficia las estrategias de aprendizaje de los aprendientes, como la memorización, destacando que es un enfoque que se centra en la fluidez y la competencia comunicativa. Por último, sería oportuno abrir esta investigación a otras temáticas de estudio, en contextos y con públicos diferentes, lo que permitiría ampliar los conocimientos para realizar más acciones pedagógicas pertinentes.

Referencias

- Agüero, S. (2016). *Desarrollo de estrategias de aprendizaje de léxico para alumnado sinohablante. Propuesta didáctica a partir del enfoque léxico*. [Tesis de maestría, Universidad de Cantabria España]. Repositorio abierto de la Universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/9708>
- Alexopoulou, A. (2006). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva. *Revista Porta Linguarum*, 5, 17-35. <https://doi.org/10.30827/Digibus.30431>
- Alexopoulou, A. (2011). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 5(9), 86-101. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/157/129>

- Álvarez, J. L. (2008). *Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula de ELE*. [Memoria de master, Universidad de Barcelona] <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/76565>
- Atienza, I. (2021). Propuesta didáctica basada en el enfoque léxico para alumnos sinohablantes: Su inclusión en el manual ELE Actual A1. *Suplementos SINOELE*, 21, 7-134. [https://doi.org/10.29606/SinoELE.202108/SP_\(21\).0001](https://doi.org/10.29606/SinoELE.202108/SP_(21).0001)
- Balsas, M. I. (2019). Tratamiento del léxico y la gramática mediante ejemplificación en la enseñanza de chino lengua extranjera. *ReiDoCrea- Monográfico sobre Perspectivas Transnacionales en la Enseñanza de las Lenguas*, 8(3), 30-47. <https://doi.org/10.30827/Digibug.s8482>
- Carreño, R. D. y Cedeño, R. (2023). La repetición espaciada como técnica de aprendizaje en la adquisición de vocabulario del idioma francés. *Dominio de las Ciencias*, 9(3), 279-294. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3286>
- Cheikh-Khamis, F. (2013). *Lingüística cognitiva aplicada a la enseñanza del léxico en segundas lenguas. Las colocaciones en clase de ELE*. [master, UNED] TodoELE. <https://www.todoele.net/bibliografia/linguistica-cognitiva-aplicada-la-ensenanza-del-lexico-en-segundas-lenguas-las>
- Conseil d'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Les Éditions Didier.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.
- Expósito, C. (2023). De la paronimia a los falsos amigos: dificultades y trampas en traducción e interpretación francés-español. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, 103-112. <https://doi.org/10.5209/dill.81808>
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.
- Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. University of Michigan Press.

- Hayas, K.M. (2009). Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico: para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario. *Memorias del I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP), Malasia*. 353-367. https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/23_aplicaciones_10.pdf
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Higueras, M. (2015). Cómo aplicar un enfoque léxico en la clase de lenguas extranjeras. [Conferencia inaugural] *VI Jornadas Didácticas*, Mánchester. Reino Unido. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2015-2016/03_higueras.pdf
- Lemeunier, V. (2006). *Elaborer une unité didactique à partir d'un document authentique, chargée de programme au Pôle langue française*. Franc-parler.org. <https://bop.fipf.org/wp-content/images/stories/dossiers/lemeunier2006.htm#:~:text=Elle%20s'effectue%20%C3%A0%20partir,son%20interlocuteur%20ou%20un%20document>
- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*. Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000). *Teaching collocation: further developments in the Lexical Approach*. Language Teaching Publications.
- Masid, O. y Guerra, L. (2013). La morfosintaxis como estrategia de adquisición de vocabulario en ELE. En A. I. Ribera Ruiz de Vergara. (Ed.), *Pratiques et enjeux de la didactique des langues aujourd'hui. Collection linguistique Epilogos*, pp. 155-172. Publications Électroniques de l'ERIAC, Université de Rouen.
- Nalessio, G. (2020). *Disponibilidad y riqueza léxica en un grupo de estudiantes universitarios italianos de ELE*. [Tesis de Doctorado, Università Degli Studi di Padova]. Portal de Investigación USC. <https://investigacion.usc.es/documentos/64f8bb2440cae6096bc47744?lang=es>

- Núñez, L. P. (2019). Metodologías para la enseñanza del léxico en el aprendizaje de lenguas extranjeras: un recorrido histórico. *Foro de profesores de E/LE*, 15, 161-177. <https://doi.org/10.7203/foroele.15.15626>
- Rodríguez, S. (2017). *Trabajar el léxico en el aula de ELE mediante el uso directo de un corpus lingüístico* [master, Universitat Jaume I]. https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/172831/TFM_2017_RodriguezCastellano_Sara.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Salazar, V. (2009). Aprendizaje del léxico en un currículo centrado en el alumno. *Marco ELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 8, 165-203. https://marcoele.com/descargas/expolinguia1994_salazar.pdf
- Sanhueza, C., Ferreira A., y Sáez, K. (2018). Desarrollo de la competencia léxica a través de estrategias de aprendizaje de vocabulario en aprendientes de inglés como lengua extranjera. *Lexis*, 42(2), 273-326. <https://doi.org/10.18800/lexis.201802.002>
- Santamaría, C. (2019). *Los falsos amigos entre el español y el francés. Propuesta de actividades para el aula de ELE* [Master]. Universidad de Girona, España. DUGIDocs <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/19044>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-231.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering interlanguage: Applied linguistics and language study*. Serie *Applied Linguistics and Language Study*. Longman.
- Tomás, N. (2018). *Description de mon école* [figura]. (Consultado el 15 de abril de 2023) Recuperado de <https://www.franceshastaenlasopa.com/2018/01/description-de-mon-ecole.html>
- Vidiella, M. (2012). *El enfoque léxico en los manuales de ELE*. [Memoria de máster Universidad de Barcelona] Suplementos MarcoELE. 1-84. <https://marcoele.com/descargas/14/vidiella-lexico.pdf>

Diagnóstico psicopedagógico: diseño de actividades en inglés para niños autistas*

Psycho-pedagogical Diagnosis: Design of Activities in English for Autistic Children

Laura Valentina Galvis Cardona¹

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia

Laura Daniela Rojas Salazar²

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia

Nancy Gómez Bonilla³

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia

Artículo de investigación científica y tecnológica

Recibido: 24 de febrero del 2023 Aprobado: 14 de mayo del 2024

¹ Estudiante lvgalvisc@udistrital.edu.co – ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5236-7021>

² Estudiante ladrojass@udistrital.edu.co – ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7125-3190>

³ Profesora ngomezb@udistrital.edu.co – ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4753-4053>

Cómo citar: Galvis Cardona, L. V., Rojas Salazar, L. D., & Gómez Bonilla, N. (2021) Diagnóstico psicopedagógico: apoyos del inglés para niños autistas. *Matices en Lenguas Extranjeras*, 15(2), 117-157. <https://doi.org/10.15446/male.v15n2.107455>

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

RESUMEN

Los estudiantes autistas son personas particulares con diferentes visiones del mundo y, desde su singularidad, aportan a la construcción del saber escolar. Esta investigación transversal descriptiva de corte mixto nace de una experiencia pedagógica previa en donde se evidenció la necesidad de incluir a todos los estudiantes sin importar su condición. El presente artículo muestra los resultados de un diagnóstico psicopedagógico aplicado a cuatro niños autistas entre 7 y 10 años de segundo y cuarto de primaria de una institución privada. Dicha herramienta se adaptó considerando el PEP-3, el contexto escolar y observaciones consignadas en diarios de campo. Posteriormente, fue aplicado para identificar las habilidades y fortalezas de los estudiantes autistas en torno a las inteligencias múltiples y su nivel de desempeño interdisciplinario a partir del uso del inglés. El estudio concluye que la aplicación del diagnóstico psicopedagógico es menester a la hora de trabajar con personas autistas, puesto que permite conocer, analizar y evaluar la realidad escolar. Este posibilita la observación de conductas personales e indica al docente cuál debe ser el punto de partida para desarrollar el plan de aula. De esta manera, propicia la premura en torno a los ajustes curriculares que se deben ejecutar para ciertos estudiantes y así superar dificultades a través del uso de estrategias metodológicas formativas y flexibles. Este insumo permitió la creación de una propuesta educativa para fomentar la adquisición del inglés como lengua extranjera, considerando las particularidades y necesidades educativas funcionales de la población, tomando como base el enfoque de las inteligencias múltiples.

Palabras clave: *diagnóstico psicopedagógico, inglés como lengua extranjera, inteligencias múltiples, necesidades educativas funcionales, personas autistas.*

ABSTRACT

Autistic students are particular people with different visions of the world and from their uniqueness they contribute to the construction of school knowledge. This mixed cross-sectional descriptive research was born from a previous pedagogical experience where we evidenced the urgent need to include all students regardless of their condition. This article shows the results of a psycho pedagogical diagnosis applied to four autistic children between 7 and 10 years old in second and fourth grade of primary school in a private institution. This tool was adapted considering the PEP-3, the school context, and observations recorded in field diaries. Subsequently, it was applied to identify the skills and strengths of autistic students around multiple intelligences and their level of interdisciplinary performance based on the use of English. The study concludes that the application of psycho pedagogical diagnosis is necessary when working with autistic people, since it allows to know, analyze, and evaluate the school reality. This allows the observation of personal behaviors and indicates to the teacher what should be the starting point to develop the classroom curriculum. In this way, it promotes urgency around the curricular adjustments that must be made for some students to overcome difficulties through flexible and methodological strategies. The input allowed the creation of an educational proposal to promote the acquisition of English as a foreign language, considering the particularities and functional educational needs of the population, based on the multiple intelligences approach.

Keywords: *Autistic people, English as a foreign language, functional educational needs, multiple intelligences, psycho-pedagogical diagnosis.*

LA ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA Salud (2023) estima que alrededor de 1 de cada 100 niños en todo el mundo presenta trastornos del espectro autista (TEA). Esta estadística puede variar dependiendo del país y los métodos de detección empleados. El autismo afecta a individuos de todos los grupos étnicos, géneros y niveles socioeconómicos, siendo observable en todas las regiones del mundo. A pesar de su incidencia, sigue siendo un trastorno incomprendido y en aumento. Se manifiesta en diversas formas, lo que subraya la importancia de esta investigación y la sensibilización sobre esta condición.

Al realizar la pesquisa, se pudieron evidenciar las diferentes tasas de prevalencia del autismo por continente. En el caso de Asia, la preponderancia es de «264 casos por cada 10 000 nacimientos, en torno a una de cada 38 personas» (André et al., 2020, p. 4). Conforme a lo expuesto por Mulero (2023), el «Ministerio de Salud, Trabajo y Bienestar de Japón indican una prevalencia de alrededor de 1 de cada 160 personas con autismo». En Corea del Sur, Steenhuyzen y Moon (2011) señalan que «uno de cada 38 niños tiene autismo» (párr. 1).

En Europa, se presenta «un caso de TEA por cada cien nacimientos» (Confederación Autismo España, 2024, párr. 3). En España, hay «más de 450 000 personas autistas» (Confederación Autismo España, 2024, párr. 4). La Fundación Italiana para el Autismo menciona que, en Italia, «uno de cada 77 niños de entre 7 y 9 años padece TEA» (Prensa Latina, 2024, párr. 2). Mientras que, en el caso de Francia, «uno de cada 100 franceses padece este tipo de trastorno» (Olavarria, 2023, párr. 1).

Según los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC), en Estados Unidos, en 2020, «1 de cada 36 menores había sido diagnosticado de autismo a la edad de 8 años» (McPhillips, 2023, párr. 2). Una encuesta realizada por

Statistics Canadá, señala que, en ese país, «aproximadamente 1 de cada 66 niños tiene autismo» (Mulero, 2023, párr. 15).

Haciendo referencia a Latinoamérica, «por cada 10 000 habitantes existen entre 25 y 30 personas con TEA» (Morochó et al., 2021, p. 14). Consecuentemente, se expone la realidad de México, donde se considera un estudio de prevalencia donde se «indica que 1 de cada 115 niños estarían en esa condición» (Gobierno del Estado de México, 2024, párr. 24). Rovena (2021) manifiesta que, en Brasil, 2 millones de personas padecen este trastorno. Ahora bien, es preciso mencionar el caso colombiano, donde se considera lo expuesto por el Ministerio de Salud. Para el año 2019, se encontraban 1 298 738 ciudadanos con necesidades educativas funcionales (NEF), lo que equivale al 2,3% de la población.

Se debe tener en cuenta que, así como se encuentra una multiplicidad de características sociales y culturales, también existe una gran diversidad cognitiva. Los diferentes estudios y cifras presentadas resaltan el crecimiento de la población autista a nivel mundial y demuestran la necesidad apremiante de atender las NEF de esta población para la creación de un ambiente inclusivo, donde se reduzcan las barreras y se considere a estos individuos por sus particularidades.

La investigación aquí presentada surge a partir de una experiencia pedagógica previa en un aula de primaria, en donde se demostró la importancia de la integración de todos los estudiantes en el aula. A lo largo de esta vivencia, se evidenciaron falencias en cuanto a la planeación de estrategias pedagógicas al trabajar con estudiantes autistas y atender sus NEF. Se pudo constatar que el personal docente requiere de mayor preparación para afrontar la diversidad. La Unesco (2024) sostiene que «los sistemas educativos deben proporcionar oportunidades de formación docentes y aprendizaje profesional que disipen la concepción

arraigada de que algunos alumnos presentan carencias, son incapaces de aprender o son incompetentes» (párr. 1).

