



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE QUINTANA ROO

PRÁCTICAS

de la **ENSEÑANZA-APRENDIZAJE** en la

EDUCACIÓN SUPERIOR

• UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUINTANA ROO

Autores

**Sandra Valdez Hernández,
Felipe Hernández González**
(Coordinadores)

Maritza Maribel Martínez Sánchez,
Ixchel Daniela Sánchez Gloria,
Deymi Margarita Collí Novelo,
Isaí Ali Guevara Bazán,
Jorge Martínez Cortés,
Abiel Gerardo Santos Hernández,
María Leonor Mandujano Rodríguez,
María de Lourdes Argüello Falcón,
Jorge Mejía Bricaire,
Leticia Soriano Molina,
Reina López González,
Karla Elizabeth Fuentes Mendoza,
Diana Magali Núñez Soto,
Martín de Jesús Islas Castro,
Sandra Valdez Hernández.

Primera Edición: 2022
Derechos Reservados
Universidad de Quintana Roo
Boulevard Bahía s/n esquina Ignacio Comonfort
Colonia del Bosque
77019 Chetumal, Quintana Roo, México

ISBN: 978-607-8792-13-9

INSTITUCIONES Y CUERPOS ACADÉMICOS PARTICIPANTES

ESCUELA NORMAL No. 4 DE NEZAHUALCOYÓTL

**CUERPO ACADÉMICO FORMACIÓN DOCENTE EN COMPETENCIAS PROFESIONALES
(CAFDCP)**

CUERPO ACADÉMICO DE ESTUDIOS EN LENGUAS (CAEL)

Se autoriza la reproducción total o parcial de esta obra citando la fuente
Impreso en México.

Comité editorial

Mtro. Hermilo Gómez Hernández
Universidad Intercultural Maya de Quintana UIMQROO

Mtra. Marlene Margarita Chuc Maldonado
Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo UIMQROO

Dr. Salvador Bautista Maldonado
Universidad Autónoma del Carmen

Mtra. Marla Pérez Barriga
Universidad Pedagógica Nacional Unidad - Ciudad del Carmen

Dra. Olaya Hetzel A. Hernández Lugo
Universidad Pedagógica Nacional - Hidalgo

Dra. Bertha Margarita Estrella García
IES Viktor Frankl

Dra. Edith Hernández Méndez
Universidad de Quintana Roo

Mtro. Abel Cohuo Durán
Universidad Tecnológica Mariano Escobedo

Mtro. Jesús Eduardo Fong Flores
Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Eyder Gabriel Sima Lozano
Universidad Autónoma de Baja California

Prólogo

La enseñanza nivel nacional y mundial ha experimentado un cambio en el contexto de la contingencia sanitaria provocada por el virus SARS-COV-2. Esta nueva obra intitulada ***“Prácticas de la enseñanza-aprendizaje en la educación superior”***, aborda temas relacionados a los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo las condiciones generadas por la pandemia que aún se sigue experimentando. No solamente los estudiantes han tenido que adaptarse a la situación si no también los facilitadores y gestores del aprendizaje. La tecnología ahora más que nunca ha sido una herramienta muy útil al proceso de resiliencia para todos los actores mencionados. A pesar de lo complicado que ha sido trabajar bajo la denominada nueva normalidad, se ha hecho un esfuerzo para seguir fortaleciendo el trabajo colaborativo entre los miembros de la Universidad de Quintana Roo, la Normal No. 4 de Nezahualcóyotl del Estado de México y colegas de otras instituciones. Esperamos seguir haciéndolo a pesar de las dificultades que todos hemos experimentado durante este tiempo.

Atentamente

Los Autores

Índice

Exploring the IPS Repetition from the Accommodation Theory perspective in ELF encounters ..1

Maritza Maribel Martínez Sánchez, Ixchel Daniela Sánchez Gloria, Deymi Margarita Collí Novelo

La red social WhatsApp como medio para propiciar aprendizaje14

Isaí Alí Guevara Bazán, Jorge Martínez Cortés, Abiel Gerardo Santos Hernández

Formar profesionales de la educación en y para el espacio digital26

María Leonor Mandujano Rodríguez, María de Lourdes Argüello Falcón, Jorge Mejía Bricaire

Uso de pictogramas para desarrollar la lengua castellana en alumno con espectro autista.....34

Leticia Soriano Molina, Reina López González, Karla Elizabeth Fuentes Mendoza

Aproximación teórica a la Neurociencia y Neuroeducación en el diseño de entornos virtuales de aprendizaje46

Diana Magali Núñez Soto

Experiencia en el diseño del curso de preparación teórico-práctico para el examen de certificación TOEIC: caso Cozumel56

Martín de Jesús Islas Castro

Experiencias de Aprendizaje en el confinamiento74

Sandra Valdez Hernández

Exploring the IPS Repetition from the Accommodation Theory perspective in ELF encounters

¹Maritza Maribel Martínez Sánchez, ¹Ixchel Daniela Sánchez Gloria,¹ Deymi Margarita Collí Novelo
¹Universidad de Quintana Roo. ¹{maritza,17211334,deymi}@uqroo.edu.mx

Abstract

Interactional Pragmatic Strategies (IPS) studies include communicative devices such as repetition, repair, rephrasing and code-switching, among others (Martínez-Sánchez, 2017). This chapter has been devoted to explain and illustrate the Repetition IPS in order to illustrate the different forms it has been researched to support communication by speakers whose interaction main characteristic is using English as a *Lingua Franca* (ELF). Therefore, the exploration includes a view on the Accommodation Theory (Shepard, Giles, and Le Poire, 2001) and English as a *Lingua Franca* literature, as part of a macro research project on IPS carried out in 2019 and 2020 at *Universidad de Quintana Roo*, which outcomes might have pedagogical implications in language teaching and learning.

Key words: Interactional Pragmatics Strategies, Repetition, English as a Lingua Franca, Accommodation Theory

Resumen

Los estudios sobre las Estrategias Pragmáticas de Interacción (IPS por sus siglas en inglés) incluyen recursos comunicativos como son la repetición, la reparación, el parafraseo y la alternancia de lenguas, entre otros (Martínez-Sánchez, 2017). Este capítulo se ha dedicado a explicar y ejemplificar el IPS de repetición con el fin de ilustrar las diferentes formas en las que ha sido investigado como soporte en la comunicación que se da entre hablantes cuya interacción tiene la principal característica de usar el idioma inglés como una *Lingua Franca* (ELF por sus siglas en inglés). Por tanto, la exploración incluye una revisión de la Teoría del Acomodamiento (Shepard, Giles, and Le Poire, 2001) así como la literatura generada en torno al idioma inglés como una lengua franca, esto como parte de un proyecto macro sobre IPS llevado a cabo en 2019 y 2020 en la Universidad de Quintana Roo, cuyos resultados podrían presentar implicaciones pedagógicas en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Palabras clave: Estrategias Pragmáticas de Interacción, Repetición, Inglés como *Lingua Franca*, Teoría del Acomodamiento

Introduction

Communication through spoken language implies interaction among interlocutors. When this interaction merges from people of different and various backgrounds, cultures, and first languages who communicate in English, it is defined as an ELF (English as a *lingua franca*) interaction. As any other kind of interaction (e.g. native-native like), ELF interaction has its particularities that are worth to be investigated. One of them refers to the way ELF speakers accommodate in order to facilitate communication between them. But, how do they do so? Well, there are a myriad of interactional pragmatic strategies (IPS henceforth) that natural occur in spoken language in an ELF context, for instance code-switching, repetition, rephrasing and repair amongst others. This chapter will focus on exploring repetition in ELF-type interactions and give an account on its functions, emphasizing those related to accommodation strategies. Knowing this, might help realizing about its interactional functions and be used consciously in the teaching and/or learning processes.

Repetition, in the most general sense, can be defined as the action of saying the same utterance or idea once, twice or several times during the course of a conversation. Moreover, it has been considered as ‘part of the *literariness of a conversation* together with other literary features such as metrical rhythm, syntactic parallelism, figurative language, and alliteration’ (Crystal, 1995, p. 413). Other authors, more related to linguistics and pragmatics, have defined it as the occurrences that are re-said in a conversation (Kaur, 2009). However, there has been an increasing interest in investigating repetition in ELF interaction from a different view, related to what is known as ‘accommodation strategies’ (Vettorel, 2019). Accommodation strategies –derived from the Communication Accommodation Theory (Giles and Coupland, 1991)– are strategic actions in which interlocutors try (or not) to adapt to each other speech patterns (Shepard *et al.*, 2001) in order to maintain a clear communication. Similarly, repetition –amongst other pragmatic devices– serves to facilitate interlocutors to carry out a comprehensible conversation, in other words, to ‘accomplishing communicative success in a lingua franca setting’ (Cogo and Dewey, 2012, p. 103); from here its great importance for communication.

Thus, through this chapter, a brief explanation of what pragmatics refers to is provided, as well as a brief account on some studies related to repetition, both in general and from the accommodation strategy perspective. Then, some features of repetition will be presented such as the way it interfaces with other pragmatic devices, to end with some conclusions.

Methodology

A documental research took place in order to write down this paper. Different journals related to communication and interactional pragmatics were searched in order to find what and how authors have researched the phenomenon of Repetition in their own

contexts, specifically on ELF encounters. In addition, a library search for Accommodation Theory was done as well in order to read, analyze and contrast how repetition and accommodation relate to each other. Thus, the aim of this paper was to explore the IPS Repetition from the Accommodation Theory perspective in ELF encounters. Outcomes might support strategic communication as a way to support classroom interaction as well as teaching and learning processes.

Findings

Findings include two main outcomes: Pragmatics and repetition and Repetition as an accommodation strategy.

Pragmatics and Repetition. Pragmatics is commonly known as ‘the discipline which studies the knowledge and procedures which enable people to understand each other’s words’ (Cook, 2003, p. 51). In order to observe it through language and understand how it works it is important to know context; through context, it is possible to understand utterance meanings (Seidlhofer, 2011), that is why pragmatics represent challenging when is studied or researched through spoken or written interaction. A large body of literature has investigated pragmatics and, part of it, has focused on ELF pragmatics specifically. Jenkins (2011, 2015), a pioneer researcher in ELF studies, has made an account on ELF pragmatics research suggesting that ELF interlocutors seek for cooperation in order reach mutual understanding. So, the idea of ‘correctness’ under a negative view would be vanished and, contrarily, look at those instances as a way to resolve any possible communication breakdown.

As Jenkins (2011) reports, although preliminary research in ELF pragmatics focused more on observing mutual cooperation in order to secure understanding, this has developed through the years and widened to include research that is dedicated to miscommunication situations as well as to negotiation and resolution of non-understanding. In addition, she highlights several pragmatic research topics (e.g repetition and paraphrasing, exploitation of plurilingual resources, cooperative and territorial imperative, turn-taking, and chunking) from which repetition is the focus of our attention in the present work.

Repetition, considered as a pragmatic device (Giles and Coupland, 1991) that refers to ‘the practice of re-saying some or all of the elements occurring earlier in an ongoing turn or in a preceding turn’ (Kaur, 2009, p. 110) in a conversation, has been a focus of attention and its research includes speakers of different background that communicate through English as a lingua franca. For instance, Mauranen (2006) and Watterson (2008) carried out studies in which they observed how repetition and repair help to enhance intelligibility among speakers; in another study, Lichtkoppler (2007) suggests a myriad of repetition functions in ELF communication and provides a model to observe how these are interconnected; whilst Cogo (2009) has studied repetition and code-switching considering features of the Communication Accommodation Theory (Shepard *et al.*, 2001); among other investigations.

As seen above, a great variety of research has been done on repetition as an interactional pragmatic strategy, however, only a few of them focus more on studying repetition as an accommodation strategy *per se*, like the ones that Cogo and Dewey (2006, 2012) and Cogo (2009) have conducted. Some other studies, although their focuses were not specifically centered on accommodation strategies, part of their findings are related to them. A brief recap of some of these findings is shown in the following section of this essay.

Repetition as an accommodation strategy. Repetition, studied from the accommodation strategies perspective, can be considered as a commencing research line in ELF pragmatics studies. So far, pragmatics accommodation research in general has been carried out by several researchers, for instance, Jenkins (2000) who worked on accommodation strategies in ELF phonology or Seidlhofer (2009) who discussed the significance of accommodation in terms of ‘intelligibility and accessibility complemented with territorial acceptability’ (p. 210). Additionally, there are some other investigations which focus on the repetition phenomenon; although these are not directly connected to accommodation strategies, a few of their findings show sort of accommodation features. In the next paragraphs, some of the most significant studies on repetition are summarized highlighting the features –even when these are not explicit in the original paper– related to accommodation theory. The first study, conducted by Lichtkoppler (2007), is based on an exploration of natural data in order to identify different kinds and functions of repetition; the second one, developed by Cogo (2009), observes repetition as a means for reaching efficient communication; eventually, Seidlhofer (2011) provides a more theoretical account in which refers to repetition as an obvious way of making meaning more accessible to others, together with paraphrasing which suggests the capability speakers have in order to accommodate each other.

Lichtkoppler (2007) carried out a study rich of findings in respect to repetition, however, just a few of these relate directly to accommodation strategies. In fact, she does not mention ‘accommodation strategies’ at all in her study; but, the distinction she made amongst the various types and functions of repetition made easy to link some of them to Giles and Coupland’s (1991) accommodation strategies. Thus, as Lichtkoppler’s (2007) main objective was to find out repetition forms and functions, and their significance in successful ELF conversations, two summary lists are presented, including a series of repetition classifications.

This first list refers to repetition forms that can be analyzed. It includes *scale of fixity*, *temporal scale*, and *participant*:

- The *scale of fixity* refers to the form in which repetitions can be studied in the interactions, in other words, some possible forms can be verbatim, with some variation, or paraphrased.
- The *temporal scale* is related to the time in which a repetition is done. That is to say, repetition can be immediate or delayed depending on when it occurs in the interactions.