Posterior a la identificación de esta problemática, se reconoció la necesidad de indagar acerca de instrumentos que apoyaran el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes autistas. En la búsqueda, se encontró el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). Esta iniciativa se utiliza para «garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables (...) necesarios para garantizar el aprendizaje» (Fundación Saldarriaga Concha, 2017, pág. 1). Esta idea surge «cuando la planeación bajo el Diseño Universal para el Aprendizaje no es suficiente para lograr que todos los estudiantes puedan desarrollarse plenamente en el ámbito escolar» (Fundación Saldarriaga Concha, 2017, pág. 1).

El PIAR se centra en el estudiante, reconociendo sus habilidades y requerimientos específicos. Con su implementación, se aspira a garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos los educandos, sin importar sus condiciones o NEF. Según lo expuesto por la Fundación Saldarriaga Concha (2017, p. 3), se afirma que el PIAR debe considerar los siguientes lineamientos para su elaboración:

1. Es una herramienta de apoyo para la planeación pedagógica.
2. El PIAR presenta los ajustes razonables que requiere el estudiante para favorecer su aprendizaje y participación.
3. El desarrollo del PIAR contribuye con transiciones armónicas y trayectorias educativas completas.
4. El PIAR es la ruta que guía al docente durante todo el año académico.
5. La construcción de PIAR es liderada por los docentes de aula y acompañada por los docentes de apoyo, orientadores escolares, familias y estudiantes.

6. Contiene sugerencias para docentes, familias, compañeros y administrativos del colegio.

Considerando los parámetros del PIAR, se realizó la búsqueda de un instrumento de evaluación que reconociera las particularidades de cada estudiante autista. Se señala el Diagnóstico Psicoeducativo PEP-3, el cual se encarga de «determinar las fortalezas y debilidades de cada niño que está con sospecha dentro del espectro autista, entregándonos como resultado un perfil psicoeducativo» (Centro Karü, 2024, párr. 1). Se adaptó el formato considerando el propósito investigativo. De esta manera, el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera (ICLE), las metodologías educativas, las inteligencias múltiples (IM), el contexto escolar y las habilidades y fortalezas de los estudiantes autistas fungieron como vertientes para el diseño de una nueva propuesta: el diagnóstico psicopedagógico (DP).

Con el diseño del DP se pretende contribuir al proceso de evaluación diagnóstica de los educandos autistas. Así, los docentes podrán identificar debilidades, habilidades y fortalezas, lo cual permitirá crear un plan de clase adaptado a las NEF de los estudiantes autistas. Este instrumento cuenta con un enfoque interdisciplinario mediado por las IM, el cual es desarrollado a partir del uso de estrategias educativas. Su característica central es el diseño y aplicación en inglés, peculiaridad que involucra a los participantes en un ambiente de aprendizaje donde el uso de la lengua extranjera (LE), las habilidades y fortalezas son los protagonistas para la atención de NEF y la adquisición del ICLE. Esto, a partir de la solución de tareas, construcción y obtención del conocimiento en diversas asignaturas.

En la primera parte del documento, el lector puede encontrar el marco teórico donde se presentan cuatro constructos investigativos. Después, el marco metodológico, en el que se expone el enfoque y tipo de investigación, los factores de fiabilidad del estudio,

y se hace una descripción de los participantes, instrumentos de recolección de datos y procedimientos. Posteriormente, los resultados de la pesquisa, la sección de discusión, conclusiones y la formulación de temas para posibles investigaciones futuras.

MARCO TEÓRICO

Para contextualizar este estudio, se parte de cuatro componentes conceptuales. En primer lugar, se aborda el término autismo. Luego, se presenta el término de neurodiversidad y teoría de las IM. Por último, se presenta el concepto del Perfil Psicoeducativo PEP-3. Estos elementos fungieron como base y modelo para la creación de un DP enfocado a la promoción del proceso adquisitivo del ICLE en niños autistas.

Autismo

Se define como «la dificultad persistente en el desarrollo del proceso de socialización (interacción social y comunicación social), junto con un patrón restringido de conductas e intereses, dentro de lo cual se incluyen restricciones sensoriales» (Sociedad de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y Adolescencia, 2017, p. 1). Considerando lo expuesto en la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), el autismo se asocia a «una afección médica o genética, o a un factor ambiental conocidos; asociado a otro trastorno del desarrollo neurológico, mental o de comportamiento» (American Psychiatric Association, 2013, p. x). En general, se entiende como un trastorno común del neurodesarrollo.

En este apartado, se presenta primeramente el autismo desde una perspectiva clínica, siendo caracterizado por conductas repetitivas y restricciones en el comportamiento. Sin embargo, existen variedades de autismo tan amplias como personas en el mundo. Es por ello que el autismo es considerado como un

espectro⁴, porque cada persona autista se comporta de manera diferente, y, a pesar de que haya dos diagnósticos similares, siempre habrá particularidades que los harán únicos. Es fundamental comprender que los educadores deben no solo entender el autismo desde una perspectiva clínica, sino también adoptar un enfoque pedagógico inclusivo.

Por lo tanto, se considera la definición de la Liga Colombiana de Autismo. Allí, se da paso a la diversidad, reconociendo al autismo como las «oportunidades de transformación sociocultural (...) que permitan la inclusión y participación de este colectivo como sujetos de derechos en igualdad de oportunidades; así como optimizar y potenciar sus capacidades» (LICA, 2021, párr. 1). También se presenta la perspectiva del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), donde se define como «un trastorno del desarrollo, de origen neurobiológico, que da lugar a diferencias significativas en las habilidades que típicamente se esperan en los niños» (ICBF, 2007, p. 9).

Neurodiversidad

La creación de un entorno inclusivo en el aula de clase implica entender que cada estudiante tiene una manera particular de pensar. Es trascendental reconocer que el proceso formativo se construye a partir de la neurodiversidad, la cual «comprende las diferencias cerebrales y aporta una visión de normalidad de cara a la disimilitud a nivel neurológico, considerando los rasgos tanto típicos como atípicos que conforman dichas variaciones» (Fernández, 2018, p. 6). Esta «acepta el hecho de que no existe una forma “correcta” de pensar, ya que nuestros cerebros son diferentes e interactuamos de manera distinta con

4 Los expertos en neurociencia lo asocian al conocimiento del campo de luz: «así como en el espectro de la luz visible nos es negado determinar de manera categórica en dónde inicia y termina un color» (Torres, 2020, p. 29).

el mundo que nos rodea» (Verbal Bridges, 2023, párr. 3). Este término reconoce y aprecia la variedad de funciones cerebrales, incluyendo las variaciones neurológicas que se perciben como inusuales en comparación con lo común.

La comprensión de la neurodiversidad a la hora de trabajar con personas autistas «aporta una visión positiva (...), centrándose fundamentalmente en las habilidades» (Fernández, 2018, p. 25), en donde las diferencias de cada individuo se utilizan como herramientas que complementan los procesos formativos que se adelantan en el aula. Este campo presenta variados beneficios tanto para el conocimiento humano como para la educación, ya que permite que la población neuro diversa se considere como una parte activa del proceso. La neurodiversidad en un salón de clases donde se fomenta el uso del ICLE implica reconocer que los niños autistas pueden tener estilos de aprendizaje distintos. Esta población puede requerir apoyos específicos adicionales para participar activamente en la resolución de tareas relacionadas con el inglés.

Al trabajar en este ambiente, se presentan diversas herramientas didácticas de las cuales cada niño autista puede beneficiarse. Algunos estudiantes pueden guiarse a partir de instrucciones detalladas. Otros, con la utilización de recursos visuales y rutinas. Algunos con el material adaptado y flexibilización del currículo, o trabajando en grupo. La existencia de apoyos didácticos permite que el proceso formativo inclusivo se fortalezca a partir de la consideración de preferencias y fortalezas individuales para el ajuste de actividades y tareas según cada caso, para así fomentar la participación y el nivel adquisitivo del ICLE.

Teoría de las inteligencias múltiples (IM)

Howard Gardner propuso la teoría de las IM en 1983 y definió la inteligencia como «la capacidad de resolver problemas, o

de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales» (Gardner, 2001, p. 5). En su tesis, invitó a cambiar el paradigma del concepto de inteligencia como un término cognitivo y hereditario: «busco reemplazar la noción actual (...) de la inteligencia como un rasgo singular heredado (o conjunto de rasgos) que se puede evaluar confiablemente por medio de una entrevista (...) o mediante pruebas con papel y lápiz» (Gardner, 2001, p. 220). Así pues, da paso a la exploración de diferentes campos antropológicos donde se le permite a la persona experimentar nuevas formas de aprender.

Considerando la nueva definición de inteligencia y pensando en las múltiples maneras de percibir el mundo, Gardner (2001) propuso ocho inteligencias: «lingüística y lógico matemática (...); la inteligencia musical; la inteligencia espacial; la inteligencia cinestésico corporal; y dos formas de inteligencia personal» (p. 5). Esto con el fin de conceptualizar las capacidades cognoscitivas del ser humano en diferentes estilos, las cuales permiten una amplia gama de expresión del conocimiento.

Al hacer referencia al espectro autista, debe comprenderse la heterogeneidad del diagnóstico. La multiplicidad intelectual debe ser entendida desde la diversidad. Se vuelve imperante contemplar las IM en las personas autistas, ya que es «fundamental para comprender y apoyar a las personas con esta condición. Al identificar y fomentar las áreas de fortaleza de una persona con autismo, se pueden potenciar sus habilidades y promover su desarrollo integral» (Santillini, 2022, párr. 8). Al considerar las variaciones del espectro, Santillini (2022) menciona que es posible entender que «el autismo no define la inteligencia de una persona y que cada individuo tiene habilidades únicas» (párr. 9).

Al relacionar el enfoque de IM con el autismo, es relevante mencionar cómo estos campos influyen en el aula a la hora de adelantar procesos sobre la adquisición del ICLE. Con respecto

a la enseñanza del ICLE a personas autistas, la teoría de las IM puede desempeñar un papel crucial «and may be the answer to understanding, empathizing, enabling, and collaborating with a person with autism» [y pueden ser la respuesta para comprender, empatizar, habilitar y trabajar con una persona con autismo] (Ramakrishnan, 2008). Desde esta perspectiva, Alarcón (2013) justifica el papel de las IM y el aprendizaje de una LE; debido a «la diversidad en cuanto a estilos de aprendizaje, se hace necesario poner atención en qué tipo de discente tenemos en nuestras aulas y en el modo de desarrollar una variedad de inteligencias que les motive en su aprendizaje» (p. 3). Así, se introduce una «relación positiva cuando el docente aplica actividades basadas en las inteligencias múltiples para el aprendizaje de la lengua inglesa, dada la variedad de capacidades que poseen los estudiantes y las que deben desarrollar para comunicarse efectivamente en el idioma» (Lavado et al., 2021, p. 7).

La «teoría de las inteligencias múltiples brinda una nueva forma de educar» (Fernández, 2023, párr. 3), puesto que le permite al personal docente identificar y aprovechar las fortalezas individuales de cada educando. El profesorado puede modificar ciertos ítems de su estrategia formativa para asistir las NEF de los niños autistas y lograr la consecución de objetivos pedagógicos. La integración de las IM en el proceso educativo permite mejorar la experiencia de adquisición de la LE, además de impulsar los niveles de desarrollo de los estudiantes autistas en múltiples áreas del conocimiento.

Perfil psicoeducativo, tercera edición PEP-3

Esta herramienta «offers a developmental approach to the assessment of autistic (...) children as well as children with related learning disabilities» [ofrece un enfoque de desarrollo para la evaluación de niños autistas (...), así como de niños con

problemas de aprendizaje relacionados] (Schopler y Reichler, 1976, párr. 1). Permite determinar las debilidades, fortalezas y habilidades comunicativas, motoras y comportamentales de cada niño, para así establecer un plan de acción en cada caso. Conforme a lo expuesto por Orobal (2014), este instrumento permite «recoger información para confirmar el diagnóstico y su gravedad; establecer niveles de desarrollo/adaptación (...) y servir como herramienta de seguimiento del aprendizaje para la adaptación continua de la intervención» (p. 12). A partir de su aplicación, se obtienen datos de carácter científico. Los primeros se relacionan con «datos procedentes de la experiencia» (Cardona et al., 2011, p. 13) y los siguientes con «la información recogida a través de medios técnicos» (Cardona et al., 2011, p. 13).

De acuerdo con Montagud (2020), el uso del PEP-3 en el aula ayuda al docente a comprobar el progreso del educando en pro de los objetivos académicos; a identificar los factores que pueden llegar a interferir en el contexto del estudiante; y permite la modificación de estrategias educativas en aras de la superación de dificultades. Montagud (2020) también señala que, al emplear este formato, se pueden conocer las limitaciones de los niños, las cuales pueden ser trabajadas para que estos puedan desenvolverse de manera oportuna.

El PEP-3 permite conocer las razones que dificultan el desarrollo de la persona autista y sirve de base para la creación de un plan orientado a la mejora y aprendizaje continuo del educando. Las bases estructurales del PEP-3 son presentadas por Orobal (2014), quien menciona dos secciones complementarias: parte de rendimiento e informe del cuidador. Estas se componen de diferentes pruebas, las cuales se sintetizan en la tabla 1.