- The *participant* classification refers to the person who is producing a repetition; these can be self-repetition or other-repetition: self-repetition is when the speaker repeats him- or herself an utterance, and other-repetition is when a different person of the one speaking repeats an utterance. (Ibid., pp. 43-6)

The second list includes a description of two main kinds of functions classified in macro and micro:

O Macro functions:

- Production-oriented repetitions that facilitate accomplishment of utterances.
- Comprehension-oriented repetitions that help to achieve mutual understanding.
- Interaction-oriented repetitions that assist with showing participation, solidarity, or attitude. (Ibid., p. 48)

O Micro functions:

- Time-gaining repetition that is used to avoid silence and to keep the conversation going while coping with some perceived linguistic difficulties.
- Utterance-developing repetition that occurs when words and phrases are reformulated until a satisfactory utterance is reached.
- Prominence-providing repetition that facilitate the production of value-laden, emphasized utterances.
- Ensuring accuracy of understanding that occurs when an interlocutor repeats the idea in exact or non-exact way to assure the information flow.
- Showing listenership repetition that conveys involvement and participation in the conversation.
- Cohesion and borrowing repetition that are used for intelligibility purposes. (Ibid, pp. 52-9)

Plenty of examples of repetition forms and functions were provided through the paper. For instance, the next excerpt illustrates how interlocutors ensure accuracy of understanding as a micro function:

S1 [Japanese]: erm (.) <4> is </4> it possible (.)
 S2 [German]: <4> mhm </4>
 S1: to move **before** one or or two da:ys becau:se=
 S2: =**earlier**.
 S1: yeah.=

(Lichtkoppler, 2007, p. 56)

As observed in the extract, repetition of ‘before’ adopted the rephrased form ‘earlier’ in the following turn in order to clarify S1’s idea. Thus, the utterance ‘before’ is exchanged by the utterance ‘earlier’ in order to ensure the understanding between interlocutors.

Lichtkoppler (2007) concludes suggesting that repetition functions –macro and micro– are overlapped and difficult to separate; as well, that these facilitate the production and comprehension of language. Her study, from our point of view, would have been more interesting if she had included how repetition works in term of accommodation strategies; however, even she does not mention it, it is clear that macro functions and some of the micro functions (e.g. ensuring accuracy of understanding) are linked to the key purpose of accommodation strategies that look for efficiency in communication, which might better support this author’s claim in that repetition helps make ELF (interaction) be powerful.

In the second study, Cogo’s (2009) differently from Lichtkoppler (2007), is more precise in its analysis focusing on the observation of accommodation strategies through repetition and code-switching. As the purpose of this explorative essay refers to the IPS repetition, the recount to be presented on Cogo’s (2009) paper will focus only on this phenomenon¹.

The attention that repetition receives in this research is directed to other-repetition –repetition performed by another speaker– that can adopt three different forms: whole repetition, partial repetition, or paraphrasing.

Various functions of repetition are mentioned as well; the author suggests they are multiple and overlapping, and are used for three main objectives:

- to acknowledge understanding,
- to ensure the smooth development of the conversation, the synchrony of its delivery, and alignment, and
- close related to alignment, to suggest affiliation and membership in the same community of multilingual ELF speakers (Ibid., p. 259).

Thus, in order to summarize the various functions of repetition in Cogo’s (2009) paper, a list is provided. Thus, some functions of repetition are:

- facilitating rhythm and group synchrony,
- providing time to catch up on the missed discourse,
- buying time to think of what to say next,
- showing alignment and support with the speaker of the original utterance. (p. 260)

Some examples provided referring to repetition illustrated its form and functions. One of them is the following excerpt:

- 1 CHAKO: my [specific interest in point
- 2 SILA: [yeah
- 3 CHAKO: when did language I mean ... **because [of revolution,**

¹ This does not mean that less importance is given to code-switching; contrarily, it is considered as one of the most important phenomenon that occurs in ELF interaction and it is considered in Martínez-Sánchez’s (2017) Interactional Pragmatic Strategies framework.

4 SILA: [mhm mhm
5 CHAKO: did language change?
6 SILA: yeah [it's it changed
7 CHAKO: [specifically intentionally
8 SILA: → **because of revolution** ↓ but it also changed from the
9 beginning of the twentieth ce [ntury
10 CHAKO: [yeah

(Cogo, 2009, p. 262)

This excerpt is an example of the alignment and support function through a whole other-repetition. It is clear how *SILA* repeats the utterance *because of revolution* (line 8) that *CHAKO* has previously used as a signal of accommodation; in other words, the interlocutors converged in the interaction. Moreover, the researcher emphasizes that this repetition shows two important purposes: efficiency and alignment.

In her conclusions, Cogo (2009) suggests that ELF speakers may strategically use repetition –and code-switching– to signal affiliation to their community and that the accommodation strategies can be often seen in multilingual contexts, such as ELF groups. Having this under consideration, a key contribution point in this paper concerning repetition as an interactional pragmatics strategy, is that repetition can be considered as a ‘cooperative strategy meant to show alignment and solidarity, as well as affiliation with the previous turn’ (p. 260) in the interaction under the accommodation theory.

In the third study, Seidlhofer (2011) presents a condensed theoretical paper in which shows several aspects of the ELF paradigm that exploit linguistic resources as means of perform and creativity of what she calls the ‘virtual’ English. One of these linguistic resources is repetition. Although briefly, Seidlhofer (2011) suggests in her paper that repetition –as some other pragmatic devices– serves to clarify and emphasize ideas by being more explicit. She does not render a deep explanation about forms and functions of repetition, but provides significant importance to this interactional pragmatic strategy from the accommodation perspective. One of the examples she presents to illustrate how repetition is an important device for accommodation strategies was taken from House (2002) work on what she calls ‘represent’, which presupposes repetition. This is the excerpt:

BRIT: And if erm things like Nigerian English, Indian English which is a sort of variety in itself
[it **should be respected**]
MAURI: [**Should be respected**]

(House, 2002, p. 254)

In this excerpt, an approximation strategy can be observed in the interaction between the two interlocutors through the repetition of the utterance ‘should be respected’. This shows how the other-repetition functions as a mean of efficient communication by approving and accepting the utterance, which ultimate purpose is to

converge, therefore to accommodate. As this one, other examples of repetition and other pragmatic devices were provided in Seidlhofer's (2011) paper. She concludes her theoretical review emphasizing that what is significant about ELF is how its linguistic forms in terms of functionality are appropriate and effective in communication, and this, of course, includes repetition.

Discussion

Previous descriptions have shown that Repetition can be studied as an independent phenomenon which can be analyzed in different ways, for example, its functions (e.g. to enhance comprehension, gaining time, etc.), from its form (e.g. verbatim, false start, etc.), and so on. What is observable, nonetheless, is that repetition has some other features. That is to say, while Repetition is the phenomenon itself, it can also be interfaced together with other interactional pragmatic strategies. In the next paragraphs, repetition interaction and its interconnection with other interactional pragmatic strategies are shown, as well as other forms of repetition, all related to the accommodation strategies:

Interfacing repetition: Naturalistic conversation carries different and various interactional pragmatic strategies. Most of the time, these are interfaced, each other with one another. For instance, repetition sometimes occurs together with overlapping, rephrasing, repairs, or even with code-switching. This happens as language itself is not static, but implies movement and rhythm through the interaction. Some researchers have shown instances of this interface, between repetition and other IPS in order to explain some features of accommodation strategies.

Overlapping and Utterance completion: Langford (1994) has studied repetition and overlapping together. He distinguished amongst the repetition that is 'in the clear' or not overlapped, and the one that is said at the same time of other interlocutor's utterance. Another distinction refers to the repetition in which utterances are exactly the same, and the repetition that refers to a previous utterance that overlapped in a new utterance. The next excerpt illustrates the interfacing between repetition and overlapping, as well as with utterance completion².

120 S1 because the people was so ... they were
121 not friends they were just people who
122 paid to be there
123 S2 ah:
124 S1 and were so ... unpleasant ... and you
125 know you have to stay a week=
126 S2 → =yeah [**on the boat**

² The main purpose of this extract in Cogo and Dewey's (2012) book is to illustrate utterance completion, however, for the purpose of this chapter, it was considering an example of repetition and overlapping interface as well.

127 S1 [on boat with [the same people
 128 S3 [mhm
 129 S1 and there were three couples ... fighting
 130 all the times

(Cogo and Dewey, 2012, p. 157, *emphasis added*)

In this excerpt, a partial repetition can be observed interfacing with overlapping; in addition, ‘on boat’ in line 127 has been identified as an utterance completion as well. This interface is said to show engagement of S1 while interacting with S1 and S3. From the accommodation strategies view, this example might refer to an attuned discourse management strategy as S1 shows contribution and approbatory moves during the interaction (Giles *et al.*, 1991). This is a different kind of repetition that relates to discourse. In other words, this is an interactional repetition rather than a repetition of an intended meaning.

Repair. Another common interface refers to repair and repetition phenomena. This pair is close related to accommodation strategies as they are usually together when interlocutors converge, for instance. Jefferson (1987) proposes a sequential structure in which repair and repetition interface: a) an object is produced by a speaker, b) an alternative object is produced by another speaker, and c) the ‘prior’ speaker produces another alternative (Jefferson, 1987 cited in Liddicoat, 2007).

The process that starts when one speaker produces an utterance that might not be clear enough, and a second speaker offers an alternative that is accepted by the first speaker shows adequacy between the interlocutors in order to make clear what each other is saying, moreover, accommodate to the situation through cooperation between the parts so they can have a smooth conversation. For instance, the following excerpt taken from Kaur’s (2011) work shows this kind of interface:

01 D: we can study until: ...(0.6) night and ...(0.6) you support this
 02 study for: er: like eh ...(0.7) er **instrument** like computer:
 03 A: uhhuh ...(0.9) **facilities** yeah?=
 04 D: =yeah **facilities**

(Kaur, 2011, p. 64)

This excerpt shows a lexical trouble for the word ‘facilities’. By signaling support and cooperation, participant A provides a lexical choice that participant D repeated as a way of approval and acceptance. Although Kaur (2011) does not relate her paper to accommodation strategies, it is clear that interlocutors converged in a way to facilitate understanding in the interaction.

Rephrasing. A third type of interface is the one in which repetition alternates with rephrasing in order to clarify specific issues in a conversation. Some researchers (Lichtkoppler, 2007; Seidlhofer, 2011) have shown this interface between repetition and rephrasing in their studies. According to Seidlhofer (2011), repetition of an idea through

paraphrasing is the most obvious way to make more understandable what we are saying. The next excerpt illustrates this kind of interface:

S1 [Greek]: okay. (1) (AND) i: don't want my room for june.
S2 mhm (.) i see. but then **you** <1> **have to** </1> **move** er **you have to move**
[German]: **out** (.)
S1: <1> yeah </1>
S1: m<2>hm </2>
S2: <2> **to**</2>**tally you have to** (.)
S1: yeah
S2: **take** <3> **your** </3> **things out of your room.**
S1: <3> yo- </3>

(Lichtkoppler, 2007, p. 54, *emphasis added*)

This is an example of self-repetition through rephrase in which participant S2 reformulates and repeats the idea of 'you have to move' in order to be more explicit and clear (Seidlhofer, 2011). So, through the repetition-rephrasing interface, interlocutors are able to achieve mutual understanding.

Other forms of repetition. Other forms of repetitions can be observed in forms of interruption, response, or through newsmarks. Liddicoat (2007) suggests that by the use of repetition such as 'repeating a just prior element' in the course of the conversation is a way of interruption. As for response, this is usually observed when a person asks a question, and immediately there is a 'repetition of the question word in a formulaic pre-telling as in *guess what?/what?*' (p. 137). A third form of repetition relates to newsmarks –a form of talk– that classify in full, partial or pro-form repetition of the 'previous talk and tokens such as really, or questions such as *Did you?* often preceded by *oh*' (p. 165). Moreover, this kind of repetition –newsmarks– is for interlocutors to register information that has the potential to further develop as a new topic in the conversation. These kinds of repetition do not have a clear relation to accommodation strategies, both worth to be mentioned as are different from the other types of IPS repetition explained before.

The theoretical outcome that literature has brought to understand the repetition phenomenon, has widen the idea about how it works in spoken discourse. Such information would be important to be considered in terms of classroom discourse, as more than an interactional resource, repetition can be studied furtherly under a pedagogical view in which precise educational functions might emerge and support the teaching and learning processes.

Conclusion

Most international communication today is conducted in English as a *Lingua Franca* (House 2002), and such interaction has shown a high degree of pragmatic competence that let ELF speakers exchange and provide solidarity and support while speaking (Pitzl, 2005; Jenkins, 2011). This kind of contact language studies are an opportunity for language courses designers to update. In other words, English spread has

been massive in the last century, therefore, students would not only face encounters with native speakers but with non-native speakers as well; and those interactional pragmatics strategies might help them to overcome any possible conversational pitfall. As for the ELF paradigm, more research needs to be carried out in which these kinds of English should be studied as a “linguistic phenomenon in its own right” (Seidlhofer, 2004, p. 213), and one of the focus that research should reinforce is accommodation strategies which derives from the social psychology, discipline that has much to offer in ELF research (Seidlhofer, 2009).

This exploratory chapter has given an account of repetition as an interactional pragmatic strategy in ELF research. This exploration has found that repetition is considered an interactional pragmatic strategy which has several forms and functions that helps us to enhance our understanding of how repetition aids interaction between interlocutors in order to be efficient, especially from the accommodation strategies perspective. As pragmatic phenomena occurs commonly in spoken language, further research in this field, regarding accommodation strategies, should be developed. It would be interesting to observe, for instance, how the different kinds of repetition interface with other IPS such as code-switching for example, or how repetition and other pragmatic devices evolve –if so– through the years in different kinds of interactions (e.g. educational settings).

In some way, repetition is getting more attention in research. A good example of this are published papers that focus on the study of repetition in different topics; for instance, Persian heritage language (Atoofi, 2011), types and functions of parental other-repetition in Mandarin parent–child interaction (Huang 2011) or to look at the relevance of repetition within lecturing (Giménez-Moreno, 2012). As observed, none of them focus on accommodation strategies *per se*; that is the reason why it is suggested to investigate interactional pragmatic strategies, such as repetition, to continue contributing to the general awareness of the various linguistic phenomena in communication.

As mentioned in the abstract, this theoretical revision forms part of a macro project about Interactional Pragmatics Strategies, from which a vast amount of information have been generated. This chapter attempts to show how the Repetition IPS functions as accommodation among ELF speakers. The purpose to show it here aims to impact twofold: firstly, to promote further study of IPS in ELF encounters in more local and/or regional contexts –as you can appreciate most literature were generated in Europe– and outcomes in our Mexican context would bring more insights to IPS devices to be used for communication in working places related to business, tourism, even education; secondly, the fact of knowing how IPS support communication might promote a syllabus content revision in schools where English is taught in order to update in terms to include, among their spoken and written examples, possible multicultural encounters such as ELF (Martínez-Sánchez et. al., 2019), and how they make use of IPS as conversational tools that lead them to develop their communicative skills as students, so they would be able to use them when inserting in the professional world.

References

- Atoofi, S. (2011). Poetics of repetition in ordinary talk: A case among Persian heritage language teachers and their students. *Journal of Pragmatics*, 43(14), 3362–3373.
- Cogo, A. (2009). Accommodating difference in ELF conversations: a study of pragmatic strategies. Mauranen, A. and Ranta, E. (eds) *English as a lingua franca: studies and findings*. Newcastle: Cambridge Scholars, 254-273.
- Cogo, A. and Dewey, M. (2006). Efficiency in ELF Communication: From Pragmatic Motives to Lexico-grammatical Innovation. *Nordic Journal of English Studies*, 5(2), 59-94.
- Cogo, A. and Dewey, M. (2012). *Analysing English as a Lingua Franca. A Corpus-driven Investigation*. London: Continuum.
- Cook, G 2003, *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Crystal, D. (1995). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis. In *Journal of Pragmatics*, 26(2), 237-259.
- Giles, H. and Coupland, N. (1991). *Language: Context and Consequences*. Milton Keynes: Open University Press.
- Giles, H., Coupland, N. and Coupland J. (1991). Accommodation theory: communication, context and consequence. Giles, H., Coupland, J. and Coupland, N. (eds.) *Contexts of accommodation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-68.
- Giménez-Moreno, R. (2012). The interdependence of repetition and relevance in university lectures. In *Journal of Pragmatics*, 44(6-7), 744–755.
- House, J. (1999). Misunderstanding in intercultural communication: Interactions in English as lingua franca and the myth of mutual intelligibility. Gnutzmann, C. (ed.) *Teaching and learning English as a global language*. Tübingen: Stauffenburg, 73-89.
- House, J. (2002). Developing pragmatic competence in English as a lingua franca. Knapp, K. and Meierkord, C. (eds.) *Lingua franca communication*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 245-267.
- Huang, C. (2011). Parental other-repetition in Mandarin parent–child interaction. *Journal of Pragmatics*, 43(12), 3028–3048.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J. (2011). Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching* 44(3), 281-315.
- Jenkins, J. (2015). Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. *Englishes in Practice*, 2(3), 49–85. <https://doi.org/10.1515/eip-2015-0003>
- Jenkins, J., Baker, W., and Dewey, M. (2017). *The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca*. UK: Routledge.
- Kaur, J. (2009). Pre-empting problems of understanding in English as a lingua franca. Mauranen, A. and Ranta, E. (eds.) *English as a lingua franca. Studies and findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 107-123.
- Kaur, J. (2011). “Doing being a language expert”: the case of the ELF speaker. Archibald, A., Cogo, A. and Jenkins, J. (eds.) *Latest trends in ELF research*. Newcastle on Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 53-75.
- Langford, D. (1994). *Analysing Talk. Investigating verbal interaction in English*. New York: Palgrave Macmillan.
- Lichtkoppler, J. (2007). ‘Male. Male’ – ‘Male?’ – ‘The sex is male.’ – The role of repetition in English as a lingua franca conversations. In *Vienna English Working Papers*, 16(1), 39-64.
- Liddicoat, A. (2007). *An Introduction to Conversation Analysis*. London: Continuum.
- Martínez-Sánchez, M.M. (2017). *Interactional Pragmatics Strategies in the Mexican university classroom*. University of Southampton, Faculty of Arts and Humanities, School of Modern Languages, Unpublished PhD Thesis, 401.
- Martínez-Sánchez, M.M., Pérez-Morfín, A., and Hernández-González, F. (2019). Pragmatics in ELT textbooks used in business modules. Becerra-Polanco, M.A. and Hernández-González, F. (eds.) *Innovación en la enseñanza de lenguas: perspectivas lingüística y tecnológicas*. México: Universidad de Quintana Roo, 18-26.
- Mauranen, A. (2006). Signalling and preventing misunderstanding in ELF communication. *International Journal of the Sociology of Language*, 177, 123-150.
- Meierkord, C. (2002). ‘Language stripped bare’ or ‘linguistic masala’? Culture in lingua franca conversation. In Knapp, K. and Meierkord, C. (eds.) *Lingua franca communication*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 109-133.
- Pitzl, M.L. (2005). Non-understanding in English as a lingua franca: Examples from a business context. *Vienna English Working Papers*, 14(2), 50-71.
- Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics* (24), 209-239.
- Seidlhofer, B. (2009). Accommodation and the idiom principle in English as a lingua franca". *Journal of Intercultural Pragmatics*, 6(2), 195-215.
- Seidlhofer, B.L. (2011). The dynamics of ELF usage. In Seidlhofer, B. (ed.) *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Shepard, C.A., Giles, H. and Le Poire, B.A. (2001). Communication accommodation theory. Robinson, W.P. and Giles, H. (eds.) *The New Handbook of Language and Social Psychology*. Chichester: John Wiley and Sons, 33-56.

- Vettorel, P. (2019). Communication strategies and co-construction of meaning in ELF: Drawing on “Multilingual Resource Pools”. *Journal of English as English as a Lingua Franca*, 8(2), 179-210.
- Watterson, M. (2008). Repair of non-understanding in English in international communication. *World Englishes*, 27(3), 378-406.

La red social WhatsApp como medio para propiciar aprendizaje

¹Isaí Alí Guevara Bazán, ¹Jorge Martínez Cortés, ¹Abiel Gerardo Santos Hernández
¹{iguevara, jomartinez}@uv.mx, ¹agsantosh2@gmail.com
¹Universidad Veracruzana

Resumen

El estudio tiene como objetivo indagar las percepciones que tienen los alumnos sobre el uso de la red social como medio para mejorar la interacción comunicativa y socio afectiva en el aprendizaje virtual. Los cursos virtuales ofertados por medio de un sistema de gestión del aprendizaje (SGA) aportan una factibilidad para el uso de herramientas de comunicación asincrónica por medio de los foros. Sin embargo, la naturalidad para expresarse efectivamente es más limitada en cuanto a su motivación socioafectiva, por lo que se analiza el alcance de la interacción socioafectiva del facilitador-alumno-contenido con la aplicación de WhatsApp. Se analizaron las factibilidades técnicas que representa la App y se diseñaron actividades significativas con multimedia y texto para la instrucción del curso virtual. Se recopilaron las percepciones de los sujetos por medio de un cuestionario y los resultados muestran una aceptación significativa para los ambientes virtuales y redes sociales para propiciar una comunicación efectiva entre los participantes.

Palabras clave: redes sociales, aprendizaje virtual, interacción socioafectiva

Abstract

This study aims to investigate students' perceptions of the use of the social network to improve communicative and socio-affective interaction in virtual learning environments. There are some virtual courses that are offered by means of a Learning Management System (LMS). The LMS provides feasibility for the use of asynchronous communication tools through the forum discussion communicative tool. However, the naturalness to express yourself effectively is more limited in terms of its socio-affective motivation. Hence, the possibility of the facilitator-student-content socio-affective interaction with the WhatsApp application is analyzed. The technical feasibility of the WhatsApp App was analyzed. After that, significant multimedia and text activities were designed to facilitate a virtual course. All the subjects' perceptions were collected with a questionnaire, and the results showed significant acceptance of the participants in favor of virtual environments and social networks to enhance effective communication among the students in the course.

Keywords: *Social media, Virtual learning, Socio-affective interaction*

Introducción

La interacción docente-alumno(s)-contenido(s) es primordial para lograr la combinación de los aprendices a las actividades significativas enfocadas en la colaboración y la negociación y construcción de conceptos por medio del constructivismo. Ante esta necesidad del estudiante de tener una interacción más efectiva de comunicación y socioafectiva, tomando como base la recaudación de impresiones de los alumnos, de las estadísticas de EMINUS1 y el uso de las herramientas y de la experiencia educativa de nuestra práctica como facilitadores se diseñó una investigación de tipo cuantitativa. Esto con el fin de reflexionar la importancia del uso de la red social como un medio para propiciar el aprendizaje de idiomas. Después de haber recabado la información de 13 alumnos de la modalidad virtual, se recaudan los datos y se analizaron. Posteriormente se interpretan y se muestran los resultados y hallazgos sobre las percepciones de los alumnos sobre el uso de las redes sociales como medio para mejorar la interacción comunicativa y socioafectiva. El fin de esta investigación es indagar las percepciones que tienen los alumnos sobre el uso de la red social como medio para mejorar la interacción comunicativa y socioafectiva en el aprendizaje virtual. Para ello se plantean las siguientes preguntas: ¿Los alumnos aceptan la interacción en redes sociales como un medio para comunicarse y la interacción socioafectiva en un curso virtual? ¿Es factible el uso de las redes sociales para detonar la comunicación y la interacción socioafectiva con fines académicos en un curso virtual? ¿Es aceptable el uso de una red social (WhatsApp) como medio para mejorar la consolidación y la retroalimentación en un curso virtual? Ante estas preguntas no solo se recupera información sobre el uso de las redes sociales como medio de interacción en la educación, sino también las redes multiplataforma que permiten comunicación inmediata en portátiles, PC y celulares. La respuesta de los sujetos muestra una tendencia favorable al uso de redes sociales para mejorar la interacción del aprendizaje y un medio para que el profesor y el alumno estén más en comunicación. Al observar los resultados se muestra que los esquemas de la formalidad en una plataforma, especialmente con el uso de la herramienta de comunicación de Foros no es tan efectiva para entablar un mayor acercamiento socioafectivo con los participantes del curso. Por otra parte, se pone como ejemplo de red social el uso de WhatsApp, la cual en la investigación resultó ser favorable para la comunicación e interacción socioafectiva.

La interacción comunicativa y socioafectiva en el aprendizaje virtual

El enfoque del Modelo Educativo en la Universidad Veracruzana, “ busca que la educación del estudiante esté centrada en los valores humanos y sociales y no sólo en el conocimiento, ya que la formación del individuo debe ser profunda y sensible” (Beltrán et al., 1999, p. 25), por lo que ha habido un auge en el diseño de cursos en línea y la facilitación en modalidad virtual en la Universidad Veracruzana ha ido implementándose gradualmente y con una demanda más creciente debido a los tiempos y a las necesidades de los alumnos por cubrir materias a pesar de la dificultad de los horarios. Se han realizado cursos de capacitación para integrar a los docentes en el uso de la plataforma EMINUS³. Algunos cursos que se han desarrollado y han tenido éxito en su implementación son los cursos de inglés I y II del Área de Formación Básica. Sin

³ <http://eminus.uv.mx>

embargo, a través del tiempo, se ha observado que reiteradamente los alumnos se quejan de un aislamiento y las estadísticas demuestran que las herramientas de comunicación con más capacidad de socialización e interacción no son ocupadas por los facilitadores. Esto se puede deber a la falta de una interacción social más aproximada a la realidad de los aprendices ya que

“las TIC se han de utilizar como un recurso docente que posibilite una mejor adaptación a los diferentes tipos de alumnos y a sus distintas situaciones académicas pudiendo, en definitiva, mejorar el rendimiento escolar, y ofrecer múltiples posibilidades para la colaboración entre colegas en nuevos escenarios comunicativos de carácter virtual” (Muñoz-repiso, 2010, p.113)

“La interacción en el aprendizaje es una parte primordial en el proceso de enseñanza aprendizaje” (Guevara, 2011, p. 1). “Realmente la interacción que existe en una experiencia educativa o materia es la que define realmente la manera en que el alumno está aprendiendo con respecto a los contenidos, sus compañeros y el docente” (Guevara, 2011, p. 1). Es decir, la interacción se puede dar alumno(s) - contenido, Alumno(s)-Alumno(s) y docente-alumno(s) (Moore, M. G., & Kearsley, 2011, p. 131). Todo tiene que ver con la manera en que el educador programe su práctica para que se propicie la interacción. No obstante, en algunas ocasiones no se provoca una interacción entre el docente y los alumnos al momento de retroalimentar o realizar sus observaciones sobre las participaciones y por ello no se da una negociación o aclaración del aprendizaje mediante un proceso de comunicación, pues en algunos momentos puede ser que a) el diseño del curso no se presta para que exista interacción, b) el instructor es dominante en su facilitación que no admite un diálogo académico que origine la interacción. Es por ello por lo que los contenidos recuperan un enfoque socioafectivo. Tal como menciona Medina, son “contenidos que inciden en las habilidades de comunicación social, relación con los otros, así como en el conocimiento, control y expresión de las emociones”(Medina Rivilla, 2009, p. 145). Claro está que se aparta de la transmisión bancaria de conocimientos. Este es un ejemplo común que ya se ha ido erradicando de nuestra forma de enseñar. Sin embargo, por momentos se presenta como un esquema accesible a nuestra práctica profesional. Si es utilizado como uno de tantos recursos no es algo inadecuado, pero como único recurso docente sí.

Por otra parte, se encuentra el aspecto participativo del aprendiz, la colaboración del aprendizaje y el enfoque constructivista que le damos a la instrucción. Los docentes “tenemos diferentes maneras de ‘controlar’ las participaciones de nuestras alumnas y nuestros alumnos. Aunque ello es una cuestión normal en la práctica docente, de acuerdo con la forma (apertura o flexibilidad) ese control puede estimular, limitar o, simplemente, anular la participación” (Solano, 2002, p. 134). Para ello, el diseño instruccional repercute en la integración de medios de comunicación que permitan un acercamiento más práctico con los participantes. Para ello, “se considera necesario tener una visión más amplia del uso de la computadora, las tabletas, los teléfonos celulares inteligentes como un ambiente de aprendizaje efectivo que permite al alumno aprender por medio del uso de multimedia y texto”(Guevara *et al*, 2019). Es por ello pertinente integrar las aplicaciones enfocadas en las redes sociales para crear ambientes de aprendizaje dinámicos y naturales.