TABLA 1 *Estructura del PEP-3*

COMPOSICIÓN	
PARTE DE RENDIMIENTO (10 subtests en 3 compuestos)	<p>Seis subtests miden habilidades del desarrollo:</p> <p>Compuesto de comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cognición verbal/Preverbal (34 ítems) Lenguaje expresivo (25 ítems) Lenguaje receptivo (19 ítems) <p>Compuesto motor:</p> <ul style="list-style-type: none"> Motricidad fina (20 ítems) Motricidad gruesa (15 ítems) Imitación visomotora (10 ítems) <p>Cuatro subtests miden conductas desadaptativas:</p> <p>Compuesto de conductas desadaptativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Expresión afectiva (11 ítems) Reciprocidad social (12 ítems) Conductas motoras características (15 ítems) Conductas verbales características (11 ítems)
INFORME DEL CUIDADOR (2 secciones clínicas y 1 sección con 3 subtests)	<p>Niveles actuales de desarrollo.</p> <p>Categoría diagnóstica y grado del problema.</p> <p>Subtests:</p> <ul style="list-style-type: none"> Subtest de problemas conductuales (10 ítems) Subtest de autocuidado personal (13 ítems) Subtest de conducta adaptativa (15 ítems)

Nota. Estructura PEP-3, fuentes complementarias.

Adaptado de “El Perfil Psicoeducativo (PEP-3, versión española), como herramienta de evaluación funcional en la intervención con niños con TEA” (Orobalo, 2014, pp. 13-18).

Las secciones desglosadas en la tabla 1 generan la proposición de 172 actividades, las cuales son presentadas en el PEP-3. La consideración y aplicación de estas actividades es razonable al entender las características de la población autista. El PEP-3 presenta actividades donde se emplean «los puntos fuertes y los intereses» (Orobalo, 2013, p. 7) de cada estudiante autista y se apoya a través de los procesos comunicativos. Al contar con

las actividades, se procede a la ubicación de estas en un formato de tabla, la cual se divide de la siguiente manera:

Composición del PEP-3

Ítems. Se desglosa de manera breve la actividad a realizar.

Materiales. Se especifican las diversas herramientas a emplear.

Instrucciones. Se describe de manera detallada la ruta de realización de la actividad.

Criterios de puntuación. Se especifican los principios que dan paso a la asignación de un puntaje por parte del docente o tutor. Para conceder la puntuación, se requiere la consideración de percentiles. Se precisan los percentiles 0, 1 y 2, los cuales se exponen en la tabla 2.

Tabla 2 Sistema de Puntuación

	PERCENTIL	DESCRIPCIÓN
APROBADO	2	El niño puede realizar la tarea exitosamente sin la necesidad de una demostración.
EMERGENTE	1	El niño demuestra algún conocimiento de cómo realizar la tarea, pero es incapaz de completarla con éxito, o el examinador tiene que proporcionarle demostraciones repetidas o decirle cómo tiene que completar la tarea.
SUSPENSO	0	El niño es incapaz de completar cualquier aspecto de la tarea o no intenta hacer la tarea incluso después de repetidas demostraciones.

Nota. Explicación de los términos del sistema de puntuación del PEP-3.

Adaptado de “Estudio Preliminar del PEP-3 como instrumento de evaluación funcional de niños con TEA” (Orobal, 2013, pp. 63-64).

El examinador hace uso del instrumento y asigna una puntuación a cada actividad contemplando el desempeño del estudiante autista. Al finalizar la asignación, registro y sumatoria de puntajes, se lleva a cabo la interpretación y escritura de proposiciones, las cuales son consignadas en la sección 7, donde se «proporciona un espacio para registrar información importante, como recomendaciones para nuevas evaluaciones y sugerencias para la intervención, los servicios y la ubicación adecuados» (Orobalo, 2013, p. 75).

Así, el docente logra «identificar las habilidades que el niño puede realizar fácilmente y las que no puede» (Orobalo, 2013, p. 81). Se debe realizar una revisión y un análisis exhaustivo del informe para conocer el punto de partida de la estrategia pedagógica. Se recomienda acompañar la aplicación del PEP-3 con otras herramientas para brindar alternativas pedagógicas que atiendan las NEF de los estudiantes autistas.

MARCO METODOLÓGICO

En este apartado se presenta la metodología utilizada en el estudio. Primeramente, se describe el enfoque investigativo de corte mixto. Luego, se expone el tipo de estudio transversal. Después, se presentan los fundamentos que expresan la fiabilidad del estudio. Finalmente, se introducen los participantes, instrumentos y técnicas de recolección de datos, así como también los procedimientos ejecutados en la intervención.

Enfoque investigativo

Esta investigación presenta un enfoque mixto, el cual conlleva «un conjunto de procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio (...) para responder a un planteamiento del problema» (Hernández et al., 2014, p. 532). En el campo cualitativo, se expone el uso de diarios de campo. En el área cuantitativa, se presentan los ítems

valorativos del PEP-3. Así, se obtiene una comprensión total y holística de los elementos de la investigación y de cómo estos fungen en conjunto para centrar la atención de la intervención en los educandos y en la aplicación del DP.

Tipo de investigación

Este proceso se aborda desde lo transversal, una «investigación observacional centrada en analizar datos de diferentes variables sobre una determinada población de muestra, recopiladas en un periodo de tiempo» (Coll, 2020, párr. 1). Las variables estimadas fueron independientes y dependientes. En la variable independiente, se consideraron las actividades e IM. Dichos elementos fueron pilares que contribuyeron a la identificación de la inteligencia dominante en cada estudiante y sus niveles de desarrollo. En la variable dependiente, se consideraron las características educativas de los niños. Allí se consideró que la población escogida estuviera en primaria, tuviera un rango de edad entre 7 a 11 años y un diagnóstico oficial de autismo.

Fiabilidad del estudio

Se sustenta en la veracidad de los indicadores del PEP-3. Este «offers many nonverbal items, flexible administration procedures, untimed items, concrete materials that are interesting for even the most impaired child (...) thus making virtually all children in the autism spectrum testable and teachable» [ofrece muchos elementos no verbales, procedimientos de administración flexibles, elementos sin tiempo, materiales concretos que son interesantes incluso para el niño con discapacidad (...), lo que hace que prácticamente todos los niños en el espectro del autismo sean examinables y enseñables] (Schopler et al., 2005, párr. 5). El PEP-3 es «uno de los instrumentos de evaluación más empleado en el contexto internacional; ha sido validado en otras

poblaciones, por lo que está basado en teorías no consecuentes con los principios teórico-metodológicos que sustentan la práctica del diagnóstico psicopedagógico» (Massani et al., 2015, p. 151).

Participantes

El universo se constituye por los estudiantes de primaria. La población elegida se compone de estudiantes de segundo y cuarto grado, en un rango de edad entre 7 y 11 años. Ambas aulas se componen de niños neurotípicos y con NEF. En cada salón se ubican dos aprendices con autismo. La intervención fue desarrollada con todos los integrantes del aula. Sin embargo, la muestra representativa corresponde a los cuatro niños autistas.

Instrumentos

Las herramientas utilizadas permitieron organizar y recolectar información, para posteriormente construir el DP aplicado en la intervención. Las técnicas de recopilación se basaron en la observación y encuesta. Se utilizaron diarios de campo y el PEP-3 respectivamente.

La observación «implica adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo» (Hernández et al., 2014, p. 399). Esta técnica se ajusta a la propuesta debido a que era menester evidenciar el comportamiento de los educandos en el ambiente de aprendizaje sin ninguna interrupción en el proceso. Este fue bilateral. Primeramente, los niños reconocieron la presencia de las investigadoras, y estas, de manera simultánea, observaron las conductas de los estudiantes. Esta etapa se apoyó en el uso del diario de campo, el cual es «un instrumento que permite recopilar datos de una manera organizada y más detallada gracias a que el investigador debe estar en constante contacto con el entorno de la comunidad investigada» (Restrepo y Yurgaky, 2013, p. 48). De esta manera, se recolectaron datos específicos

de cada participante, los cuales sirvieron como insumo para adaptar las actividades del PEP-3.

La segunda técnica utilizada fue la encuesta, la cual «se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación, con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad» (García, 1986, p. 147). Para esta investigación, la herramienta que apoyó esta técnica fue el PEP-3. Este fungió como base teórica para la posterior adaptación del DP, donde se consideraron múltiples aspectos conforme a la naturaleza del proyecto.

Procedimiento

Al tratarse de una investigación de corte mixto, el producto tuvo como base lineamientos cualitativos y cuantitativos. La herramienta fue diseñada bajo los parámetros del PEP-3 y fue adaptada contemplando las características del ambiente de aprendizaje y de las observaciones realizadas. El formato fue adaptado considerando intereses, fortalezas, características y NEF de cada participante. En esta investigación, al producto final se le asigna el término “diagnóstico psicopedagógico” para atender la diversidad en el aula a partir de los diversos recursos didácticos utilizados, los cuales permitieron la exploración de la interdisciplinariedad a través de las IM.

El DP se instauró bajo la técnica de entrevista semiestructurada, la cual gira en torno a una serie de «asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información» (Hernández et al., 2014, p. 403). El DP se divide en nueve secciones, las cuales corresponden a las IM más la adición de la categoría «inteligencia lingüística-verbal en inglés». Estos fragmentos se subdividen en cinco actividades. Lo específico de este instrumento es su diseño y aplicación en inglés. Con esta herramienta se busca conocer el nivel de desempeño, acción y solución de tareas por parte de los estudiantes en múltiples áreas

del conocimiento bajo directrices dadas en inglés y en la inmersión en un ambiente de aprendizaje enfocado a la adquisición del ICLE.

Esta singularidad toma como base el precepto de que «el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés contribuye a la interdisciplinariedad entre todas las asignaturas del plan de estudio con el idioma inglés» (Bell et al., 2016, p. 1). La anterior alternativa permite que el estudiante comprenda de manera transversal diversos tópicos haciendo uso de la LE y «representa un tipo de contexto de aprendizaje donde los alumnos tienen la oportunidad de utilizar sus habilidades cognitivas y construir su propio conocimiento» (Camero y Vergara, 2018, p. 21). En estos procesos, los estudiantes tienen la capacidad de resolver desafíos apoyándose en sus habilidades cognitivas, comunicativas y socioemocionales.

El DP posibilita la construcción de conocimientos de manera transversal, permitiendo a los educandos explorar diversas posibilidades en nueve categorías diferentes. Esta alternativa pedagógica concede a los niños coyunturas donde pueden desarrollarse libremente, dando protagonismo a sus habilidades, fortalezas e intereses. De esta manera, el docente logra descubrir las áreas en las que cada estudiante tiene mejor desempeño. Con este insumo, se conoce el punto de partida para iniciar la adaptación del currículo y cumplir con el objetivo de impulsar el proceso adquisitivo del ICLE.

El DP se aplicó en cuatro sesiones. En cada sesión se llevaron a cabo las actividades correspondientes a cuatro IM. El instrumento contó con 45 actividades en total. La herramienta evaluó a los estudiantes autistas considerando los percentiles del PEP-3 (0, 1 y 2). Se incluyeron cinco columnas, las cuales contienen elementos específicos del DP y cumplen un rol particular en el instrumento. La composición del formato se divide así:

Estructura del DP

Test: describe la actividad.

Material: expone los diversos elementos didácticos requeridos.

Descripción: detalla el nivel de desempeño que cada educando debe tener para obtener cierto puntaje.

Puntaje: percentil obtenido después de la realización de cada actividad.

Observaciones: contiene las percepciones del docente por cada estudiante para usarlas como insumo en el desarrollo del plan de aula.

Posterior a la aplicación del DP, se analizó cada sección para descubrir las áreas de mayor desempeño de los estudiantes autistas. Así, se ideó una propuesta pedagógica enfocada al proceso adquisitivo del ICLE basada en la exploración de diversas áreas del saber, habilidades de los educandos y atención de las NEF de la población.

Resultados

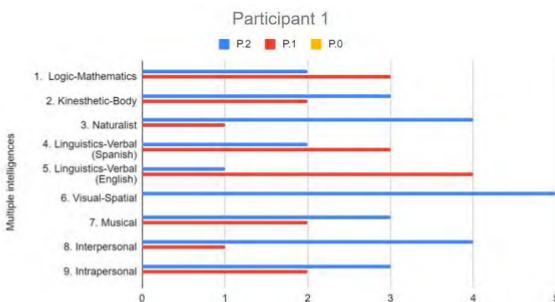
Este apartado presenta los resultados referentes al nivel de desempeño obtenido por cada participante en el DP. A lo largo de la pesquisa, fue posible recolectar información que se utilizó como insumo para la adaptación de las actividades. El proceso observatorio y los diarios de campo suministraron información de los comportamientos de los estudiantes autistas en el contexto escolar. El PEP-3 brindó cimientos teóricos para el diseño y adaptación del DP. Este último consideró aspectos como el contexto, nivel educativo, particularidades, fortalezas y habilidades de cada estudiante autista, así como la interdisciplinariedad mediada por el inglés y su uso para la resolución de tareas en diferentes áreas del conocimiento.

Estos puntos convergen para dar cuenta del impacto de la propuesta. Los datos recolectados a partir de la aplicación del DP posibilitan al personal docente el desarrollo de alternativas pedagógicas para incentivar el proceso de adquisición del ICLE. Al poseer un corte interdisciplinar, la información obtenida en el DP

puede ser utilizada para el diseño de otras propuestas formativas dependiendo de las demandas curriculares e intereses del aula.

Los hallazgos obtenidos fueron representados en gráficos de barras. Estos, contienen las IM trabajadas y la puntuación de cada estudiante. En las figuras 1, 2, 3 y 4, se puede observar el rendimiento de cada estudiante considerando su desempeño en las actividades realizadas en el DP.