En lo que respecta al término de una sesión de interacción computarizada, Higgins (Higgins, 1995, p. 33) lo expresa como la acción de enviar un mensaje por medio de una

pantalla y recibir respuesta al mismo para ser leída, analizada y respondida nuevamente, enfatizando que la computadora sigue las instrucciones que se le da. Por otra parte, tenemos la interacción que el facilitador produce por medio de la instrucción, el monitoreo, el manejo de grupo y la retroalimentación. Basado en este último concepto de interacción, ¿Qué es la interacción en el aprendizaje de acuerdo con nuestros participantes de esta investigación? Según algunas aportaciones de los participantes en este estudio:

1.- Son las acciones que se llevan a cabo entre maestro y alumnos para el logro de los objetivos de aprendizaje.

2.- Es el intercambio de información significativa que tiene un fin específico en la que los participantes hacen uso de diversas herramientas. por participantes se incluyen el /la facilitadora, los estudiantes, y los contenidos del curso.

3.- Es la forma en que se crea la socialización de los aprendizajes por medio de un intercambio de información, actitudes y habilidades entre el docente, el alumno y los contenidos temáticos y/o objetivos de aprendizaje del curso.

A partir de estas concepciones que tienen los participantes de interacción en el aprendizaje se considera a la misma como el elemento principal que hace que la práctica docente sea significativa; además, le da una tendencia hacia el aspecto comunicativo individual y grupal con los contenidos que se abordan (Guevara, 2011, p. 1).

Con el contexto de una modalidad que exige el uso las herramientas de comunicación basados en la Web, el uso de nuevas tecnologías de la comunicación en transversalidad con otros saberes propicia una educación integral que permite que el alumno tenga habilidades no solo en el plano de los conocimientos disciplinares, sino también mejore su desarrollo humano en función de la inteligencia emocional con respecto al uso de nuevas tendencias tecnológicas. La nueva orientación tecnológica también está ligada a la interacción que tengamos en ambientes virtuales y especialmente con los artefactos que usan los alumnos en la actualidad. Hablemos especialmente de los celulares y sus diversas aplicaciones con las que cuenta. Aun con todo lo que puede tener de desventaja, el celular es un medio en el cual tenemos comunicación cotidiana. Sin embargo, ese medio de comunicación también puede ser enfocado para propiciar un enfoque comunicativo de aprendizaje en ambientes virtuales de aprendizaje. Es decir, sus propias herramientas de comunicación (WhatsApp, Facebook, Twitter, por mencionar algunas) pueden ser un ambiente de comunicación efectivo para propiciar el aprendizaje de saberes. Además, también entrelaza la parte socioafectiva que se necesita en una comunidad de aprendizaje, especialmente si es una modalidad virtual que tiene cautivos a los alumnos en la plataforma con las herramientas de comunicación efectivas, pero no tan naturales como las redes sociales donde realmente interactúa el alumno comúnmente. Esta integración de nexos y de experiencias de su entorno crea un ambiente más comunicativo. Además, “investigaciones recientes muestran que los estudiantes aprenden más profundamente y se desempeñan mejor en tareas complejas si tienen la oportunidad de participar en un aprendizaje más ‘significativo’” (Salcido et al., p. 266).

Por otra parte, se considera la intervención dinámica del alumno como otro elemento importante que nos va a ayudar a mejorar lo que el alumno aprende, al momento de llevarlo a la práctica. Para que el aprendizaje se transfiera en una red social es más importante crear actividades para que sea más enfocado en “hacer”, más que “saber”.

La interacción para la comunicación efectiva se logra mediante una fuerte interacción de mensajes y emociones entre los participantes del curso y el facilitador. Entre los temas principales que se retoman son los aspectos técnicos de la plataforma (o ambiente de aprendizaje), los aspectos académicos (los contenidos) y los aspectos instruccionales. Es por ello que este apartado involucra la sensibilidad del instructor para recuperar la integración de los participantes en un dinamismo constante. Para ello crea lazos, interactúa, involucra, crea nexos, incluye elementos faltantes al curso, explica, detalla, avisa, entre otras funciones.

Si mejoramos la comunicación efectiva, nos preparamos para manejar cuidadosamente la interacción socioafectiva como un componente que permite la concepción integral del aprendizaje colaborativo, cooperativo e interactivo en un ambiente de aprendizaje que le permite al alumno desenvolverse y transmitir, más allá de sus esquemas intelectuales, factores humanos que lo harán identificarse con los otros participantes del curso. Es aquí donde surge la oportunidad de incorporar las redes sociales a la práctica de integración y comunicación para desarrollar la interacción socioafectiva en el aprendizaje. Para ello debemos considerar las diferentes plataformas o ambientes en los cuales se encuentran las redes sociales, las cuales se pueden encontrar en la Web, como aplicaciones en tabletas, celulares y otros artefactos que han ido apareciendo. Está claro que los alumnos en su mayoría usan estas redes sociales constantemente. Por lo tanto, se presenta una oportunidad para cubrir ese sentimiento de aislamiento que había existido en el curso anterior donde no se ocupó la red social como apoyo para mejorar la interacción socioafectiva en el aprendizaje. “El teléfono celular está siendo una pieza importante para la integración social de millones de seres humanos. Es ahora un momento pertinente para integrar estos nuevos espacios virtuales a la oferta de aprendizaje y enseñanza”(Guevara, 2013, p. 1). No solo representa la parte personal de su entorno comunicativo humano, sino también un espacio de integración del ambiente social en el cual se desenvuelve diariamente. “Como un dispositivo completamente personal, la interacción que mantiene el usuario con el aparato es constante y su toque personal se mantiene preponderante, aunque actualmente está tomando una fuerza socioafectiva que se ve reflejado en el uso de las redes sociales y la interacción a través de comunicación integradora entre varios usuarios” (Guevara, 2013, p. 1) . Una de las principales aplicaciones de red social móvil son Facebook, Twitter y WhatsApp. Las dos primeras tanto en un ambiente Web como en App proporcionan fácil e inmediatamente información acerca de recursos pedagógicos disponibles en la Web (Rubesch, 2014, p. 45). Además, pueden ser utilizadas las tres como un medio para crear actividades socioafectivas de aprendizaje, “permiten subir archivos .mp3 de audio y pueden funcionar como la herramienta del Foro de Discusión”(Luo, 2014, p. 12), subir archivos multimedia (fotos, textos, imágenes, videos). “La ubicuidad de Facebook y Twitter, como las principales redes sociales mundiales en línea significa que son plataformas efectivas para

la rápida, amplia y efectiva diseminación de la información”(Rubesch, 2014, p. 46). Sin embargo, el uso de WhatsApp se ha magnificado en la población y el dominio del alumno de esta App ha quedado no solo demostrado, sino manifestado en el enfoque que se le puede dar para la enseñanza y el aprendizaje, ya que “WhatsApp puede ser integrado a la materia curricular Lengua 2 apropiadamente para propiciar comunidades de aprendizaje donde los aprendientes logran participar con regularidad”(Jafari & Chalak, 2016, p. 90). Si consideramos sus capacidades técnicas para una App con capacidad de llevarse en un aparato portátil como el celular, con las capacidades de uso y transferencia de multimedia, grabación de voz, dictado, transferencia de video, videoconferencia y demás, esta aplicación cubre las necesidades y las capacidades de los alumnos para una interacción integral innovadora.

Metodología

Es una investigación de tipo cuantitativa que analiza por medio de la escala de Likert la impresión de los alumnos sobre el uso de las redes sociales para mejorar la comunicación y la interacción en un curso virtual. Se seleccionó a los participantes en su totalidad, los cuales fueron 13 alumnos entre 19 a 26 años que cursan una licenciatura en diferentes áreas. Todos ellos habían llevado anteriormente la misma experiencia educativa de inglés, pero un nivel abajo en modalidad virtual. Solo que en su primer curso virtual lo hicieron sin el uso de la red social. Se aplicó un cuestionario (Ver apéndice 1) de autoría propia considerando el índice de aceptación de los alumnos sobre el uso de las redes sociales como medio para la comunicación y la interacción social. Después de aplicado el cuestionario se recaudaron los datos y se analizaron para su interpretación con respecto a las preguntas de investigación explicando detalladamente la respuesta de los sujetos a cada pregunta planteada.

Resultados y hallazgos

El primer resultado a partir de las observaciones hechas fue la consideración apropiada y positiva sobre el uso de esta red social como un elemento que estableció la comunicación dinámica entre el instructor y el alumno. Sin embargo, esta aceptación se trató de comprobar objetivamente por medio de las preguntas temáticas referentes a las impresiones que tienen los alumnos en los apartados que están involucrados en esta interacción que se da en un curso. Lo primero que indagamos es la capacidad de manejo de la aplicación. ¿Qué tanto saben usar la herramienta los alumnos? En este sentido, el saber si es un manejo adecuado nos permite considerar que los alumnos tienen un entorno adecuado que técnicamente no va a presentar problemas para su uso como medio de comunicación e interacción. De lo contrario, se tendría que pensar en una capacitación en el uso de esta herramienta.

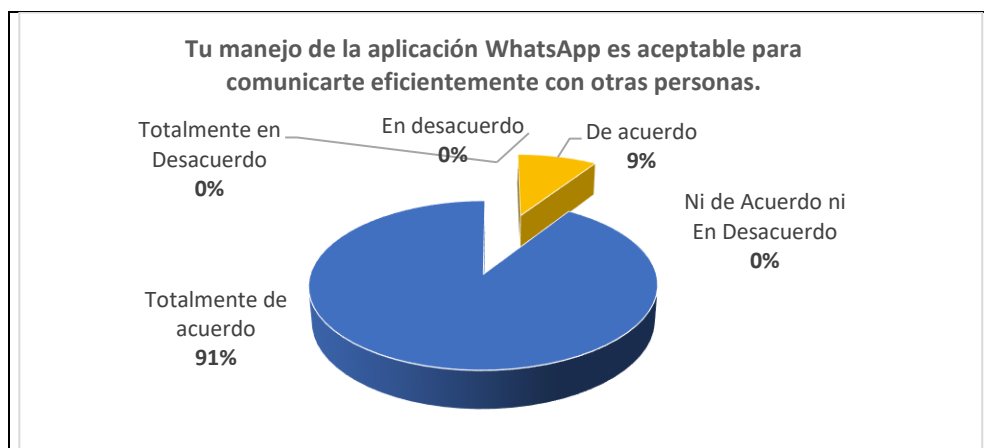


Figura 1.- Manejo de la aplicación de WhatsApp

Como se puede ver en la figura 1, los alumnos mostraron un manejo de la herramienta y solo el 9% consideró que no tiene un manejo adecuado de la aplicación para comunicarse con otras personas. El porcentaje de aceptación sobre este tema fue de 91 %. La mayoría de los alumnos usa esta herramienta como un medio de comunicación sin ningún problema técnico o de servicio. La figura 2, nos da un panorama alentador para el uso de la red social como un medio aceptable para interactuar en actividades de aprendizaje con el uso de multimedia.

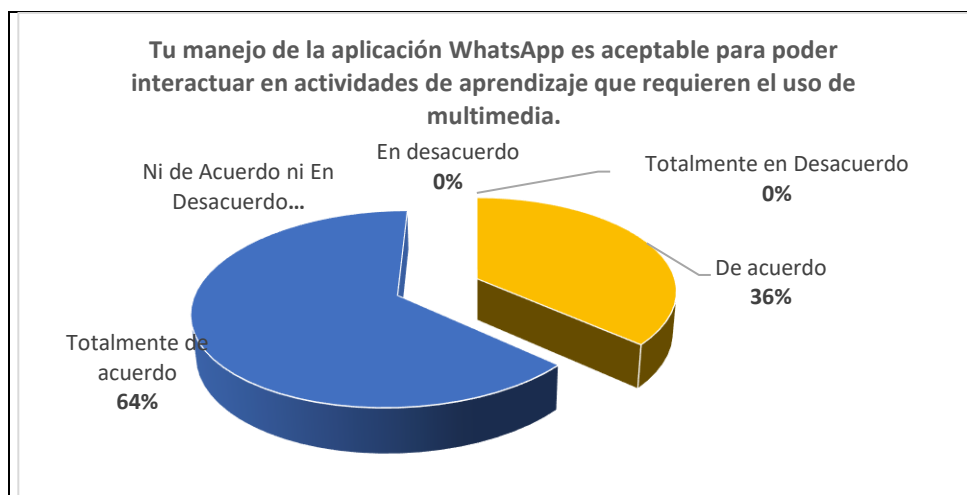


Figura 2. WhatsApp como medio de interacción en aprendizaje y multimedia.

El porcentaje de aceptación de los sujetos es alto (92.72 %). 64 % está totalmente de acuerdo con esta propuesta y 36% está de acuerdo en que se use esta herramienta como medio de aprendizaje con el uso de multimedia.

La figura 3 muestra los resultados favorables de la percepción de los alumnos sobre la posibilidad de que esta herramienta ayude a mejorar la comunicación que existe entre el docente y los alumnos en un ambiente virtual.



Figura 3.- WhatsApp como medio para mejorar la comunicación.

Los alumnos aceptan en el 98.18% el uso de WhatsApp como un medio para mejorar la comunicación entre los participantes de un curso, específicamente entre el docente y el alumno.

La figura 4 muestra la percepción del alumno sobre su motivación para crear nuevas formas de comunicación e interacción en un ambiente de aprendizaje. La aceptación general fue de un 81.81% Lo cual nos muestra una buena disposición para usar la red social como un medio de aprendizaje.