Figura 1 Resultados dp, participante uno



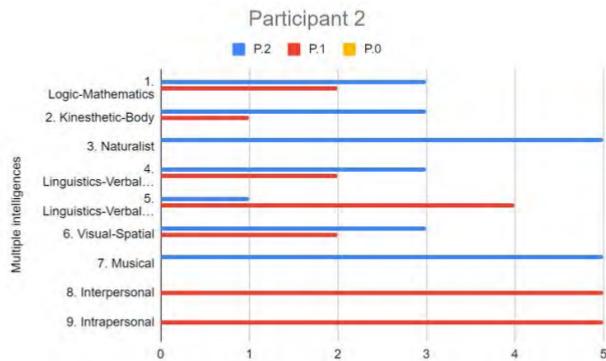
Fuente: elaboración propia.

Al interpretar los resultados del participante uno, se denota un nivel emergente. Las inteligencias predominantes fueron naturalista, visual-espacial e interpersonal. El menor porcentaje se presentó en la inteligencia lingüística-verbal en inglés. Durante el desarrollo del DP, fue necesario ilustrar al niño para que realizara gran parte de las tareas. El educando mostró interés en completar las actividades y destacó por su nivel de liderazgo.

Se revela que la propuesta pedagógica debe centrarse en la promoción de sus inteligencias preponderantes. Así, se puede fortalecer el proceso adquisitivo del ICLE a partir de la presentación

de herramientas para la construcción y obtención de conocimiento en estas áreas.

Figura 2 Resultados dp, participante dos



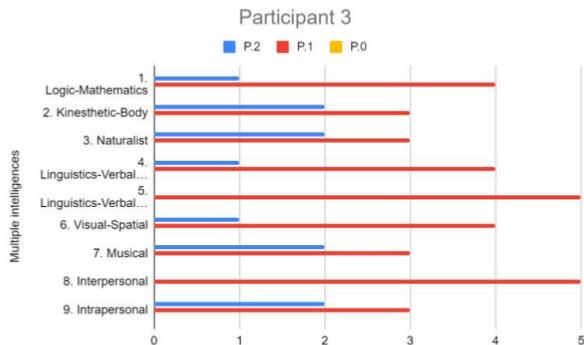
Fuente: elaboración propia.

El participante dos obtuvo un desempeño emergente. Las inteligencias preeminentes fueron la naturalista y musical. Las inteligencias inter e intrapersonal se ubicaron en el percentil más bajo. En estas últimas, el estudiante requirió apoyo por parte de las docentes y compañeros de clase para ejecutar las actividades. Durante el desarrollo del DP, se evidenció que el estudiante tenía conocimientos generales de varias áreas. Aun así, requirió más tiempo terminar las tareas. Al realizar las actividades, no mostró interés genuino en completar las que estaban relacionadas con sus inteligencias menos dominantes.

Se entiende que la alternativa pedagógica debe enfocarse en el fomento de sus inteligencias sobresalientes, para así fortalecer

el proceso adquisitivo del ICLE a partir de la ejecución de procesos formativos.

Figura 3 Resultados dp, participante tres

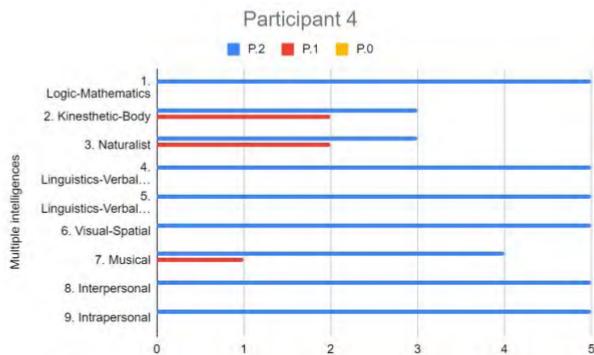


Fuente: elaboración propia.

El participante tres obtuvo un desempeño en nivel de suspenso. Se evidencia que el educando destacó en las inteligencias matemática y musical. Las inteligencias interpersonal y lingüística-verbal en inglés se situaron en el percentil más bajo. En el DP, el estudiante requirió ayuda de las docentes y compañeros para desarrollar las actividades de estas dos últimas inteligencias, las cuales fueron las menos preponderantes en este educando.

Se descifra la necesidad de diseñar una iniciativa pedagógica centrada en el apoyo de las inteligencias preeminentes en este estudiante. Por consiguiente, el proceso de adquisición del ICLE puede verse beneficiado gracias al uso de herramientas que potencien el desarrollo de habilidades e intereses del estudiante.

Figura 4 Resultados dp, participante cuatro



Fuente: elaboración propia.

El participante cuatro se ubicó en nivel aprobado. Se observa que el niño destacó en las inteligencias lógico-matemática, lingüística verbal, visual-espacial, inter e intrapersonal. En el DP, este estudiante manifestó gran disposición y rapidez a la hora de completar las actividades. A lo largo de la intervención, el niño tuvo un rendimiento académico prominente. Las inteligencias cinestésica corporal y musical se ubicaron en el percentil uno. Se denota la importancia de planear una estrategia que contribuya a la promoción de las inteligencias dominantes del estudiante. Así, el proceso adquisitivo del ICLE podrá complementarse con la interdisciplinariedad de la propuesta y las habilidades del estudiante.

Considerando los resultados obtenidos, se puede comprender que, a pesar de que todos los participantes tengan diagnósticos oficiales de autismo, estos presentan características únicas en su espectro. Por lo tanto, la aplicación del DP permite al docente descubrir las particularidades propias de cada individuo autista.

Con los insumos recolectados, es posible adaptar y flexibilizar las propuestas curriculares, el aula y los ambientes de aprendizaje, para así potenciar las inteligencias preponderantes de cada estudiante y lograr el fomento del proceso adquisitivo del ICLE. Este estudio demuestra que los niños autistas pueden adquirir el ICLE gracias a la identificación y superación de debilidades, promoción de fortalezas y habilidades derivadas de la aplicación de un DP. Este proceso se ejecuta desde la interdisciplinariedad y se apoya en el uso y de múltiples estrategias educativas.

DISCUSIÓN

Esta investigación estudió las características de cuatro niños autistas de segundo y cuarto de primaria a partir de procesos observatorios y de análisis del PEP-3. Los resultados obtenidos en esta investigación se sustentan en estos instrumentos, así como en el empleo de estrategias educativas ejecutadas desde un enfoque de IM, para la creación de alternativas pedagógicas con el fin de potenciar el proceso adquisitivo del ICLE.

La detección del autismo se adelanta gracias a la observación realizada en casa y en el aula. La observación «ayuda a saber si un niño tiene signos tempranos que podrían ser TEA» (Biblioteca Nacional de Medicina, 2024, párr. 3). Al introducir a la persona autista en un nivel de observación formal, se realiza un monitoreo del desarrollo, el cual es «un proceso activo y continuo de observar el crecimiento de un niño y de fomentar las conversaciones entre los padres y proveedores acerca de las destrezas y capacidades del niño» (CDC, 2022, párr. 4). Según lo expuesto por el CDC (2022), este proceso permite conocer si el individuo está alcanzando los «indicadores del desarrollo típicos, o las destrezas que la mayoría de los niños alcanzan a cierta edad, al jugar, aprender, hablar, comportarse y moverse» (párr. 4).

Al trasladar el proceso observatorio al contexto escolar y relacionándolo con la pesquisa realizada, este debe adelantarse «en entornos naturales y están a cargo de una o varias personas con experiencia en el desarrollo infantil y conocimiento sobre TEA» (Hepburn et al., 2020, p. 21). Consecuentemente, se ultima que el proceso observatorio con estudiantes autistas brinda insumos que permiten a los padres, docentes y tutores adelantar procesos para el desarrollo de actividades y superación de posibles dificultades.

Es preciso hacer referencia al uso del PEP-3 cuando se trabaja con población autista. El estudio realizado por Ríos et al. (2021) examina la literatura actual sobre las herramientas validadas para evaluar la psicomotricidad en personas con TEA. Uno de los instrumentos validados es el PEP-3. En dicha investigación se expone que el PEP-3 abarca categorías de evaluación suficientes para abordar la psicomotricidad en el TEA. Este instrumento permite la evaluación de aspectos relacionados con la comunicación, comportamiento y habilidades motoras. De este modo, el PEP-3 se presenta como una herramienta útil para evaluar el desarrollo en todas las áreas psicomotoras del individuo autista.

Ríos et al. (2021) manifiestan que resultados obtenidos mediante el uso del PEP-3 pueden ser útiles para orientar la creación de programas de intervención. Este estudio respalda la información presentada y resultados obtenidos de la pesquisa presentada en este documento, puesto que en ambas investigaciones se concreta la importancia del uso del PEP-3 para evaluar a la población autista con el fin de, posteriormente, crear una propuesta formativa dependiendo de las NEF de la población y los requerimientos de la escuela. El estudio aquí referenciado y la investigación realizada concuerdan al demostrar que el PEP-3 es un recurso de alto valor a la hora de analizar e interpretar las áreas de desarrollo de los niños autistas.

Por otra parte, es relevante mencionar la importancia del uso de estrategias educativas específicas al trabajar con población autista. De acuerdo con lo expuesto por Mulas et al. (2010), los métodos de intervención se dividen en tres orientaciones: psicodinámicas, biomédicas y psicoeducativas. Estas últimas acaparan la atención, puesto que no se usan actualmente, son obsoletas, y las biomédicas no han demostrado eficacia total. Según dichos autores, las estrategias psicoeducativas se dividen en conductuales, evolutivas, basadas en terapias, basadas en la familia y combinadas. Aquí se destacan las estrategias de Análisis Aplicado de la Conducta (ACC, o ABA por sus siglas en inglés, Applied Behavior Analysis); Sistemas Aumentativos y Alternativos de la Comunicación (SAAC); y el método del Tratamiento y Educación de Niños con Autismo y con Problemas de la Comunicación (TEACCH por sus siglas en inglés, Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children).

En esa misma línea, se hace referencia al estudio realizado por Cisnero et al. (2023), en donde se trabajó con un niño autista de 8 años. Dicha pesquisa empleó la metodología ABA para evaluar la condición actual del niño a través de una mediación conductual. Se consideraba necesaria la intervención, puesto que el niño había presentado conductas disruptivas en gran magnitud en el aula de clase.

Para poder realizar el proceso de intervención, Cisnero et al. (2023) reorganizaron y reforzaron el plan basado en la metodología ABA, puesto que se venía empleando el mismo esquema desde que el niño tenía 5 años. También consideraron las conductas disruptivas y desadaptativas del niño para poder adaptar la propuesta. Gracias a esta reestructuración, la frecuencia de los actos disruptivos disminuyó significativamente debido a la presentación de oportunidades de mejora. Este estudio tiene

una relación de correspondencia con la propuesta desarrollada en el documento, puesto a que ambas ideas se centraron en la reestructuración y ajuste de metodologías para responder a las NEF de la población.

Con respecto a la metodología SAAC, se hace alusión a la investigación documental de Pauta y Caso (2023), en donde se exponen los beneficios de trabajar SAAC con niños autistas en su etapa preoperacional (5-7 años) para que «el niño fomente un lenguaje simbólico con la finalidad de que entienda lo que desea comunicar» (p. 178). A partir de la literatura revisada y del análisis de la posible propuesta a ejecutar, Pauta y Caso (2023) mencionan la importancia del conocimiento de esta estrategia por parte del personal docente, para que las propuestas pedagógicas puedan ser adaptadas y aplicadas a partir del uso de material didáctico con el objetivo de adelantar procesos de adquisición incluyentes. La investigación aquí descrita presenta un grado de relación con la propuesta desarrollada en este documento, puesto que ambas usan material didáctico adaptado para complementar e impulsar el proceso de adquisición en un ambiente escolar que busca promover procesos comunicativos.

En cuanto a las estrategias del método TEACCH, se expone la propuesta de intervención psicoeducativa diseñada por Vélez (2017), en donde se hizo uso de técnicas educativas propias del método para favorecer el proceso de aprendizaje en un niño autista de 10 años. La propuesta se basó en un plan enfocado a reforzar las NEF y ciertas áreas de desarrollo. Previo a la aplicación de la estrategia, Vélez (2017) refiere que el estudiante presentaba contacto visual nulo, escasas habilidades sociales, baja tolerancia a los cambios, así como también dificultad en el lenguaje oral, motricidad fina y en los procesos de asociación y comprensión.

Para implementar la estrategia, se creó un ambiente de aprendizaje adaptado a las necesidades e intereses del participante. Por

consiguiente, el proceso de aprendizaje en el estudiante mejoró significativamente y permitió la consecución de independencia y el andamiaje de conceptos en su contexto, considerando una perspectiva interdisciplinaria. En consecuencia, esta pesquisa y la que es descrita en este artículo presentan una relación equivalente al propiciar la creación de ambientes de aprendizaje para el fomento de las fortalezas y habilidades de los educandos autistas. Así, se construye y obtiene conocimiento de diferentes campos bajo el uso de enfoques interdisciplinares y relacionados según el contexto.

Del mismo modo, se describe una investigación relacionada con las IM en educandos autistas. Duarte y Naveda (2009) desarrollaron una investigación donde se realizó una caracterización de las IM y autismo para acotar la relación existente entre estas dos variables. Esto, a partir del trabajo directo con 106 niños y adolescentes entre 3 y 17 años con diagnóstico oficial de autismo.

Los resultados de la investigación demuestran que la población estudiada presenta múltiples particularidades en torno a su campo social, inter e intrapersonal, y los participantes muestran dificultades en los procesos comunicativos y de lectoescritura. Se destaca la prevalencia de las inteligencias interpersonal y cinestésica-corporal y se describen los niveles de desempeño por las inteligencias restantes. Los resultados de esta investigación empatan con la pesquisa llevada a cabo en el presente escrito, puesto que ambos documentos hacen alusión a la preponderancia de diversas inteligencias según las habilidades y fortalezas de cada individuo autista. Ambas investigaciones resultan en la elaboración de propuestas pedagógicas enfocadas al fortalecimiento de habilidades específicas del alumnado con autismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, se concluye que el DP es un recurso de alto valor debido a que aporta a la transversalidad e interdisciplinariedad

en el aula, puesto que usa el inglés como elemento principal para que los estudiantes transiten, construyan y adquieran conocimiento. Este aparato permite la presentación e inserción de saberes a partir de la creación de una atmósfera educativa donde los involucrados tienen contacto directo con el proceso adquisitivo de la LE, debido a que reciben insumos formativos y resuelven desafíos académicos de diferentes asignaturas.

El DP rescata la pluralidad del autismo al trabajar bajo un enfoque de IM, el cual permite la variedad de contenidos educativos y que la población experimente en diversas áreas para descubrir en cuál de ellas tiene mejor desempeño. De esta manera, el personal docente logra crear planes de clase basados en las fortalezas de los educandos con autismo y fomenta los procesos de adquisición del ICLE a partir de la incorporación de contenidos de diversas asignaturas.

CONCLUSIONES

Esta investigación confirma la importancia de la aplicación del PEP-3 previo al inicio de cualquier tipo de intervención educativa con estudiantes autistas. Su relevancia radica en la premura por parte del personal docente para tener un insumo detallado de la población, sus características y NEF, con el fin de desarrollar la propuesta pedagógica de su interés.

Ahora bien, es relevante mencionar que la integración del PEP-3 en las clases de inglés puede brindar a los docentes información detallada sobre el perfil de los educandos autistas, incluyendo sus habilidades y destrezas en diferentes áreas del conocimiento. Esta información permite que los docentes flexibilicen y adapten sus propuestas formativas para satisfacer los requerimientos educativos de cada niño. De esta manera, se impulsa el proceso de adquisición del ICLE. El uso del PEP-3 puede resultar beneficioso para identificar posibles dificultades

cognitivas, comunicativas y socioemocionales, las cuales podrían influir en el desempeño académico en las clases de inglés.

La aplicación del PEP-3 en esta área se convierte en una herramienta oportuna, al permitir el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la LE con estudiantes autistas. En el caso específico de este estudio, se destaca el diseño y aplicación del DP en inglés. Este fue ejecutado desde una perspectiva interdisciplinaria con un enfoque de IM. A partir del uso del inglés, los intereses y habilidades de la población y la adaptación de actividades y materiales, fue posible conocer el nivel de desempeño de cada estudiante autista en las diferentes tareas propuestas.

Esta herramienta fungió como insumo de creación para el diseño de una alternativa pedagógica basada en planes de clase centrados en la promoción de fortalezas con el objetivo de incentivar el proceso adquisitivo del ICLE. Es relevante mencionar que, al diseñar propuestas formativas, se deben considerar las habilidades de la población y las estrategias educativas que pueden facilitar la aplicación de la intervención.

El reconocimiento de las posibles complicaciones de un niño autista en una etapa temprana permite que los educadores y terapeutas colaboren en conjunto para crear e implementar estrategias de intervención efectivas que respalden tanto el desarrollo cognitivo como los procesos de adquisición del ICLE. En cuanto a estrategias educativas y de apoyo para estudiantes autistas, es menester hacer referencia a las que son frecuentemente utilizadas. Primeramente, se destaca la metodología ACC o ABA. Esta, «utiliza un método sistemático de enseñanza que implica dividir las habilidades en partes pequeñas y fáciles de aprender» (Comisión de Salud y Servicios Humanos de Texas, 2024, párr. 3). Otro plan comúnmente utilizado son los SAAC, los cuales «son técnicas creadas para facilitar la comunicación y la interacción en personas que presentan algún tipo de dificultad

en este ámbito» (Juste, 2018, pág. 1). Finalmente, se considera el uso de la estrategia basada en el modelo TEACCH, el cual fue diseñado para «evitar la institucionalización que sucedía con los niños afectados por el TEA» (Formainfancia European School, 2020, párr. 1).

Las estrategias que se utilizan en este campo se diseñan específicamente para atender los requerimientos de cada estudiante autista. De este modo, se incentivan los procesos de enseñanza-aprendizaje y se construyen ambientes de aprendizaje inclusivos donde la multiplicidad de los individuos del aula es tenida en cuenta para la construcción de aprendizaje y el cumplimiento de metas académicas.

Reconociendo lo anterior, el DP se convierte en una herramienta que contribuye al trabajo del docente. Este instrumento se considera necesario al trabajar con personas autistas, puesto que permite caracterizar las particularidades que identifican a cada estudiante autista y brinda insumos relevantes al docente. Esto facilita al educador conocer el nivel de desempeño de los educandos, para así conocer las categorías de ubicación de cada estudiante y las consideraciones necesarias según las NEF de los participantes. Además, favorece el reconocimiento de los ajustes que se deben considerar para adaptar el entorno, materiales y actividades. También proporciona información sobre los cambios curriculares que deben hacerse de manera progresiva para incluir el enfoque interdisciplinario y de IM, apoyándose en las habilidades y fortalezas de los estudiantes. Por consiguiente, se podrán diseñar propuestas pedagógicas que respondan a las NEF de cada educando y fomenten sus procesos de aprendizaje a partir del uso de estrategias de intervención educativas.

Tras desarrollar este proyecto, se aconseja a las futuras generaciones de educadores e investigadores seguir trabajando en la construcción y adaptación de propuestas que permitan evaluar la

realidad de los estudiantes autistas. Esto para presentar esquemas completos e integrales que consideren diversos campos que no son considerados en el PEP-3 ni en el DP y que ayudarían a la consecución de un panorama más completo de cada estudiante autista. Se proponen los siguientes temas que pueden derivar en futuros proyectos de investigación:

- » La adquisición de la LE en niños autistas desde la perspectiva del DP.
- » Estrategias psicoeducativas con niños autistas para evaluar las habilidades lingüísticas en inglés.
- » Examen del desarrollo del lenguaje en niños autistas para acortar la brecha entre el DP y el ICLE.
- » Mejoramiento de los resultados académicos a través de la aplicación del PEP-3 en niños autistas.
- » Estrategias de enseñanza mediadas por el DP.
- » Enfoque diagnóstico del rol de las IM en el desarrollo de la LE.

Referencias

- Alarcón, A. (2013, 11 de junio). *Las inteligencias múltiples en el aula de lengua inglesa* [Tesis de maestría, Universidad de Almería].
- Repositorio Institucional. <https://core.ac.uk/reader/143456570>
- American Psychiatric Association. (2013). Clasificación del DSM-5. En A. P. Association, *Guía de Consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5* (pp. ix-xlix). American Psychiatric Publishing.
- André, T., Valdez, C., Ortiz, F., & Gámez, M. (2020, 13 de febrero). Prevalencia del trastorno del espectro autista: una revisión de la literatura. *Revista Jóvenes en la Ciencia*, 7, 1-7. <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3204/2695>
- Bell, S., Mora, O., & Vizcarra, M. (2016, noviembre). *La interdisciplinariedad del inglés en el currículo universitario y su importancia en la formación de profesionales competentes*.

- https://www.researchgate.net/publication/321251470_LA_INTERDISCIPLINARIEDAD_DEL_INGLES_EN_EL_CURRICULO_UNIVERSITARIO_Y_SU_IMPORTANCIA_EN_LA_FORMACION_DE_PROFESIONALES_COMPETENTES
- Biblioteca Nacional de Medicina. (2024, 9 de enero). *Evaluación de trastornos del espectro autista (TEA). ¿Qué es una prueba de detección de trastorno del espectro autista?* <https://medlineplus.gov/spanish/pruebas-de-laboratorio/evaluacion-de-trastornos-del-espectro-autista-tea/>
- Camero, S., & Vergara, A. (2018). *Implementación de la interdisciplinariedad como estrategia de aprendizaje del inglés en estudiantes de grado décimo del Colegio Agustíniano Ciudad Salitre* [Trabajo de grado, Universitaria Agustiniana]. Repositorio Uniagustiniana. <https://repositorio.uniagustiniana.edu.co/bitstream/handle/123456789/729/VergaraAponte-Alexandra-2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cardona, M., Chiner, E., & Lattur, A. (2011). Capítulo 1. El diagnóstico psicopedagógico. En M. Cardona, E. Chiner, & A. Lattur, *Diagnóstico Psicopedagógico* (pp. 11-33). Editorial Club Universitario.
- CDC. (2022, 29 de abril). *Trastornos del espectro autista (TEA)*. Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades. <https://www.cdc.gov/ncbddd/spanish/autism/screening.html>
- Centro Karü. (2024). *Evaluación PEP-3 (Perfil Psicoeducativo)*. www.centrokaru.com:https://www.centrokaru.com/pep-3/#:~:text=Es%20un%20instrumento%20de%20evaluaci%C3%B3n,2%20hasta%20los%207%20a%C3%93os
- Cisnero, E., Guevara, A., & Martínez, Y. (2023, 9 de mayo de 2023). Plan de intervención de análisis de conducta aplicado para promover la integración social de un paciente con autismo.

- Revista Electrónica Dr. Zoilo E. Marinello Vidaurreta, 1-5.* <https://revzoilomarinello.sld.cu/index.php/zmv/article/view/3403>
- Coll, F. (2020, 1 de octubre). *Estudio transversal.* <https://economipedia.com/definiciones/estudio-transversal.html>
- Comisión de Salud y Servicios Humanos de Texas. (2024). *Ánalisis conductual aplicado.* Texas Health and Human Services. <https://www.hhs.texas.gov/es/servicios/discapacidad/programa-de-autismo-infantil/analisis-conductual-aplicado>
- Confederación Autismo España. (2024). *¿Qué es el autismo? #DiaMundialAutismo.* <https://diamundialautismo.com/entender-el-autismo/>
- Duarte, M., & Naveda, A. (2009, mayo). *Inteligencias múltiples en personas con autismo.* <https://documentos.uru.edu/pdf/3201-09-02914.pdf>
- Fernández, C. (2018, abril). *Neurodiversidad y Teoría de la Mente: Niños con TEA de 4 a 12 años.* Universidad Pontificia Comillas. <https://repositorio.comillas.edu/rest/bitstreams/141339/retrieve>
- Fernández, C. (24 de Junio de 2023). *Inteligencias múltiples y discapacidad: Una propuesta de Gardner.* <https://neuro-class.com/inteligencias-multiples-y-discapacidad-una-propuesta-de-gardner/>
- Formainfancia European School. (2020, 15 de junio). *Método TEACCH: objetivos y beneficios en niños autistas.* [https://formainfancia.com/metodo-teacch-objetivos-autismo/#:~:text=El%20m%C3%A9todo%20TEACCH%20fue%20creado,del%20Espectro%20Autista%20\(TEA\)](https://formainfancia.com/metodo-teacch-objetivos-autismo/#:~:text=El%20m%C3%A9todo%20TEACCH%20fue%20creado,del%20Espectro%20Autista%20(TEA))
- Fundación Saldarriaga Concha. (2017). *Establecimientos educativos. Inclusión y equidad para trayectorias completas.* https://especiales.colombiaaprende.edu.co/emociones-conexion-vital/pdf/Temaz_L2R2_Mod.3.pdf
- Fundación Saldarriaga Concha. (2017). *Plan Individual de Ajustes Razonables.* [www.saldarriagaconcha.org:](http://www.saldarriagaconcha.org) <https://www.saldarriagaconcha.org>

- saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/Narrativa-PIAR.pdf
- Gandra, A. (2021, 9 de diciembre). *Día del niño especial: uno de cada 100 está en el espectro autista*. AgenciaBrasil. <https://agencia-brasil.ebc.com.br/es/saude/noticia/2021-12/dia-especial-del-nino-uno-de-cada-100-nacimientos-tiene-espectro-autista#:~:text=Se%20estima%20que%2C%20en%20todo,de%20los%20cuales%20en%20Brasil>
- García, M. (1986). Segunda parte. La obtención de datos. II.2. La encuesta. En M. García Ferrando, J. Ibáñez, & F. Alvira, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 95-269). Alianza Editorial. <https://metodos-comunicacion.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/219/2020/09/Garc%C3%ADA-Ferrando.pdf>
- Gardner, H. (2001). Prólogo a la Edición del Décimo Aniversario. En H. Gardner, *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples* (pp. 4-14). Fondo de Cultura Económica. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/593/1/Estructura%20de%20la%20mente.%20teoria%20de%20las%20Inteligencias%20multiples.pdf>
- Gardner, H. (2001). XI. Una Crítica de la Teoría de las Inteligencias Múltiples. En H. Gardner, *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples* (pp. 216-229). Fondo de Cultura Económica. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/593/1/Estructura%20de%20la%20mente.%20teoria%20de%20las%20Inteligencias%20multiples.pdf>
- Gobierno del Estado de México. (2024). *2 de abril, día mundial del autismo*. <https://edomex.gob.mx/autismo#:~:text=Casi%201%25%20de%20todos%20los,de%20400%20mil%2C%20tienen%20autismo>
- Hepburn, S., Graham, M., Katz, T., & Johnson, D. (2020, agosto). *Guía para la valoración educativa sobre el trastorno del espectro*