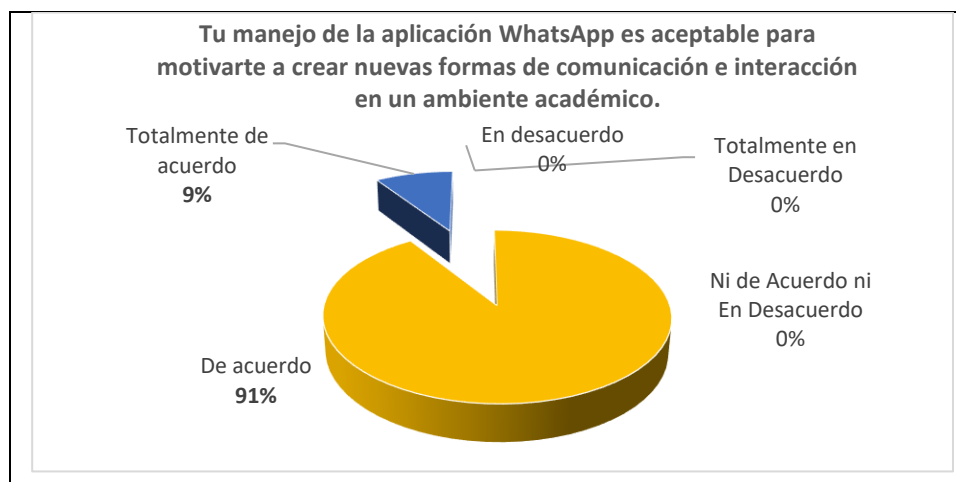


Figura 4.- WhatsApp como medio de motivación.

La oportunidad de interacción socioafectiva refleja no solo la posibilidad de aprovechar esta App para enseñar y aprender, sino también promueve el aprendizaje para toda la vida al compartir estrategias de aprendizaje innovadoras, recursos en Internet, uso de la tecnología para el aprendizaje y habilitación en el uso de herramientas de aprendizaje.

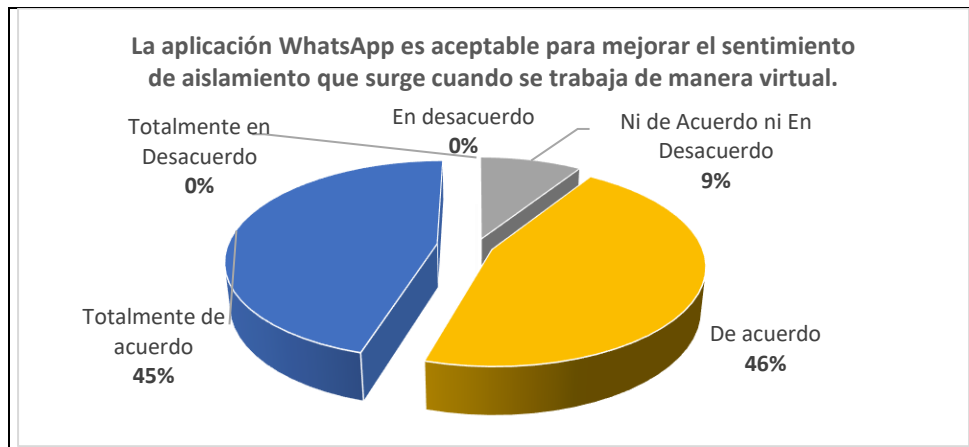


Figura 5.- WhatsApp para mejorar el sentimiento de aislamiento.

Aquí podemos ver que los sujetos mostraron una aceptación general sobre la factibilidad de mejorar el aislamiento en la modalidad virtual. En general el promedio de aceptación es de 87.27 %. Aún sigue siendo un porcentaje alto que nos puede ayudar a mejorar las relaciones interpersonales y socioafectivas en modalidad virtual. Para ello se hizo otra pregunta sobre la mejora en la relación socioafectiva entre el docente y el alumno en la modalidad virtual (Ver figura 6), a lo cual los alumnos mostraron nuevamente estar de acuerdo en general en un 87.27 %. Los alumnos se muestran dispuestos todo el tiempo en hacer uso de estos nuevos medios de comunicación e interacción personal.

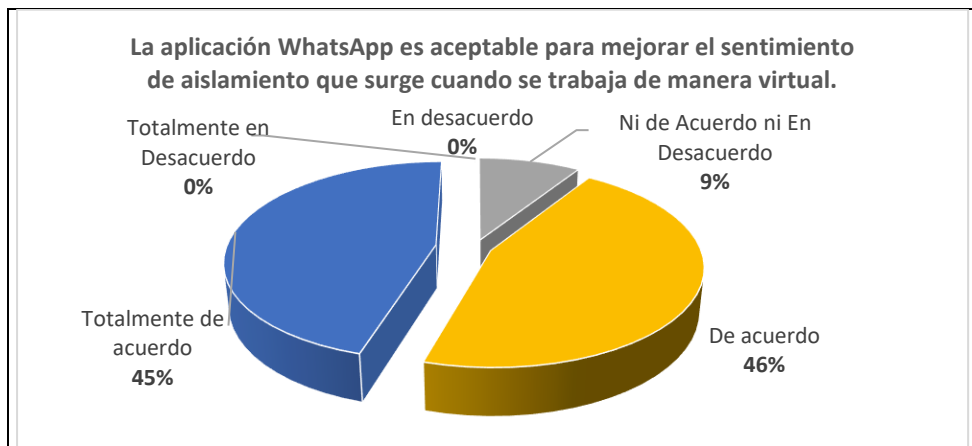


Figura 6.- WhatsApp para mejorar la relación socioafectiva en modalidad virtual.

Además, se puede agregar el aspecto de autoconfianza como otro elemento importante que los hace ser fluidos en su aprendizaje y manejar adecuadamente sus emociones con el fin de interactuar y crear oportunidades de comunicación efectiva (Ver figura 7).



Figura 7.- WhatsApp para mejorar la seguridad y autoconfianza en modalidad virtual.

Ahora veamos la percepción que los sujetos tienen sobre el uso de la red social como medio para consolidar los contenidos de aprendizaje. Los estudiantes tuvieron actividades de aprendizaje diseñadas que incluyeron escritura, grabación de textos, grabación de videos, redacción de párrafos personales, intercambio de fotos.

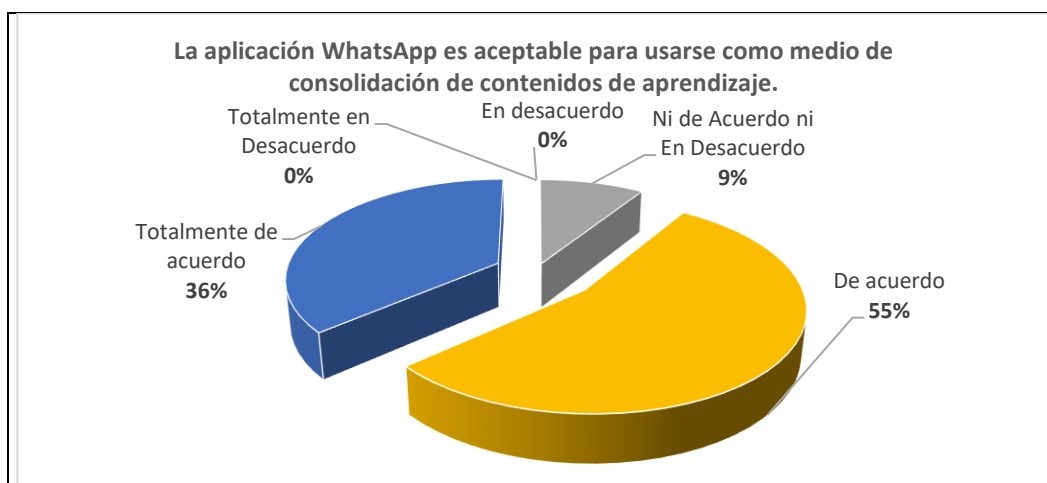


Figura 8.- WhatsApp para consolidar contenidos de aprendizaje en modalidad virtual.

El porcentaje de aceptación general es de 85.45%. Los alumnos mostraron disponibilidad para hacer las tareas y sintieron una retroalimentación más cercana al momento de recibir las observaciones.

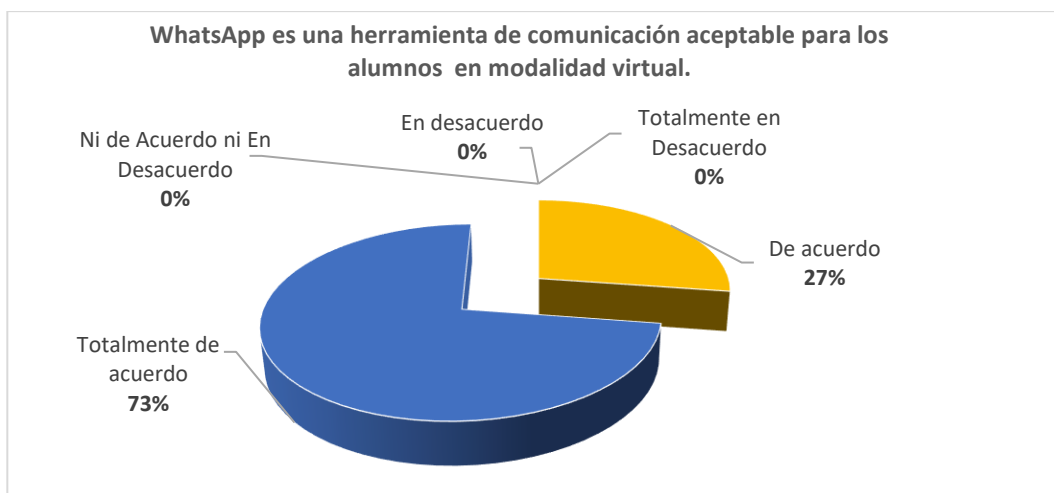


Figura 9.- WhatsApp como medio para mejorar comunicación en modalidad virtual.

Por último, se buscó comprobar la aceptación de los alumnos la red social como un medio de comunicación efectivo entre los docentes y el alumno. La figura 9 nos muestra cómo los alumnos están de acuerdo en que es un medio de comunicación eficiente en esta modalidad virtual (porcentaje de aceptación de 94.54%).

Conclusiones

El uso de las redes sociales para el aprendizaje presenta una oportunidad para integrar los beneficios del Internet a prácticas innovadoras en las cuales se pueda aprovechar los recursos no solo textuales, sino de multimedia que se muestran en las aplicaciones actuales que están disponibles para el público en general, específicamente la aplicación WhatsApp. En esta investigación se muestra claramente la aprobación de un grupo de estudiantes que tuvieron una interacción con el uso esta red social. No solo mejoraron la autoestima, la autoconfianza, la comunicación y la interacción social, sino que están de acuerdo en implementar esta herramienta de comunicación alterna a las que tiene la plataforma institucional. Además, se da una oportunidad de establecer un contacto más humano y real con los participantes del curso y la factibilidad técnica de integrar multimedia a las actividades de aprendizaje. Para agregar, se puede notar una favorable reacción a la retroalimentación dinámica del docente que es casi sincrónica. Se considera, por otra parte, que puede ser un elemento sustancial para consolidar contenidos que requieren atención remedial en un espacio más dinámico.

El uso de WhatsApp es recomendable siempre y cuando se definan los objetivos de las actividades que se van a realizar. Se recomendó tener muy claro las netiquetas de comunicación sincrónica y asincrónica por medio de esta red social, además de promover el respeto y la tolerancia ante la fluidez de información. Se deben plantear claramente los criterios para que los alumnos estén guiados al momento de publicar sus tareas en esta red social. Se considera adecuado mantener una comunicación efectiva que promueva la colaboración y participación de todos. Es imperante definir la forma en que esta actividad tendrá su impacto en la evaluación del curso, pues de lo contrario puede ser contraproducente para el efecto negativo que tiene la falta de claridad al determinar el

proceso de evaluación de las actividades provenientes de la implementación de la red social en el aprendizaje.

Se puede ahondar en una investigación sobre las diferentes actividades que se pueden realizar con base en las redes sociales. También se queda la interrogante sobre los procesos para la implementación en otras modalidades de aprendizaje, ya que aquí en esta investigación solo se abordó el contexto de la modalidad virtual. También se puede ahondar sobre el impacto negativo o positivo que tiene el uso de las redes sociales para algunos docentes, pues no suele tener una reputación adecuada para algunas inmigrantes digitales que suelen ver a las redes sociales como un obstáculo, más que un medio para mejorar el aprendizaje.

Referencias

- Beltrán, J., Leticia Yolanda Bravo Reyes, Jaime Fisher Salazar, Laura Gonzáles Oliveros, Silvia Jiménez García, E. del S. L., Hernández, José Luis Martínez Aguilar, Xóchitl Martínez Ramírez, Graciela Miguel Aco, Margarito Páez Rodríguez, Noralia Ramírez Chávez, M. R., & Méndez, Romeo Ruiz Bello, Héctor Sáiz Guerra, José Luis Suárez Domínguez, Caritina Téllez Silva, Clara Elena Yerena Aguilar, María de Lourdes Zamora Cabrera, M. Z. Z. (2011). *NUEVO MODELO EDUCATIVO PARA LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA* (1a ed.). Universidad Veracruzana.
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., María, A., Vota, A., Género, D. P., España, C., González, L. M., Azucena, R., Martín, H., Martín De Arriba, J., Prada, M. S., Segundo, S., Javier, F., Tejedor, T., México, C., Ernestina, L., Murga, F., Torres, C. A., Colaboradora, G., Luna, R., & Pag, I. (2009). *Competencias En Tic Y Rendimiento Académico En La Universidad: Diferencias Por Género* (AECID (ed.); 1a.).
- Guevara, Isaí. Rodríguez, Alejandro. Salazar, E. (2019). *Educación Innovación tecnológica y Auto-aprendizaje* (1st ed.). Brujas.
- Guevara, I. (2011). La interacción en el aprendizaje. *La Ciencia y El Hombre*, 24(1), 2. <https://www.uv.mx/cienciahombre/revistae/vol24num1/articulos/interaccion/>
- Higgins, J. (1995). *Computer and English Language learning* (1a ed.). Intellect.
- Jafari, S., & Chalak, A. (2016). The Role of WhatsApp in Teaching Vocabulary to Iranian EFL Learners at Junior High School. *English Language Teaching*, 9(8), 85. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n8p85>
- Luo, B. (2014). *Peer reviewed pronunciation reading Peer Reviewed Pronunciation Reading. January*.
- Medina Rivilla, A. y F. S. M. (2009). Didáctica General. In *Colección Didáctica*.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. (3a ed.). Cengage; Wadsworth.
- Rubesch, T. (2014). *Supplementing a Physical Self-Access Learning Center with a Virtual Presence*. 5(1), 42–49.
- Salcido, R. E., Guadalupe, L., Dise, M., Toda, N., Editorial, A., & No, H. (n.d.). *Innovación tecnológica en las prácticas educativas*.
- Solano, A. (2002). Educación y aprendizaje. In *CECC* (1a ed.). Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC).
- Xxvi, V. (2020). ¿ Emigra la educación a los móviles ? 26, 1–2.

Formar profesionales de la educación en y para el espacio digital

¹María Leonor Mandujano Rodríguez, ¹ María de Lourdes Argüello Falcón, ¹Jorge Mejía Bricaire

{marileonormr@gmail.com.mx, arguellofalcon@yahoo.com.mx,
jorge288_5@hotmail.com}

¹Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

Resumen

Este artículo se deriva de un proceso de indagación que tuvo como finalidad comprender ¿cuáles son las competencias profesionales que requiere un formador de docentes para la promoción de aprendizajes en el espacio digital? El estudio se enfoca en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, institución caracterizada por su resiliencia con experiencias relevantes de aprendizaje en el espacio digital a causa del sismo del 2017 y de la emergencia sanitaria por el COVID-19. Los escenarios alternos de aprendizaje, influidos por la tecnología en el referente de las instituciones que forman a los docentes de educación básica, son un área de oportunidad, ya que estas instituciones tienen desde su origen la misión de formar al profesorado de educación preescolar, primaria y secundaria; condición que abona a las cuestiones pedagógicas, didácticas y de la enseñanza. Aunado a esto, las diversas realidades sociales se examinan como un medio para vislumbrar las particularidades y necesidades de formación vigentes. Con base en este entorno, se identifican, analizan y proponen algunas competencias que favorecen la promoción y construcción de escenarios viables de aprendizaje en el espacio digital. Una de las principales finalidades es disminuir la deserción y evitar el rezago escolar, ya que estas brechas académicas se han expandido a causa de la pandemia.

Palabras clave: *formación docente, competencias profesionales, espacio digital.*

Introducción

La educación del futuro en el espacio digital dejó de ser una utopía y se convirtió en una realidad debido al COVID-19. En México, la Secretaría de Educación Pública, asumió este nuevo desafío, mediante la puesta en marcha de diversas estrategias deliberadas y emergentes, por lo tanto, en la primera etapa de confinamiento se incorporaron algunas herramientas tecnológicas para impulsar el aprendizaje. Sin embargo, en el marco de la desigualdad social, los resultados no fueron los esperados, puesto que los escenarios de enseñanza en casa son distintos y están determinados por condiciones multifactoriales.

Para dar continuidad a los fines educativos, al inicio del ciclo escolar 2020-2021. La Secretaría de Educación Pública, estableció la estrategia *aprende en casa*, para atender a 30 millones de estudiantes, seguramente la efectividad de esta estrategia requiere de tiempo para conocer su pertinencia; no obstante, la intervención didáctica es fundamental para asegurar el aprendizaje, porque en palabras de Michel Saint-Onge (2000), *el que enseña, no puede ser remplazado*.

Desde este matiz, educarse en el espacio virtual sincrónico o asincrónico, al igual que en el habitual con sus diferentes bemoles, se explica a partir de la intervención consciente del experto de la educación. En consecuencia, la asignación de actividades o la reproducción de contenidos pierde relevancia, sentido y significado, porque la interacción que se produce a partir del docente y el discente, se explica por medio de la correspondencia pedagógica situada en el contenido y en los dos principales actores. Ahora bien, los medios tecnológicos son de gran cuantía en el componente educativo; no obstante, el ejercicio profesional es categórico al favorecer el logro de los fines educativos. En el mismo orden de ideas, Delors (1996) hace evocación a la relación que se manifiesta entre el docente y el alumno, convirtiéndose en la particularidad *del proceso pedagógico*. Asegura que enseñar a distancia y hacer uso de la tecnología en el contexto escolar propicia buenos resultados. *Pero...el maestro sigue siendo insustituible*. En palabras de Díaz Barriga (2013) *el docente, ni su función desaparecen con la incorporación de las TIC*, únicamente la organización del aula se reconstruye, por lo tanto, el docente se ve obligado a comprender y responder a las nuevas necesidades de formación de los estudiantes. Bajo esta lógica, el profesorado debe estar consciente de las diversas realidades sociales de un mundo mediado por la tecnología, para establecer nuevas relaciones de mediación.

En esta interacción pedagógica, relación didáctica, mediación del aprendizaje o intervención docente. Las aportaciones de Perrenoud (2004) son determinantes, porque en esta nueva realidad, los profesores pueden aprovechar las tecnologías para cambiar de paradigma, al comprobar que las formas de comunicación se potencializaron a través de la tecnología, condición que transformó *la forma de trabajar, decidir y pensar*. Esto significa que el maestro debe asumir una posición sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, desde distintas lógicas, porque de acuerdo con el autor, algunos docentes se caracterizan por ser *defensores nostálgicos del lápiz y el papel*; no obstante, el siglo XXI, demanda nuevas competencias profesionales.

La percepción del docente es determinante para promover procesos de cambio y transformación en el escenario educativo; no obstante, el referente de otros profesionales, contribuye para comprender a profundidad la relación escuela-sociedad. Cabe mencionar que, el sociólogo Castell (1996) argumentó que los acontecimientos tecnológicos "...están integrando al mundo en redes globales de instrumentalidad" (p.15), desde esta perspectiva, la escuela como institución debe considerar esta nueva conceptualización, para formar a los profesionales de la educación que demandan los ciudadanos del futuro. Según, Uriarte y Acevedo (2018) *los profesionales del conocimiento son el motor de cambio para afrontar los retos de la transformación digital*.

El futuro inmediato en cuestión de educación se reconoce en el presente a través de la intervención consciente del profesorado en los distintos escenarios y modalidades de aprendizaje. Motivo por el cual, es prioritario reformular los fines educativos y las

intenciones profesionales, sin perder de vista los efectos de la tecnología. Sin embargo, no debemos perder de vista que este cambio de paradigma, se potencializa a partir de un factor antropogénico, denominado pandemia, que favoreció el escenario idóneo para pasar del espacio presencial al espacio digital. Sin embargo, esta transición involuntaria se acompaña de nuevos retos y desafíos para el profesorado en donde los escenarios alternos de aprendizaje, son una posibilidad para analizar, reflexionar y comprender, cuáles son las competencias profesionales que requiere un formador de docentes en y para el espacio digital.

Método

La investigación se reconoce en el paradigma cualitativo, es un estudio instrumental de casos, en donde la intervención docente en escenarios alternos de aprendizaje, mediados por la tecnología, son un medio para comprender ¿cuáles son las competencias profesionales que requiere un formador de docentes para la promoción de aprendizajes en el espacio digital? En palabras de Stake (2017) en el estudio de casos la prioridad es la comprensión a profundidad.

Los objetivos y preguntas de indagación:

1. Identificar en el espacio digital el proceso interacción didáctica en el marco de las finalidades normalistas.
2. Analizar las competencias genéricas y profesionales de los formadores de EB en el espacio digital.
3. Explicar cuáles son las habilidades tecnológicas que favorecen la promoción de aprendizajes en ambientes alternos.

Las preguntas iniciales de la investigación, refieren: ¿cómo se lleva a cabo la interacción didáctica en el espacio digital por docentes de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl?, ¿cuáles son los perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes, que favorecen procesos efectivos de aprendizaje en el espacio digital?, ¿cuáles habilidades coadyuvan en la formación del profesorado en espacios virtuales?

Los casos se conformaron por 10 docentes de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, cinco mujeres y cinco hombres de la LEP, LEI y LES. La selección se realizó tomando en cuenta los siguientes criterios (vea tabla 1).

Tabla 1. Criterios de selección

Caso	Sexo	Nivel de desempeño	Años de servicio	Categoría laboral	Programa Educativo	
C1	L	M	3	+21	TC	P
C2	P	M	3	+21	TC	P
C3	LI	M	3	11-20	HC	P
C4	M	H	3	1-10	TC	S
C5	J	H	2	11-20	HC	S
C6	G	H	1	+21	TC	S
C7	A	H	1	1-10	HC	S

C8	I	M	2	1-10	HC	I
C9	JP	H	2	1-10	TC	I
C10	S	M	3	1-10	TC	P

Los datos se recuperaron mediante entrevistas semiestructuradas, guiones de observación y a través del análisis de documentos como informes de seguimiento a la aplicación de planes y programas de estudio, relatorías de academias y comunidades de práctica, informes académicos semestrales y anuales de evaluación del desempeño profesional del personal docente, prácticas docentes y profesionales, entre otros.

Los resultados se explican, desde los principios educativos que propone Frida Díaz Barriga Arceo (2006), mediante un ciclo reflexivo de enseñanza. La propuesta integra las fases y formas de acción que proponen Smyth (1989), Díaz Barriga (2002), y Reed y Bergemann (2001). Observe las fases en la figura 1.

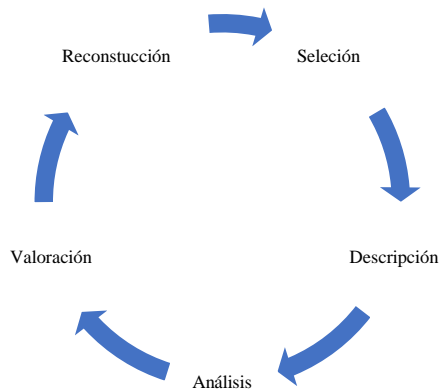


Figura 1. *Ciclo reflexivo propuesto por Frida Díaz Barriga Arceo.*

1. Selección. En esta fase se identificó la situación problema
2. Descripción. El referente principal fue la acción profesional de los formadores en el espacio digital de cada uno de los casos seleccionados.
3. Análisis. En esta fase, la recolección de información cobró sentido al dar respuesta a los cuestionamientos, por qué, cómo y para qué.
4. Valoración. Durante esta fase se favoreció la confrontación de ideas a partir de la información recabada y cuestionada.
5. Reconstrucción. En esta fase se definieron las competencias profesionales del formador de normalistas.

Resultados

Para exponer los resultados, fue necesario considerar dos momentos cruciales que explican el proceso de interacción didáctica en el espacio digital. La etapa de distanciamiento social a partir de marzo de 2020 a junio del 2021, y el periodo itinerante de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl de septiembre de 2017 a septiembre del

2019 causa del sismo del 2017, experiencia de aprendizaje institucional que requiere ser recuperada para comprender la posición que asumió el profesorado en el fomento de aprendizajes en espacios alternos.

Eje de análisis: Proceso de interacción didáctica en el espacio digital. (vea tabla 2).

Tabla 2. *Comparativo de casos de estudio*

Caso	Formación	Perfil Profesional	Años de servicio	Planificación docente).	Asignación de actividades		Promoción de aprendizajes		Dominio de Plataformas Digitales			Espacio Preferente	
					2017	2019	2017	2019	1	2	+		
					-	-	-	-	3				
					2018	2020	2018	2020				P-D A	
C1L	U	P	+21	I			1	1	1			A	
C2P	N	CE	+21	I			1	1	1			A	
C3L	N	ES	11-20	I			1	1	1			A	
C4	U	L	1-10	I			1	1		1		A	
C5J	N	G	11-20	0	1			1		1		A	
C6G	U	L	+21	0	1	1			1			A	
C7A	N	ES	1-10	0	1	1			1			A	
C8I	U	Ps	1-10	0	1	1			1			A	
C9J	U	T	1-10	0	1			1		1		A	
C10	N	P	1-10	1			1	1		1		A	
S					5	5	3	5	7	3	5	2	10

Eje de análisis: Procesos efectivos de aprendizaje en el espacio digital enmarcados en los Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. De las cinco dimensiones dos recuperan las TIC, dos de diecisiete parámetros y 2 de sesenta y siete indicadores.

Tabla 3. Competencias para el espacio digital.

Caso	Conceptualización
C1	<i>Constructor de conocimientos y de experiencias significativas, en un acto ético basado en el principio que quien enseña aprende porque retoma los saberes contextualizados de sus estudiantes.</i>
C2	<i>Distinguir las necesidades del lugar para adecuar una enseñanza en el entorno virtual, sin perder de vista las condiciones de los que están en proceso de aprendizaje. Además, de generar un clima para comprender contenidos en escenarios virtuales que promuevan la interacción entre pares a partir de retomar sus intenciones; para construir conocimiento de manera colaborativa y formativa</i>
C3	<i>Competente para generar los AVA (Ambientes Virtuales de Aprendizaje) Hacer uso de las TICCAD Competente para la gestión de la enseñanza híbrida. Capacidad para vincular el modelo presencial y el instruccional (online) Alto dominio de plataformas digitales y paquetería de Office. Promover y fortalecer el aprendizaje UBICUO, que les permitan a los escolares insertarse en los EVA</i>
C4	<i>Diseñar actividades didácticas centradas en los estudiantes, mismas que les permitan interactuar entre sí en las plataformas de forma sincrónica y asincrónica Estructurar los contenidos temáticos para que sean digeribles para los aprendices y que, al mismo tiempo, los incentive a asumir un papel con cierto grado de autonomía.</i>
C5	<i>Planifica y diseña ambientes de aprendizaje a distancia, con componentes virtuales que mejoren la experiencia educativa Diseña instrumentos de evaluación pertinentes que permite al estudiante visualizar su desempeño en el espacio virtual y promueve la reflexión del mismo.</i>
C6	<i>Desarrollo de destrezas al usar la tecnología, especialmente en las plataformas que está acostumbrado a utilizar y el constante contacto con sus estudiantes para resolver la mayor parte de sus dudas y cuestionamientos sobre las actividades del curso.</i>
C7	<i>Utiliza las Tecnologías de la Información y Comunicación y las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento de manera crítica en el diseño, ejecución y evaluación de estrategias didácticas en ambientes denominados virtuales de aprendizaje</i>
C8	<i>Dominar el modelo instruccional Conocer y utilizar las herramientas digitales</i>
C9	<i>Identificar, recuperar y organizar la información digital evaluando su finalidad y relevancia. Comunicar información relevante en entornos digitales, compartir recursos en línea y redes de conocimiento.</i>
C10	<i>Comunicación, colaboración y seguridad Seguridad (contraseñas y sesiones)</i>

Discusión

Formar profesionales de la educación en y para el espacio digital, implica reconocer que la educación del futuro se cimienta en procesos de formación divergentes en espacios alternos de aprendizaje, tanto presenciales como virtuales. Pero es necesario, reorientar los fines educativos al espacio digital, debido a que las intenciones educativas están perfiladas para el espacio presencial y los escenarios digitales son distintos.