- autista. [www.cde.state.co.us: https://www.cde.state.co.us/cdesped/asd_guidelines-spanish](https://www.cde.state.co.us/cdesped/asd_guidelines-spanish)
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Parte 3. El proceso de la investigación cualitativa. Capítulo 14: Recolección y análisis de los datos cualitativos. En R. Hernández, C. Fernández, & P. Baptista, *Metodología de la Investigación* (6 ed., pp. 394-466). Mac Graw Hill Education. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Parte 4. Los procesos de la investigación mixta. Capítulo 17: Los métodos mixtos. En R. Hernández, C. Fernández, & P. Baptista, *Metodología de la Investigación* (6 ed., pp. 531-589). Mc Graw Hill Education. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Juste, A. (2018, 25 de agosto). Sistemas alternativos de comunicación para personas con trastorno del espectro autista: una revisión de los métodos más aplicados. *Publicaciones Didácticas*, (98), 500-518. <https://core.ac.uk/download/pdf/235851855.pdf>
- Lavado, B., Zárate, E., & Pomahuacre, W. (2021, 1 de enero). Inteligencias múltiples y aprendizaje de la lengua inglesa en estudiantes universitarios. *Delectus. Instituto Nacional de Investigación y Capacitación Continua*, Perú, 4(1), 1-18. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/390/3901896005/index.html>
- Massani, J., García, X., & Hernández, E. (2015, agosto). La evaluación psicopedagógica de niños (as) con trastornos del espectro autista mediante el perfil psicoeducativo. *Revista Universidad y Sociedad [seriada en línea]*, 7(3), 145-151. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v7n2/rus2015.pdf>
- McPhillips, D. (2023, 23 de marzo). *El diagnóstico de autismo es cada vez más frecuente, pero la pandemia de covid-19 dificultó la detección*

- temprana, según los CDC. <https://cnnespanol.cnn.com/2023/03/23/diagnostico-autismo-frecuente-pandemia-dificulto-deteccion-temprana-trax/#:~:text=Seg%C3%BAn%20los%20CDC%2C%20en%202020,cada%20150%20menores%2C%20en%202000>.
- Ministerio de Salud. (2019, diciembre). *Boletines poblacionales: Personas con Discapacidad* Corte Diciembre de 2019. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/boletines-poblacionales-personas-discapacidad.pdf>
- Montagud, N. (2020, 8 de mayo). *Diagnóstico psicopedagógico: qué es, objetivos y características*. <https://psicologiamiente.com/desarrollo/diagnostico-psicopedagogico>
- Morocho, K., Sánchez, D., & Patiño, V. (2021, 27 de julio). Perfil epidemiológico del autismo en Latinoamérica. *Salud & Ciencias Médicas*, 1(2), 14-25. <https://saludcienciasmedicas.uleam.edu.ec/index.php/salud/article/view/25/23>
- Mulas, F., Ros-Cervera, G., Millá, M.G., Etchepareborda, M.C., Abad, L., Téllez de Meneses, M. (2010) Modelos de intervención en niños con autismo. *Rev Neurol*, 50 (3) S77-84 <https://cmappublic.ihmc.us/rid=1QRC5GFYJ-292V2Z3-5PPM/modelos%20de%20intervencion%20en%20ni%C3%91os%20autistas.pdf>
- Mulero, F. (2023, 24 de julio). *El autismo a nivel mundial: avances y datos relevantes en los últimos 5 años*. <https://auticmo.com/el-autismo-a-nivel-mundial-avances-y-datos-relevantes-en-los-ultimos-5-anos/>
- Olavarria, E. (2023, 13 de abril). *Francia: familias con niños y adultos con trastornos autistas denuncian falta de atención*. France 24. <https://www.france24.com/es/programas/francia-en-foco/20230413-francia-familias-con-ni%C3%91os-y-adultos-con-trastornos-autistas-denuncian-falta-de-atenci%C3%B3n>
- Organización Mundial de la Salud. (2023, 15 de noviembre). *Autismo*. [www.who.int: https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders](https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders)

- Orobal, P. (2013, julio). *Estudio Preliminar del PEP-3 como instrumento de evaluación funcional de niños con Trastorno del Espectro Autista*. Repositorio Universitat de Valencia.
- Orobal, P. (2014, 27 de marzo). *El Perfil Psicoeducativo (PEP-3, Versión Española), como herramienta de evaluación funcional en la intervención con niños con Trastorno del Espectro Autista*. <https://www.calameo.com/read/oo628982515e274e6b090>
- Padideh, K., Elahe, K., Seyyed, M., & Mojgan, K. (2017, 16 de febrero). Environmental factors influencing the risk of autism. *Journal of Research in Medical Sciences*, 1-12. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5377970/pdf/JRMS-22-27.pdf>
- Pauta, J., & Caso, P. (2023, 9 de septiembre). Los sistemas aumentativos y alternativos de comunicación para estimular la interacción en niños autistas dentro del aula de clases. *Revista Científica Uisrael*, 10(3), 171-187. <https://doi.org/10.35290/rcui.vion3.2023.825>
- Prensa Latina. (2024, 1 de abril). *Italia se teñirá de azul en Día Mundial del Autismo*. Prensa Latina. <https://www.prensa-latina.cu/2024/04/01/italia-se-tenira-de-azul-en-dia-mundial-del-autismo/#:~:text=En%20un%20mensaje%20divulgado%20este,sus%20miembros%20sufre%20del%20ismo>
- Ramakrishnan, U. (2008). Understanding the potential of persons with autism with the lens of Multiple Intelligences. *VIDYA SAGAR*, 1-30.
- Restrepo, M., & Yurgaky, J. (2013, mayo). *Estado del arte de estudios etnográficos con niños, niñas, adolescentes y jóvenes desde 1998 a 2011*. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1704&context=lic_lenguas
- Rios, J., Sánchez, D., & Ordoñez, L. (2021, 29 de septiembre). Herramientas de evaluación psicomotriz en el Trastorno del Espectro Autista. Revisión exploratoria. *Revista Española de Salud Pública*, 95, 1-16. <https://scielo.isciii.es/pdf/resp/v95/1135-5727-resp-95-e202109127.pdf>

- Santilli, N. d. (2022, 6 de febrero). *Autismo e inteligencias múltiples: una mirada más allá*. <https://iccsi.com.ar/autismo-inteligencias-multiples/?shared=false&cshared=true>
- Schopler, E., & Reichler, R. (1976). *Psychoeducational Profile*. <https://eric.ed.gov/?id=ED131090>
- Schopler, E., Lansing, M., Reichler, R., & Marcus, L. (2005). *Psychoeducational Profile: PEP-3 : TEACCH Individualized Psychoeducational Assessment for Children with Autism Spectrum Disorders*. Western North Carolina Library Network. <https://wncln.wncln.org/search/o?SEARCH=401794506>
- Sociedad de Psiquiatria y Neurología de la Infancia y Adolescencia. (2017, 16 de agosto). *Trastorno del Espectro Autista*. <https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmID=112506&prmTIPO=DOCUMENTO-COMISION#:~:text=El%20Trastorno%2odel%20Espectro%20Autista,cual%20se%20incluyen%20restricciones%20sensoriales>
- Steenhuysen, J., & Moon, D.-b. (2011, 9 de mayo). *Uno de cada 38 niños en Corea del Sur tendría autismo: estudio*. <https://www.reuters.com/article/idUSSIE7480LR/>
- Torres, I. (2020). El autismo como espectro. En I. Torres, *Sinfonía en clave de Asperger* (pp. 27-30). Editorial UD.
- Unesco. (2024). *Enseñanza inclusiva: preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. Unesco | Global Education Monitoring Report. <https://www.unesco.org/gem-report/es/node/81#:~:text=Un%20aspecto%20destacado%20de%20la,todos%20los%20alumnos%20tengan%20%C3%A9xito>
- Vélez, M. (2017, junio). *Programa TEACCH: propuesta de intervención psicoeducativa en el alumnado con TEA*. <https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/19702/TFG%20PUBL.pdf?sequence=1&isAllowed=true>
- Verbal Bridges. (2023). *La neurodiversidad en el aprendizaje de idiomas*. <https://verbalbridges.com/la-neurodiversidad-en-el-aprendizaje-de-idiomas/?lang=es>

Percepciones de estudiantes universitarios relacionadas con el aspecto socio-afectivo y el aprendizaje durante el confinamiento*

Perceptions of University Students Related to the Socio-Affective Aspect and Learning During Confinement

Stéphanie Marie Brigitte Voisin¹

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México

Andrea Bridget Ramos Obregón²

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México

María Eugenia Olivos Pérez³

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México

María Lilia López López⁴

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, México

• Reporte de caso

Recibido: 25 de octubre de 2022 Aprobado: 22 de mayo de 2024

• Docente

E-mail: sthephanie.voisin@correo.buap.mx – orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2175-5640>

• Alumna

E-mail: andrea.ramoso@alumno.buap.mx – orcid: <https://orcid.org/0002-0306-8815>

• Profesora

E-mail: maria.olivos@correo.buap.mx – orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4691-3692>

• Profesor-investigador

E-mail: marialilia.lopez@correo.buap.mx – orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1037-1257>

Cómo citar: Voisin, S. M. B., Ramos Obregón, A. B., Olivos Pérez, M. E., & López López, M. L. (2021). Estrategias socio-afectivas, su importancia para incentivar la participación de los alumnos en la modalidad remota. *Matrices en Lenguas Extranjeras*, 15(2), 158-178. <https://doi.org/10.15446/male.v15n2.105450>

Este trabajo se encuentra bajo la licencia Creative Commons Attribution 4.0.

RESUMEN

Hoy en día los aspectos socioafectivos se consideran factores preponderantes en el desarrollo del aprendizaje en lo general y del aprendizaje de lenguas extranjeras en lo particular. A fin de conocer su incidencia en nuestro contexto de estudio durante el confinamiento causado por el virus SARS-COV-2, se diseñó un instrumento bajo un enfoque cualitativo, el cual fue aplicado a los estudiantes pertenecientes a la Licenciatura en la Enseñanza del Francés de la BUAP durante el otoño del año 2021. Los resultados obtenidos permitieron identificar los aspectos socioafectivos que afectaron a los universitarios durante la educación remota, los cuales intensificaron las emociones y sentimientos negativos en su participación en clase.

Palabras clave: *Aprendizaje de lenguas extranjeras, aspectos socioafectivos, confinamiento, educación remota.*

ABSTRACT

Nowadays, socio-affective aspects are predominant factors in the development of learning in general and foreign languages in particular. To know its incidence in our study context during the confinement caused by the SARS-COV-2 virus, an instrument was designed under a qualitative approach, which was applied to students belonging to the BUAP Bachelor of French Teaching during fall 2021. The results allowed the identification of non-cognitive complications and socio-affective aspects experienced by university students during remote education, intensifying negative emotions that affect active class participation.

Keywords: *Confinement, foreign languages, remote education, socioaffective aspects.*

EL 14 DE MARZO DE 2020 el gobierno mexicano en coordinación con autoridades educativas y la secretaría de salud del país, indicó la suspensión de actividades presenciales en escuelas y universidades con el fin de prevenir y reducir el riesgo de contagio del virus SARS-COV-2, motivo por el cual el sector educativo adaptó la educación presencial a la educación remota.

El contexto sanitario demandaba una modificación para continuar con la formación académica. Miguel (2020) resalta la prontitud con la que se realizó esta transformación sin considerar el marco de circunstancias y las implicaciones psicológicas provocadas por la pandemia. Del mismo modo, no se tomó en cuenta el perfil requerido ni de los estudiantes ni de los docentes para asegurar el éxito de esta nueva modalidad. Es decir, que la prioridad de la educación se enfocó en contar con la estructura tecnológica adecuada para cumplir con el plan de estudios, sin identificar las necesidades individuales de los educadores y educando ni las competencias que debían desarrollar para afrontar los retos del nuevo formato educativo.

En este escenario nos interrogamos sobre cómo los estudiantes vivieron el aprendizaje en la educación remota focalizando el aspecto socioafectivo.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Es sabido que la educación presencial favorece el contacto social y físico entre todas las entidades involucradas en el aprendizaje (Valero et al., 2020), permitiendo la profundización de los temas, así como la resolución de dudas y la retroalimentación inmediata (Chávez et al., 2021). Sin embargo, la presencialidad se ha visto paulatinamente sustituida por otras modalidades como la educación a distancia, la educación virtual y la educación remota.

Gutiérrez (2020, Universidad Cooperativa de Colombia), señala que una clase desde la distancia y de forma sincrónica,

realizada por medio de un software que permite dialogar con los estudiantes en tiempo real, con una plataforma de video conferencia como Zoom, Meet, Teams, Discord, etc. es considerada como una clase remota. A diferencia de la educación virtual, caracterizada por tener sesiones asincrónicas, por ejemplo.

En un entorno de enseñanza remota, los roles del docente y del alumno experimentan una transformación significativa. En este contexto, el docente funge el papel de guía mas no de transmisor de conocimientos, mientras que el estudiante se vuelve responsable de su aprendizaje (Chávez et al., 2021). Durante la enseñanza remota, el docente enfrenta el desafío de crear materiales y estrategias que permitan al estudiante construir conocimiento, a pesar de no encontrarse frente al profesor ni en contacto directo con sus compañeros.

Es visible, entonces, que las interacciones se ven afectadas por la modalidad. En este sentido y, para este trabajo, las autoras se interesan en incentivar la reflexión sobre la importancia de favorecer las estrategias socioafectivas durante las clases virtuales sincrónicas tomando en cuenta la situación educativa y sanitaria actual para fortalecer la participación en clase.

Para sustentar este trabajo, es indispensable desarrollar dos tópicos: a) la implicación de las emociones en el aprendizaje sincrónico en línea durante el confinamiento y b) las estrategias socioafectivas en el contexto educativo remoto.

El confinamiento y las emociones: implicaciones en el aprendizaje remoto

El confinamiento ha representado un área de oportunidad para la convivencia familiar, el cuidado de la salud, el reforzamiento de protocolos de higiene, para el esparcimiento e incluso para el desarrollo de habilidades. Sin embargo, para una gran parte de la población este evento significó un gran infortunio, dado

que el encierro visibilizó e intensificó la violencia intrafamiliar y sexual en algunos núcleos familiares. De igual manera, se agudizaron los sentimientos negativos, tales como el estrés, el miedo, la incertidumbre, la frustración y la soledad debido a diferentes acontecimientos que tuvieron lugar en los hogares mexicanos (Teruel et al., 2021), entre los cuales destacan problemas económicos y emocionales a causa del desempleo, el deceso de familiares y seres queridos, el aislamiento social total y la complejidad para adaptarse a la vida digital.

Desde el año 2020 el proceso de aprendizaje-enseñanza comenzó a verse afectado notoriamente, perjudicando la atención, la concentración y la motivación de los estudiantes. Por otro lado, los docentes comenzaron también a manifestar agotamiento extremo (*burn out*) causado por el estrés (Rendón, 2020).

Por lo anterior, podemos darnos cuenta de que el estado emocional interviene significativamente en el aprendizaje, ya que este es resultado de una «interacción sinérgica de elementos cognitivos, emocionales y fisiológicos en la que las emociones [...] se muestran como una parte muy importante y poderosa del proceso de adquisición de conocimiento» (Elizondo, 2018, p. 4).

Considerando, entonces, la situación actual y los factores que intervienen en la formación académica, subrayamos la importancia de mantener el equilibrio entre el bienestar socioemocional y los aprendizajes (Rendón, 2020).

Desafortunadamente, encontramos dos interpretaciones de escenario de enseñanza opuestos, por una parte, se considera que, incluso, antes de que la pandemia llegara a nuestras vidas, la escuela no cumplía «las exigencias para una educación socioafectiva porque tradicionalmente ha primado el conocimiento por encima de las emociones, sin tener en cuenta que ambos aspectos no se pueden desvincular» (Fernández et al., 2009, como se citó en Fernández et al., 2010, p. 4).

Por otra parte, considerando que las recientes metodologías de aprendizaje centradas en el alumno reconocen la importancia de las emociones en el proceso cognitivo, la motivación en los alumnos representa el apoyo principal por parte de la comunidad educativa para el desarrollo emocional del estudiante (Elizondo, 2018).

Es así como subrayamos la importancia del aspecto socioafectivo que interviene en el aprendizaje, el cual, según Morales y Curiel (2019):

no se limita a las emociones y permite incluir procesos afectivos como las vivencias, las necesidades, los intereses, las actitudes y los estados de ánimo. Lo social se asume en función del papel del otro en el desarrollo, pero también en el sentido de que la educación debe tener en cuenta el contexto donde tiene lugar y el sistema de relaciones en el que tanto docentes como estudiantes se encuentran. (p. 39)

Ante esta necesidad, es importante implementar el uso de estrategias que permitan afrontar de manera eficaz las situaciones de índole socioemocional que desafían los estudiantes.

La pertinencia de las estrategias socioafectivas de aprendizaje en el contexto educativo remoto

A lo largo del aprendizaje, el estudiante necesita involucrarse de manera significativa para lograr los aprendizajes esperados haciendo frente a diferentes tipos de problemáticas. Para ello, es necesario el empleo de estrategias y habilidades individuales que permitan solucionar las dificultades facilitando así el proceso de aprendizaje. Valle et al. (1999) explican que, desafortunadamente, algunos alumnos muestran notables limitaciones al enfrentarse a la resolución de una determinada tarea, las cuales

no se atribuyen a una deficiencia cognitiva sino a la insuficiencia de las estrategias de aprendizaje utilizadas.

Para poder erradicar esta situación, se ha dedicado una línea de investigación a las estrategias que facilitan la labor realizada durante el proceso formativo proponiendo una vasta gama de tipologías y clasificación. A continuación, en la tabla 1, mostraremos algunas de las definiciones propuestas por distintos autores respecto a las estrategias de aprendizaje.

Tabla 1 Estrategias de aprendizaje

Weinsteiny Mayer (1986)	Genovard y Gotzens (1990)	Monereo (1994)
«Conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación».	«aquellos comportamientos que el estudiante despliega durante su proceso de aprendizaje y que, supuestamente, influyen en su proceso de codificación de la información que debe aprender».	«procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción».

Nota. Adaptado de Valle et al., 1999, pp. 430-431.

Lima (2009, como se citó en Visbal-Cadavid et al., 2017) menciona una serie de características propias de las estrategias de aprendizaje:

Promueven un aprendizaje efectivo; permiten secuenciar, ordenar y trabajar con exactitud los contenidos para un mejor aprovechamiento; evitan la improvisación; dan seguridad a los actores (educando, educador); favorecen la autoconfianza; fomentan el trabajo cooperativo; dinamizan el

proceso de enseñanza-aprendizaje; favorecen la participación y socialización; evitan la memorización mecánica del material docente; el alumno deja de ser receptor para ser actor de sus propios aprendizajes, gestor de sus conocimientos. (p. 73)

Podemos concluir, entonces, que las estrategias de aprendizaje son recursos elegidos conscientemente por el estudiante en función de las circunstancias, los objetivos y las características individuales de este, con el fin de facilitar y favorecer el aprendizaje significativo. Por otro lado, es importante señalar también el rol que desempeñan para estimular la participación y socialización en el PEA el cual, como lo mencionamos al inicio de este artículo, es uno de nuestros objetivos.

Ante estas características, diferentes autores han propuesto una serie de clasificaciones, sin embargo Meza (2013) en su trabajo, menciona que solo Derry y Murphy, Beltrán; Chadwick; Román y Gallego, Beltrán, Moraleda, García-Alcañiz, Calleja, Santuuste, así como Meza y Lazarte, fueron quienes han integrado las estrategias afectivas y socioafectivas dentro de sus clasificaciones, contemplando ya no solo los aspectos cognitivos que intervienen en el aprendizaje, sino también el papel que representa la socioafectividad dentro de este. Sin embargo, a pesar de la gran gama de clasificaciones, es la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) de Román y Gallego (2008), la que se utiliza como referente para medir las estrategias de aprendizaje del alumnado universitario, esta distingue las estrategias de adquisición, de codificación, de recuperación y de apoyo.

Román y Gallego (2008, p. 7) sostienen que las estrategias de apoyo mantienen una relación remarcable con el resto de ellas, ya que «ayudan y potencian las estrategias de adquisición, codificación y recuperación de la información y aumentan su rendimiento a través de la motivación, autoestima, control

de situaciones de conflicto, etc.» Las estrategias de apoyo se subclasifican en estrategias metacognitivas y socioafectivas. Por un lado, las metacognitivas son aquellas que facilitan un autoconocimiento y automanejo de la planificación del aprendizaje, la regulación y la evaluación que permiten al alumno realizar el aprendizaje completo, así como cumplir con sus objetivos, autorregular su aprendizaje y modificarlo. Por otro lado, las estrategias socioafectivas facultan a una persona para controlar estados psicológicos. Juárez (2015, p. 56) las agrupa de la siguiente manera:

- » Estrategias de aprendizaje afectivas: auto-instrucciones y contradicciones (habilidad para controlar ansiedad, expectativas y distractoras).
- » Estrategias de aprendizaje sociales: Interacciones sociales (habilidad para obtener apoyo, evitar conflictos, cooperar y motivar a otros).
- » Estrategias de aprendizaje motivacionales: motivación intrínseca, motivación extrínseca y motivación de escape (habilidad para activar, regular y mantener la conducta de estudio).

METODOLOGÍA

Dado nuestro interés en identificar las percepciones relacionadas al aspecto socioafectivo durante la pandemia en estudiantes universitarios, hemos optado por utilizar el enfoque cualitativo y diseñar un estudio de caso para llevar a cabo nuestra investigación. Hernández Sampieri et al. (2014) explica que la investigación cualitativa se centra en comprender y profundizar en los fenómenos, examinándolos desde la perspectiva de los participantes en su entorno natural y en conexión con el contexto.

Para la investigación se desarrolló una encuesta conformada por nueve preguntas cerradas y ocho abiertas, las cuales tenían

por objetivo identificar los problemas socioafectivos que los afectaron durante el aprendizaje remoto, así como conocer las formas empleadas por los estudiantes para enfrentarlos. La encuesta se dividió en tres categorías: a) aspectos socioafectivos que influyeron en el proceso de enseñanza aprendizaje durante las clases virtuales, b) rol del docente durante el confinamiento y las clases remotas, c) autoevaluación del desempeño académico antes y durante el confinamiento, estos ejes despertaron nuestra curiosidad al inicio de la investigación. Es importante mencionar que, para desarrollar este trabajo, se seleccionaron solo algunas preguntas pertenecientes a la primera categoría, misma que aborda principalmente el aspecto socioafectivo de los estudiantes.

Presentamos a continuación cinco preguntas y una instrucción que nos permitieron identificar aspectos claves para nuestra investigación y corresponden en el cuestionario aplicado, al aspecto socioafectivo. Cada pregunta constituye una de las categorías presentadas en la parte de resultados. Se presentan en un solo apartado las respuestas a las preguntas 5 y 6, cuyo hilo conductor es la participación en clase:

1. ¿Cuáles han sido los retos que ha tenido que enfrentar en su formación profesional durante el confinamiento?
2. ¿En qué grado considera que estas situaciones han afectado su desempeño en la universidad?
3. ¿De qué manera ha enfrentado los problemas mencionados anteriormente?
4. Seleccione las emociones y sentimientos que ha experimentado con mayor frecuencia durante las clases virtuales.
5. Antes del confinamiento ¿Cómo describiría su participación durante las clases presenciales?
6. ¿Y cómo describiría su participación durante las clases remotas?

Las respuestas obtenidas nos permitieron descubrir elementos importantes, los cuales se clasificaron por temas como se muestra en la interpretación.

Con el fin de tener un amplio panorama de la realidad vivida por los estudiantes de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, el instrumento fue aplicado en línea a estudiantes matriculados entre los años 2016 y 2021. De la población convocada (alrededor de 150 estudiantes), solo 84 respondieron a nuestro llamado, lo cual representa un poco más del 50%. La aplicación del instrumento se logró por la ayuda de los tutores de las diferentes generaciones, quienes enviaron la liga a los correos electrónicos de sus grupos para hacer la invitación. La población encuestada está constituida, principalmente, por mujeres dado que es el género que prima en nuestra licenciatura. La edad de los informantes está en el rango de 18 a 29 años. Antes de aplicar el instrumento hicimos un pilotaje con 10 estudiantes, los mismos que no participaron en la aplicación final, y se hicieron ajustes. La investigación se llevó a cabo en el periodo de otoño 2021.

RESULTADOS

a. Los desafíos enfrentados durante la formación profesional y el confinamiento

Nuestro instrumento buscaba identificar las dificultades no cognitivas que los estudiantes enfrentaron durante la educación remota, considerando aspectos como la infraestructura, lo académico, la salud y lo emocional. Sin embargo, para este estudio nos centramos exclusivamente en las respuestas vinculadas al aspecto socioafectivo.

En primer lugar, se resalta la desconcentración durante las clases remotas y/o en la realización de las actividades (76,2 %), seguida

de otras manifestaciones que obtienen 67,9% de las respuestas de los estudiantes: la desmotivación y/o la pérdida de interés en la licenciatura, así como la experimentación de estrés. El 50% de los informantes se identifica con el desconocimiento personal total y el sentimiento de caminar sin rumbo. Estos porcentajes señalan situaciones que pueden perturbar el proceso cognitivo.

Aunado a esto, el desempeño académico de los estudiantes se ve afectado de la siguiente manera: los alumnos revelan tener dificultades para ser conscientes y autónomos en su proceso de aprendizaje, es decir, que la autogestión representa un gran reto para ellos (42,9%). Además, la frecuente interrupción por parte de sus familiares durante las clases remotas (65,5%) refuerza la dificultad para comprender las actividades, indicaciones y explicaciones (esto último fue mencionado en un 44%). Estas afirmaciones nos permiten comprender que los alumnos no cuentan con las condiciones ambientales y personales para favorecer el PEA. Por último, el estado de salud de nuestros encuestados ha impactado significativamente en su rendimiento escolar, dado que el 56% de ellos expresa haber experimentado un cansancio extremo, el cual podemos relacionar con el factor emocional: la fatiga física y mental perjudica el estado de ánimo de los individuos, y ocasiona un malestar emocional generalizado.

b. Las problemáticas no cognitivas y su influencia en el desempeño académico

Recordemos que, para que tenga lugar el conocimiento, es indispensable mantener un equilibrio entre lo cognitivo, lo emocional y lo fisiológico durante el proceso de aprendizaje (Elizondo et al., 2018). Bajo esta premisa, una vez abordados los retos enfrentados por los estudiantes, en nuestra segunda pregunta nos interesa saber su percepción sobre el nivel de influencia que

éstos han tenido en su desempeño académico tomando en cuenta la siguiente escala: nulo, bajo, medianamente, alto y muy alto.

Los resultados revelan que un amplio porcentaje opina que las situaciones mencionadas en la pregunta anterior han afectado medianamente el desempeño académico de los estudiantes (40,5%), lo que, en primera instancia, nos indicaría que supieron separar su desarrollo académico de las dificultades vividas. Sin embargo, unificando las respuestas «muy alto» (25%) y «alto» (22,6%) obtenemos que en un 47,6% los retos enfrentados afectan de manera profunda el desarrollo de los estudiantes, lo cual termina siendo una parte significativa de los sujetos de nuestra investigación.