Para impulsar la promoción de aprendizajes y evitar la saturación de actividades extra clase en el espacio digital, se requiere de lineamientos, orientaciones, y normatividad que regule, favorezca y potencialice el desarrollo integral de los colegiales a fin de acortar los índices de deserción, sin perder de vista, las condiciones sociales que limitan la adquisición del saber escolar.

Las escuelas normales desde su origen tienen como misión la formación de docentes de educación básica, esta experiencia formativa situada en este momento coyuntural, permitirá su posicionamiento en el escenario de las IES, por medio de la ejecución de actividades que susciten la comprensión e intervención efectiva del profesorado en el espacio digital.

Para formar en este contexto se requiere de competencias genéricas que garanticen una formación pertinente de los futuros docentes en escenarios divergentes de aprendizaje. La idoneidad o competencia docente son insuficientes para la impulsar aprendizajes significativos en los nuevos escenarios educativos, porque no se trata de trasladar las acciones que se realizan en el espacio presencial al espacio digital; quizás las intenciones son las mismas, pero la intervención docente, demanda de nuevas formas de intervención a partir de estrategias de enseñanza y aprendizaje, situadas en diseños instruccionales.

Las estrategias alrededor del aprendizaje en casa, en algunos casos pierde relevancia porque las intenciones se centran en la buena voluntad del profesorado; no obstante, es prioritario conformar las competencias profesionales que requiere el docente del siglo XXI a partir de las diversas realidades de aprendizaje que en la actualidad se están presentando en el espacio digital. Con base en este escenario, se sugieren algunas competencias propuestas por docentes de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl.

- Construye conocimiento y experiencias significativas de aprendizaje, a través del uso de las TIC's.
- Diseña actividades didácticas centradas en los estudiantes, mismas que les permiten interactuar entre sí a través de plataformas virtuales de forma sincrónica y asincrónica.
- Promueve y fortalece el aprendizaje, haciendo uso de diversos dispositivos de aprendizaje, que les permita a los estudiantes insertarse en los Escenarios Virtuales de Aprendizaje.
- Planifica y diseña ambientes de aprendizaje a distancia, con componentes virtuales que mejoran la experiencia educativa.
- Utiliza las TIC y las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento de manera crítica en el diseño, implementación y valoración de estrategias didácticas en ambientes alternos de aprendizaje.

- Distingue las características del entramado social en sus distintos escenarios para adecuar una enseñanza en el entorno virtual situada y acorde a las demandas de aprendizaje de los infantes, adolescentes y jóvenes.
- Genera un clima de aprendizaje en escenarios virtuales que promuevan la interacción entre pares; para construir conocimiento de manera colaborativa y formativa.
- Conoce y aplica la normatividad que regula los procesos académicos, administrativos y de gestión en el espacio digital.

Las finalidades e intenciones del profesorado en el espacio digital a partir de la emergencia sanitaria son una posibilidad para reorientar los fines educativos y promover una educación integral en escenarios alternos a partir de las nuevas competencias profesionales que caractericen a los docentes de esta etapa coyuntural. Aunado a esto, es importante, considerar los efectos de la educación en periodos de confinamiento y distanciamiento social en el proceso de formación, calidad del servicio y alcance de los compromisos globales, sin obviar la desigualdad social, las necesidades de formación y las características de las diversas sociedades.

Otro aspecto a destacar, son los protocolos de regreso seguro para las instituciones de educación superior que, definen la modalidad mixta como una opción más, para el desarrollo de las actividades académicas, administrativas y de gestión; no obstante, es necesario identificar, la suficiencia y pertinencia de la infraestructura en términos de tecnológica y conectividad de estudiantes y de las propias instituciones. A partir de estos referentes es importante reiterar que formar profesionales de la educación en espacios alternos, es una oportunidad para promover procesos de cambio y transformación en las escuelas formadoras de docentes con la finalidad de conformar nuevas culturas de la enseñanza, más allá de la reproducción de contenidos en espacios educativos con escasa movilidad a fin de replantear una docencia instruccional y significativa centrada en realidades diversas a partir de referentes inclusivos, desde una perspectiva socioemocional, humanista y holística en el marco de la calidad y excelencia educativa.

Referencias

- Castell, M. (marzo de 1998). Hacia el Estado red?. Globalización económica e instituciones políticas en la era de la información. "Sociedad y reforma del Estado". Seminario Internacional llevado a cabo en el Ministerio de Administracao Federal e Reforma Do Estado, Republica Federativo do Brasil.
- Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. La Educación Encierra un Tesoro. España: Santillana Ediciones UNESCO.
- Díaz Barriga Ángel (2013), "TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica" en Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), México, UNAM-IISUE/Universia, vol. IV, núm. 10, pp 3-21, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/340> [Consulta: 27de junio de 2021].
- Díaz Barriga Arceo, F (2006). Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: Mc Graw Hill.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. México: Graó, Colofón.
- Saint-Onge M. (2000). Yo explico, pero ellos...¿aprenden?, México: Biblioteca para la actualización del maestro de la SEP.
- Sánchez Upegui, A. A. (2011). Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos. Católica del norte Fundación Universitaria.
- Uriarte, L. M. y Acevedo, M. (2018), "Sociedad Red y transformación digital: hacia una evolución de la consciencia de las organizaciones", ISSN 0422-2784, No. 407, pp. 35-49

Uso de pictogramas para desarrollar la lengua castellana en alumno con espectro autista

¹Leticia Soriano Molina, ¹Reina López González, ¹Karla Elizabeth Fuentes Mendoza.

¹{leticiasm505, kareli.fuentes.21}@gmail.com, gonzares964@hotmail.com

¹Escuela Normal No 4 de Nezahualcóyotl

Introducción

El presente documento plantea una metodología para abordar el desarrollo de la lengua castellana a través del uso de pictogramas en un alumno que presenta trastorno del espectro autista moderado. Los resultados se derivan de un estudio de caso apoyado en el enfoque cualitativo que surge del análisis de la práctica docente y la aplicación de una estrategia diseñada para desplegar las habilidades de comunicación mediante la lengua castellana. La intervención educativa parte de un diagnóstico del alumno y del análisis del contexto apoyados en la observación directa y el registro del diario del profesor como instrumentos para la recuperación de datos.

Se trata del caso de un niño de nueve años de edad, con diagnóstico clínico de trastorno del espectro autista moderado (TEA), que cursó el nivel preescolar y primer año de primaria en escuela regular y posteriormente fue canalizado al Centro de Atención Múltiple. Posee habilidad para hablar en idiomas tales como el inglés y un poco de chino mandarín, aunque la mayor parte del tiempo habla inglés mezclado con expresiones en idioma español, lo cual limita la interacción con sus pares y personas de su contexto. Se encuentra en la etapa preoperatoria del desarrollo evolutivo de Jean Piaget (1991); en cuanto al nivel de la escritura, se ubica en la fase de escritura silábica (Montealegre, 2006); permite el contacto físico con otros compañeros, maestras y familiares, participa en la escuela jugando a imitar animales, le agrada bailar, participar en juegos de roles, cuidar de los árboles, cocinar, mojar su rostro constantemente y ver películas de terror. No mantiene una comunicación verbal clara con sus compañeros ni con los maestros, ya que le agrada utilizar palabras en diversos idiomas, provocando que los demás no entiendan las ideas que intenta expresar. Utiliza el idioma inglés para pedir algún objeto de su interés. Comúnmente no solicita materiales para trabajar, espera que la maestra se los facilite. Cuando se molesta, porque se siente agredido, se encierra en el baño y canta una canción hindú, generalmente realiza los trabajos y actividades que la profesora titular le indica sin mostrar rechazo de ningún tipo.

La utilización de los pictogramas para desarrollar el aprendizaje de alumnos con trastorno de espectro autista, es de interés científico, al reconocer que esta población se ha visto afectada a lo largo del tiempo cuando se limita su acceso a la educación en las mismas condiciones de los menores sin discapacidad, particularmente por problemas derivados de fallas en su comunicación. En el terreno educativo se advierte que las necesidades educativas de los niños con TEA requieren ser atendidas oportunamente desde la escuela. Hasta el momento se han identificado escasos trabajos que hablen del uso de los

pictogramas, particularmente para desarrollar el lenguaje en menores con trastorno del espectro autista. Particularmente en los Centros de atención múltiple (CAM), en el país no se reporta la utilización de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación y o de experiencias de éxito para trabajar con los alumnos que presentan TEA a partir del uso de pictogramas, el antecedente de estos estudios habla de su aplicación para atender a menores con discapacidad intelectual. Esto abre la posibilidad de abonar a la intervención didáctica realizada en este tipo de centros y plantear resultados favorables para los niños y niñas con el trastorno del espectro autista. Generalmente los niños con este trastorno, son canalizados a los CAM donde son incluidos en los grupos de acuerdo a su nivel cognitivo, edad cronológica y sus habilidades, así como por el nivel de severidad en el trastorno.

La problemática principal en este alumno, es la compleja forma de comunicación que mantiene entre pares y la barrera que enfrenta para el desenvolvimiento comunicativo adecuado dentro y fuera de entorno escolar. En este sentido, para algunas personas con autismo, aprender a comunicarse puede resultar un proceso muy complejo porque involucra aprender una forma distinta a la que ellos comúnmente utilizan para desenvolverse. A los niños con autismo les resulta un gran reto expresarse y a los demás les cuesta entenderlos, ya que la dificultad que les representa conversar con algún compañero de clase los puede poner en situaciones estresantes y frustrantes, cosa que para alguien sin autismo es algo que se hace sin mayor dificultad.

Preguntas de investigación

A partir de estas premisas, las preguntas que surgen en relación con la investigación fueron:

¿Qué estrategias didácticas se deben desarrollar en escuelas de educación especial para atender oportunamente a los menores que presentan trastorno del espectro autista?
¿Los pictogramas, como herramienta aumentativa y alterna de comunicación, pueden ser una opción pertinente para potencializar la lengua castellana en un alumno que presenta trastorno del espectro autista? ¿Las estrategias didácticas apoyadas en el uso de los pictogramas favorecen la inclusión educativa de alumnos con TEA?.

Desarrollo

Para efectos del presente trabajo, se retoma la acepción desarrollada desde el campo de la lingüística, para referirse a la lengua castellana como una estructura coherente que comparte el vehículo lingüístico de una numerosa colectividad. De acuerdo con Alvar (1961), el castellano adquiere su carácter de lengua al convertirse en una herramienta cultural y de expresión que comparte una comunidad cuyas raíces pueden ser heterogéneas, pero que encuentran en la lengua una estructura integradora de elementos que otorgan identidad a sus hablantes. Para el autor, en su acepción más amplia, la lengua, en este caso el castellano, se constituye como el sistema lingüístico que utiliza una comunidad hablante.

En el estudio, el término es equiparable al de un sistema de comunicación que se configura y se identifica con las prácticas culturales de una amplia comunidad que lo reconoce como lengua materna. De hecho, es la lengua que distingue el ámbito en que el alumno, caso de estudio, nació y se desenvuelve. Para otros autores (Acosta y Moreno, 2001), el lenguaje es un instrumento esencial para que los infantes logren desarrollar

diferentes fines académicos, que van desde la participación de las actividades escolares cotidianas, las interacciones con sus pares y los adultos, hasta la adquisición de procesos más específicos como la lectoescritura o nociones numéricas. En este sentido, la lengua ofrece una valiosa oportunidad de aprendizaje y cobra relevancia en la vida de una persona ya que le permite establecer mecanismos de comunicación con los demás, favorece condiciones para lograr adquirir conocimientos y apoya la creación de nuevas experiencias en diversos entornos en que los escolares se desenvuelven.

Los pictogramas como herramienta se han utilizado en la creación de sistemas de comunicación para favorecer la accesibilidad de personas con discapacidad intelectual, mejorar la calidad de vida y alcanzar el ejercicio pleno de sus derechos; con esta visión, Díaz- Portales (2014) emprendió un estudio para impulsar la idea de que esta población pueda disfrutar realmente de los recursos y servicios disponibles para todos en espacios públicos. Derivado de ese trabajo, se propuso elaborar una regulación apoyada en un sistema universal de pictogramas para personas con discapacidad intelectual. Bajo esta línea de estudio, se destaca la investigación realizada por Román (2016), quien elaboró un programa basado en el uso de pictogramas encaminado a atender a pequeños con necesidades especiales. Encontró que el uso de esta herramienta en niños con trastorno del espectro autista es un recurso educativo pertinente para impulsar su inclusión, ya que promueve el desarrollo de sus competencias sociales, de comunicación y comportamentales de manera significativa; además, identificó que esta herramienta permitía a los menores interactuar con sus iguales en espacios públicos como la biblioteca.

Por otra parte, autoras como Rojo y Chaverra (citado en Correa y Restrepo, 2017) implementaron el uso del mapa mental y los pictogramas en la mediación del aprendizaje visual de los niños y las niñas con discapacidad intelectual, con base en el desarrollo de temáticas que abordan el pensamiento lógico, la lectoescritura, la comprensión de instrucciones, la activación de saberes previos y las vivencias de alumnos de seis a ocho años de edad. Encontraron que, tanto los pictogramas como el mapa mental, contribuyen de manera pertinente y oportuna al aprendizaje cuando se utilizan con frecuencia en el aula, favoreciendo en los menores con discapacidad intelectual retener, concretar y organizar la información. El tratamiento de los temas en su estudio se abordó desde el plano del conocimiento y de las experiencias cotidianas de vida, lo cual incrementó el interés de los niños por las estrategias implementadas. El informe destaca que ambas herramientas contribuyen a la instauración de conceptos, como resultado de la mediación de la imagen y la gráfica cuando se utilizan simultáneamente. Asimismo, afirma que favorecen el gusto por la lectura en niños y niñas, se aumenta la fluidez en la expresión oral y escrita, se utiliza la ordenación espacio- tiempo, mejora la direccionalidad, favorece el incremento de vocabulario y mejora la pronunciación de palabras.