Por lo anterior, confirmamos que es crucial no ignorar ni minimizar los aspectos emocionales, ya que tienen una gran influencia en la cognición. Es menester que como docentes intentemos actuar a favor de un acompañamiento de nuestros estudiantes en los aspectos mencionados, especialmente en lo socioemocional, lo cual no solo involucra la emociones, sino también las vivencias, las necesidades, los intereses, las actitudes y los estados de ánimo (Morales y Curiel, 2019).

c. Las soluciones propuestas para hacer frente a los desafíos

A pesar de los distintos desafíos que se han presentado en la vida de los estudiantes, es muy alentador observar cómo han intentado resolver cada uno de ellos.

En lo relacionado con los problemas de conexión a internet, han optado por comprar paquetes de servicio de internet móvil para su celular (27,4%), así como desplazarse a un café internet o a casa de una persona cercana. Desafortunadamente, estas alternativas implican gastos elevados para los estudiantes, además

de cierta incomodidad, debido a la falta de privacidad e infraestructura para llevar a cabo las distintas actividades académicas.

En cuanto a los problemas emocionales, un 56% de la muestra dice haber reflexionado sobre sus emociones para poder sentir las y comprenderlas, lo que les permitió autorregularse. De igual manera, el 50% de nuestros encuestados optan por hablar sobre lo que viven con familiares o amigos. Es importante remarcar aquí que la alternativa de hablar con su tutor o con un docente acerca de los problemas que enfrentan, no es una opción apreciada dado que menos del 5% de los estudiantes lo hacen. Nos preocupa la probable falta de confianza que muestra dicha respuesta puesto que, como lo mencionamos anteriormente, los docentes y, por supuesto, los tutores son quienes pueden incidir de manera positiva en la calidad de aprendizaje del estudiantado, propiciando un ambiente armonioso, de confianza y motivante.

En el rubro del desempeño académico, los estudiantes solicitan apoyo de sus amigos (63,1%) más que de sus docentes (20,2%). Por otro lado, un 32,1% de ellos se informan o piden consejos a personas cercanas para desarrollar la autonomía y la autogestión, siendo poco probable que su fuente de información sean los profesores. Por último, únicamente el 29,8% de nuestros sujetos comunican a sus maestros las situaciones que están viviendo.

Del mismo modo, algunos de los encuestados reportan no haber sabido resolver los problemas de infraestructura (8,3%), de salud —principalmente por falta de recursos económicos— (6%), académicos (11,9%) y emocionales (19%). Aunque se trata de un porcentaje menor, problemas básicos insolutos han afectado a parte de nuestra población de estudio, siendo el aspecto emocional el más perjudicado.

Podemos darnos cuenta, entonces, de que la mayoría de los estudiantes ha empleado estrategias de aprendizaje, ya que han movilizado y elegido los recursos con los que cuentan en

función de sus objetivos y de su contexto para solucionar las problemáticas que se les presentan y así evitar que su desempeño académico se vea afectado, encontrando un mayor apoyo en sus pares. No obstante, es importante no ignorar a los estudiantes que muestran limitaciones para solucionar conflictos y, sobre todo, no asumir que se debe a una deficiencia intelectual, pues si consideramos las respuestas anteriores, la falta de autoconfianza, autonomía y autorregulación, son aspectos relacionados con la parte socioemocional. Aquí la importancia de trabajar con las estrategias de aprendizaje socioafectivas.

d. Los sentimientos y emociones experimentados durante las clases remotas

Este listado presenta emociones y sentimientos tanto positivos como negativos. En primer lugar, encontramos: el enfado (44%), seguido de la tristeza (42,9%), la autonomía y la nostalgia (ambas con un 41,7%), la empatía (36,9%), el miedo (35,7%) y la vergüenza (32,1%). Dominan las emociones y sentimientos negativos que nos dan una idea justa de la crisis emocional experimentada por los estudiantes. Su respuesta es, en primer lugar, de enojo frente a una modalidad de aprendizaje que no dominan y los reta, obligándolos a identificar sus fallas, pero, de igual manera, sienten tristeza al recordar sus clases en modalidad presencial, así como la interacción que mantenían con sus pares y docentes. Por otro lado, sienten miedo ante la falta de conocimiento sobre el alcance del virus y lo que este puede causar en los distintos ámbitos de su vida, sin dejar de lado la falta de *expertise* que exige la nueva modalidad. Finalmente, la vergüenza podría ser resultado de la percepción que tienen de ellos mismos en función de su desempeño académico o, incluso, podría estar asociada a la invasión de su privacidad al momento

de tener que encender la cámara o el micrófono, lo cual explicaría la ausencia de participación en esta modalidad.

Esta información pone en evidencia los estragos que el confinamiento ha causado a nivel socioemocional los cuales, de acuerdo con las respuestas anteriores, podemos asociar a la complejidad para adaptarse al aislamiento y a la virtualidad.

e. La participación en clase antes y durante el confinamiento

Antes del confinamiento, para una gran mayoría de los estudiantes, un 58,3%, su participación era adecuada y significativa, en ocasiones aportaban información adicional sobre los temas abordados en clase. La participación era mínima para un 22,6%, que lo hacían únicamente cuando el docente lo solicitaba, no realizaban las actividades previas a la sesión o no se informaban más sobre el tema, aspectos que limitaban su participación en clase. Al contrario, un 19% de los encuestados tenía una participación muy significativa dado que, gracias al procesamiento de la información proporcionada en clase y a la investigación autónoma, aportaban información adicional sobre los temas abordados, manteniendo una interacción activa y enriquecedora con el docente y con compañeros.

Es interesante observar cómo la repartición de la participación en clase durante el confinamiento ha cambiado en cantidad, y por lo tanto en calidad: seguimos teniendo una mayoría que tiene una participación adecuada y significativa, pero pasó de un 58,3% a un 40,5%. La participación mínima ha incrementado, pasando del 22,6 % al 32,1%. En cuanto a la participación muy significativa, disminuyó de 19% al 13,1%. De igual manera, aparecen otras respuestas, la tendencia refiere a una participación no significativa, pues incluso cuando el docente lo solicita el

estudiante no suele responder debido a la incomprensión de los temas, falta de concentración o interés.

Lo anterior nos sugiere que, en modalidad de aprendizaje remoto, los estudiantes tienden a comprometerse menos con su desempeño académico, no demuestran autonomía ni motivación. Si bien una gran parte de ellos se sinceró sobre su apatía en el aula, ésta incrementó durante las sesiones sincrónicas, mostrando una actitud de desinterés y de reclusión en su zona de confort. Este fenómeno enfatiza el papel fundamental de lo socioemocional en el aprendizaje, siendo la interacción frente a frente una condicionante del aprendizaje para nuestros encuestados. Del mismo modo, una vez más destacamos la importancia del papel que desempeñan las estrategias de aprendizaje, las cuales no solo permiten la dinamización del aprendizaje, sino que favorecen la participación y socialización.

CONCLUSIÓN

Este trabajo comprende apenas una parte de la población activa de la Licenciatura en la Enseñanza del Francés de la Universidad Autónoma de Puebla. Si bien los resultados no pueden ser generalizables, estos permiten vislumbrar cómo algunos universitarios vivieron el paso de la presencialidad a la educación remota en un momento crítico.

Pudimos percarnos de que la educación no sufrió una transición, sino un acomodamiento, pues las aulas presenciales migraron a la virtualidad continuando entonces con las sesiones sincrónicas, así como con la supervisión y control de tiempos por parte del docente, haciendo que el papel del educador y del alumno en el proceso formativo permaneciera estático. Es decir que el único cambio que se hizo para que la educación no se viera afectada por la situación sanitaria, fue la implementación de las herramientas y plataformas educativas, las cuales funcionaban

solo como nuevo canal de comunicación entre docentes y estudiantes, así como almacenadoras de información.

Si bien la enseñanza remota no fue muy bien recibida a causa de la falta de planificación previa a la aplicación, la realidad es que los aspectos emocionales jugaron un rol esencial, ya que se mantuvieron presentes en todo momento debido al contexto tanto interno como externo que vivían los estudiantes, aunando la ausencia de división espacial y temporal entre escuela o trabajo y hogar, causando estrés, soledad y aislamiento.

Por otro lado, la ausencia de interactividad significativa con las personas involucradas en el aprendizaje (docente-alumno y alumno-alumno), propició la escasez de la participación en clase, volviéndose uno de los fenómenos más comunes y visualizados durante las clases remotas. Si bien ambas son relevantes en el proceso formativo, la interacción docente-alumno(s) influye de manera significativa, ya que «la calidad de las interacciones con el profesor es un factor determinante para evitar el desinterés y/o el abandono, tanto en los niños como en los jóvenes y adultos» (Ábreo, 2020, s.p.), sobre todo en las circunstancias en las que la educación ha estado teniendo lugar.

Desafortunadamente, la ausencia de participación fue resultado de una gama de sentimientos y emociones negativas experimentadas por los estudiantes, destacando la vergüenza y el miedo, pues en repetidos casos se visualizó el impacto perjudicial de la mirada de los pares.

Retomando los aspectos tratados con anterioridad, resaltamos el espacio que tienen las emociones dentro del aprendizaje, las cuales influyen significativamente durante el proceso formativo sobreponiéndose incluso a los recursos cognitivos con los que cuenta el alumno. Por estas razones, hacemos evidente la importancia de fomentar las estrategias de aprendizaje socio afectivas para que los estudiantes puedan tener éxito en los estudios, ya

que, gracias a la motivación, el autocontrol y la socialización, encuentran el apoyo necesario para evitar que los aspectos no cognitivos se interpongan en el proceso de aprendizaje.

Los resultados obtenidos en este estudio nos permitieron, en primer lugar, conocer cómo vivieron los estudiantes de nuestro estudio el periodo de confinamiento en relación con su formación profesional; en segundo lugar, dan pistas para considerar aspectos no cognitivos que fueron omitidos en el periodo de urgencia sanitaria, pero que influyen en el desarrollo de los estudios profesionales. Las nuevas clases remotas deberían integrar en su planificación algunos de los aspectos puestos bajo la luz en este trabajo, dado que las estrategias socioafectivas son un componente fundamental en las interacciones educativas, pues podrían incentivar la participación de los estudiantes en modalidad remota.

Referencias

- Ábrego, A. M. (2020). Las tres dimensiones de la interactividad en la educación online. *Revista DisRuptiva*. <https://www.disruptiva.media/las-tres-dimensiones-de-la-interactividad-en-la-educacion-online/>
- Chávez, M., Rivera, V. y Haro, G. (2021). Percepción de la Educación Virtual en Instituciones de Educación Superior 2020–2020. *Enlace Universitario*, 20(1), 8-21. <https://enlace.ueb.edu.ec/index.php/enlaceuniversitario/article/view/129/194>
- Elizondo, A., Rodríguez, J. V. y Rodríguez, I. (2018). La importancia de la emoción en el aprendizaje: propuestas para mejorar la motivación de los estudiantes. *Cuaderno de pedagogía universitaria*, 15(29), 3-11. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/296>
- Fernández, O., Luquez, P. y Leal, E. (2010). Procesos socioafectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el

- ámbito escolar. *Telos*, 12(1), 63-78. <https://www.redalyc.org/pdf/993/99312518005.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill. https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/Metodologia-de-la-Investigaci%C3%83%C2%B3n_Sampieri.pdf
- Juárez, C. (2015). *Escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA. Instrumento para medir las estrategias de aprendizaje* [PowerPoint]. Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma del Estado de México. <http://ri.uacmex.mx/handle/20.500.11799/34187>
- Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 193-213.
- Miguel, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (50), 13-40. https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27063237017/html/index.html#redalyc27063237017_ref17
- Morales, R. y Curiel, L. (2019). Estrategias socioafectivas factibles de aplicar en ambientes virtuales de aprendizaje. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (69), 36-52. <https://edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/1289/691>
- Rendón, P. (26 de noviembre del 2020). Aflicción por pandemia afectará el aprendizaje de estudiantes: académica. *IBERO Ciudad de México*. <https://ibero.mx/prensa/afliccion-por-pandemia-afectara-el-aprendizaje-de-estudiantes-academica>
- Román, J. M. y Gallego, S. (2008). *Manual ACRA. Escalas de estrategias de aprendizaje*. TEA Ediciones. https://web.teaediciones.com/Ejemplos/ACRA_extracto_web.pdf
- Teruel, G., Gaitán, P., Leyva, G. y Pérez, V. H. (2021). Depresión en México en tiempos de pandemia. *Coyuntura Demográfica. Revista sobre los procesos demográficos en México hoy*, (19), 63-69 <http://>

- coyunturademografica.somedc.org/wp-content/uploads/2021/04/Teruel-et-al_CD19.pdf
- Universidad Cooperativa de Colombia (24 de abril del 2020). La *Enseñanza en Educación Remota* [video de YouTube]. https://www.youtube.com/watch?v=_kPWWRyHZsA&ab_channel=UniversidadCooperativadeColombia
- Valero, N., Castillo, A., Rodríguez, R., Padilla, M. y Cabrera, M. (2020). Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de Covid-19. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 1201-1220. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1530>
- Valle, A., Barca, A., González R. y Núñez, J. (1999). Las estrategias de aprendizaje revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80531302.pdf>
- Visbal-Cadavid, D., Mendoza, A. y Díaz, A. (2017). Estrategias de aprendizaje en la educación superior. *Sophia*, 13(2), 70-81. <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413751844008.pdf>



CENTRO EDITORIAL
Facultad de Ciencias Humanas