En otros trabajos (Toscano, 2016), se muestra a los Sistemas aumentativos y alternativos de comunicación (SAAC) como una opción útil en la atención de sujetos con discapacidad, en la medida en que su uso favorece la interacción y comunicación entre sujetos con parálisis cerebral. La propuesta subraya la importancia de apoyar cada vez más estos sistemas y el uso de diversos recursos tecnológicos dentro de los centros educativos. Quispe (2018) realizó un estudio con base en el método de la investigación

acción. Identificó que el diseño de reuniones de aprendizaje, el uso de recursos y materiales, así como utilizar los pictogramas y las herramientas visuales informativas, mejoraran las destrezas de comunicación de los alumnos al desarrollar sus capacidades en los diferentes ámbitos del currículum; asimismo, favorece en los docentes el progreso de habilidades investigativas, actuar reflexivamente sobre sus prácticas de enseñanza y plantear mejores formas en su ejercicio profesional. Un elemento interesante en esta investigación es el diseño de un plan de acción claramente definido por parte de la docente que se apoya en una revisión teórica y metodológica amplia.

Desde otros campos, como el de la ingeniería informática, también se han llevado a cabo investigaciones orientadas al uso de los pictogramas para brindar mayores herramientas cognitivas a los estudiantes con discapacidad (González, 2018). Al respecto, el autor se centró en elaborar una aplicación cuyo propósito consistió en apoyar la vida de los profesores y padres de familia de los niños en las clases de educación especial. En este sentido, el recurso informático tuvo como objetivo permitir la creación de planificadores visuales con pictogramas, conocidos también como *anticipadores de actividades*. El estudio plantea que los niños con discapacidad cognitiva o con trastorno del espectro autista, necesitan tener apoyos para conocer con anticipación actividades que se encuentran fuera de su cotidianidad. Su observación permitió identificar que en la medida en que los niños y niñas que no disponían de una herramienta útil para preparar actividades fuera de su rutina habitual, provocaba en ellos una elevada tensión que los conducía a presentar conductas atípicas como enojos, berrinches, confusión, autolesiones y muestras de diversas agresiones hacia los demás. La aportación fundamental del trabajo son los efectos favorables que tiene el uso de la tecnología para los educadores, padres y alumnos en el empleo de estos recursos.

En el terreno pedagógico, la implementación de pictogramas para atender a alumnos que presentan Trastorno del espectro autista (TEA) no es nuevo; sin embargo, al respecto existen pocos trabajos documentados en nuestro país. Cardoso (2018) realizó un programa de atención para estimular las intenciones comunicativas en alumnos de educación básica con este trastorno, cuya población de estudio carecía de expresiones de lenguaje o con ausencia de alguna intencionalidad para comunicarse. El programa involucró el desarrollo de áreas como las emociones, la discriminación de alimentos, la ubicación de lugares, la diferenciación de actividades, así como el establecimiento de rutinas. El estudio concluyó que el uso de herramientas visuales, fue útil para desarrollar habilidades para comunicarse al conceder al niño, con este trastorno, la posibilidad de obtener un intercambio comunicativo significativo en los ámbitos social, familiar y escolar. Bondy y Frost (1994) crearon el Sistema de comunicación por intercambio de imágenes, especialmente para emplearlo con niños que presentan el trastorno, y cuyo objetivo fue fortalecer el lenguaje oral con base en el uso de imágenes que se relacionan con temas de la vida cotidiana. Este sistema se apoya en la incorporación de símbolos gráficos y pictográficos que plantea Basil para la difusión de mensajes a través de la exposición de imágenes. Cabrera (2015) en su investigación, acerca de la implementación de pictogramas como propuesta pedagógica para fomentar la adquisición de la lectura y la escritura de los alumnos de primer grado, señaló que éstos contribuyen a la eliminación de las barreras en el uso de los idiomas, ya que son recursos que pueden ser comprensibles

desde un plano universal. Por eso, en el campo educativo, suelen utilizarse como señales cuyas indicaciones brindan información oportuna o también alertan a las personas sobre posibles riesgos. Beukelman y Miranda (2013) refieren que los símbolos pictográficos, funcionan como herramientas en las que se expresa de manera gráfica el referente que se quiere significar de manera sencilla, y destacan su importancia como uno de los dispositivos más empleados dentro de la comunicación aumentativa y alternativa.

Por otra parte, Kanner y Hans Asperger (citados en Artigas- Pallares, J.; Paula, I., 2012) definen el Trastorno del espectro autista (TEA) como una limitación persistente que afecta en los menores el desarrollo del proceso de interacción y comunicación en el ámbito social, adicional con la presencia de un patrón específico de comportamientos y la dificultad para manifestar sus intereses, el cual incluye restricciones sensoriales en los sujetos que lo presentan. De acuerdo a estos autores el concepto clásico de autismo ha variado mucho desde las descripciones originales descritas. En los últimos años, el Trastorno del espectro autista según el DSMV (2008), se detalla en cuanto a su grado de severidad, el nivel intelectual que se identifica en el sujeto, la asociación que pueda tener a una posible causa genética, neurológica y/o ambiental, la manifestación asociada a la existencia de un trastorno del lenguaje y su vinculación a la catatonía.

Una visión general, derivada de este Manual (DSM V, 2008) y con la que coinciden Frith y Hill (2004), define al espectro autista como una alteración en el desarrollo de los infantes que permanece toda la vida y en cuyas características predomina una limitación para comunicarse e interactuar con otros, al igual que una tendencia a mostrar conductas repetitivas e intereses limitados. Como se ha mencionado, el TEA afecta la habilidad de los niños para establecer una comunicación convencional, así como para entablar una relación afectiva con otros seres humanos. Su prevalencia suele ser más frecuente en niños que en niñas, con una proporción hombre mujer de cerca de 3:1 (Frith y Hill, 2004). Los menores con este trastorno son caracterizados, en ocasiones, como si estuvieran ensimismados en su propia mente, con comportamientos raros, de expresión tímida y socialmente aislados.

Entre los objetivos que orientaron el trabajo fueron: a) Diseñar estrategias de enseñanza y materiales de trabajo apoyados en pictogramas que respondan a las necesidades educativas especiales del alumno con trastorno del espectro autista; b) Desarrollar la comunicación verbal del alumno mediante el uso de la lengua castellana; y c) Implementar y evaluar las estrategias educativas en función de su impacto para favorecer el lenguaje oral castellano en un niño con TEA.

El trabajo está basado en una metodología de estudio de caso, desde un enfoque de investigación cualitativa (Girardi, 2009). Se utilizó la modalidad de casos- ilustración, como un tipo del estudio de casos, ya que este esquema se apega al trabajo realizado en el Centro de Atención Múltiple (CAM). Se trata de una situación en la que se analiza un problema real y la solución que se adoptó atendiendo al contexto; lo que permite al docente en formación aprender sobre la forma en que se toma una decisión en un grupo respecto de un estudiante en particular y da cuenta del logro de los objetivos. Con base en el modelo de educación inclusiva que proponen los planes de estudio para la educación básica obligatoria, la propuesta e implementación de los pictogramas se realizaron con

todos los alumnos del grupo. Asimismo, entre el equipo docente se acordó fortalecer el lenguaje castellano en el menor, cuidando de que no pierda el interés por los otros idiomas, al tiempo de fomentar su comunicación funcional en distintos entornos.

Para diseñar el plan de intervención se aplicaron diversas pruebas pedagógicas formales e informales dentro del grupo con el apoyo del equipo multidisciplinario, se elaboró un diagnóstico grupal para determinar el nivel de desarrollo de todos los niños en el área de lenguaje, sus ritmos de trabajo, el nivel cognitivo y aspectos relacionados con la situación familiar. Posteriormente, con base en guiones de observación y entrevistas realizadas al personal educativo de la institución y padres de familia, se obtuvieron los datos para describir los diferentes contextos (interno, externo y áulico) que se requieren para ubicar el objeto de estudio. Para el análisis y reflexión de la práctica docente que sustenta este trabajo, el enfoque interpretativo utilizado se apoyó en autores como John Smyth (1991), Donald Schön (citado en Cassis, 2011), Miguel Ángel Zabalza (2004) y Rafael Porlán (1994), quienes dan fundamento teórico a la construcción del Diario del profesor, los Guiones de entrevista y el Registro de observaciones. Como instrumento de observación e interpretación, basado en la metodología de investigación cualitativa, fue considerado el *Diario del profesor*¹ para registrar la experiencia docente.

En el sistema de símbolos gráficos se emplearon las fotografías que actualmente son utilizadas con LG, que contienen imágenes propias y de sus compañeros. De igual forma se utilizan pictogramas de los verbos *comprar, comer, beber*; adjetivos como *grande, pequeño*, y conceptos relativos a cantidades *mucho y poco*. Asimismo, se utilizan los números del 1 al 10, los cuales fueron considerados a partir del acuerdo que se tomó con la docente de lenguaje, para que su uso fuera permanente y reforzado en ambas clases. Los números se utilizan permanentemente en la asignatura de matemáticas y también se incorporan algunas letras del abecedario, relacionándolas con imágenes. Los sistemas de signos pictográficos se refieren a imágenes acerca de acciones (verbos), objetos (como prendas de vestir, utensilios de cocina, entre otros), animales, alimentos, que fueron utilizados como facilitadores de la comunicación. Cada pictograma contaba con un tamaño adecuado para facilitar su visualización y su fácil manipulación.

Los símbolos pictográficos utilizados se componen principalmente de dibujos simples, esto representa una gran ventaja, puesto que al guardar una estrecha semejanza con lo que representan en la realidad es más fácil para el alumno reconocerlos y asociarlos entre sí. La palabra que simboliza cada dibujo está impresa en la parte superior de la imagen, aunque algunas palabras no están signadas con una imagen dado su significado abstracto (por ejemplo la expresión “por favor”). En estos casos, simplemente están escritas. En el estudio, los símbolos fueron diseñados con el objetivo de representar las palabras y conceptos de uso más común, apropiados para que lo puedan usar todos los alumnos del grupo, sin importar su edad y para lograr ser reproducidos clara y fácilmente. Respecto del desarrollo de la comunicación en niños con autismo, la propuesta se centró

¹Zabalza (en González, 2006: 16) plantea que “los diarios constituyen narraciones realizadas por los profesores y profesoras (tanto en activo como en formación), donde el marco espacial de la información recogida suele ser el ámbito de la clase o aula pero nada impide que otros ámbitos de la actividad docente puedan ser igualmente reflejados en el diario”. Por su parte, Porlán (1994) definía al Diario del profesor como “un recurso metodológico o bien una guía para la reflexión sobre la práctica docente, favoreciendo la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución, modelos de referencia y al establecimiento de conexiones significativas entre conocimiento práctico y conocimiento metodológico”.

en impulsar su motivación, incrementar sus oportunidades comunicativas, utilizar frases cortas y sencillas de comprender, acompañarlas con signos, plasmar desafíos para conservar el interés, apoyarlas con canciones que impliquen palabras repetitivas y gestos, congelar la acción y esperar la respuesta del niño, utilizar la contra imitación como primera toma de turnos, poner lenguaje a sus deseos, hablar como si él o ella lo hiciera y emplear facilitadores de la comunicación.

Es importante mencionar que la intervención didáctica llevada a cabo con este menor, implicó una revisión importante de autores que abordan el desarrollo del niño. Particularmente los que hablan del lenguaje y los procesos de socialización que intervienen en el desarrollo de la comunicación y del pensamiento, Celina Basil, Jean Piaget y Lev Vygotsky. Por ello las actividades que fueron planeadas paulatinamente muestran la aplicación de esas teorías. Asimismo, como se menciona a lo largo del diario del profesor *“L.G ha tenido avances en cuanto a su comunicación verbal con sus pares y con las personas que lo rodean evitando gradualmente emitir palabras en otros idiomas”*.

A través de la interacción del menor con los compañeros de diferentes grados y de su mismo salón, se ha podido observar que el alumno formula oraciones en español disminuyendo el uso de palabras en inglés o chino mandarín. La relación con sus compañeros se ha visto favorecida, ya que cuando habla aquellos le entienden y se pueden generar vínculos afectivos por medio de intereses en común al realizar las actividades. Asimismo se comenzó con el uso de una rutina diaria con base en un calendario de pictogramas que fue colocado en un “pizarrón pictográfico” en el cual se encontraban diversas imágenes referentes a su rutina escolar la cual fue representada con acciones, objetos, colores, números y personajes escolares como lo son maestros, compañeros y la comunidad escolar. Las acciones pudieron realizarse en apego a su ordenamiento y fueron señaladas de manera verbal en castellano por LG. Aspecto que logró ser comprendido y realizado por el alumno con trastorno del espectro autista, identificó, al igual que sus compañeros, a los integrantes que conforman su escuela y comenzó a colocar las acciones que los alumnos realizan en un día de acuerdo a su horario escolar y las actividades que integran su rutina.

Luego se utilizaron más de tres pictogramas o gráficos para que los alumnos representaran un enunciado que describía como fue la acción, el lugar y el docente con el que ellos realizaron dicha acción. El alumno logró colocar la oración en el pizarrón pictográfico y dar las instrucciones a sus compañeros apoyándose de las ilustraciones, ejercicio que el menor pudo realizar adecuadamente. Una parte fundamental para este alumno fue que apoyándose de los pictogramas, pudo elaborar oraciones que la docente indicó con base al tema a tratar en ese día y sobre las que el alumno tuvo que realizar preguntas a los demás, esto con la finalidad de mejorar su lenguaje oral en castellano. Aspecto que no sólo fue de su agrado sino que logró realizar adecuadamente.

En la siguiente sesión LG y sus compañeros colocaron las acciones de su calendario pictográfico y horario de clases en el pizarrón de manera independiente. El uso de este pizarrón pictográfico se vinculó con las diferentes clases utilizando pictogramas, gráficos, videos y música para apoyar los diferentes temas y retomar los contenidos de

clases anteriores. Posteriormente, la clase se desarrolló más en el uso constante de los pictogramas y el lenguaje funcional castellano de L.G para poder comunicarse con sus compañeros a través del juego de roles marcando las indicaciones por medio de los pictogramas, mediante la realización de acciones como ir al sanitario, tomar papel higiénico o pedir algún material para realizar un trabajo. En este caso el estudiante tuvo que colocar los pictogramas de tal manera que estuvieran de acuerdo a la necesidad que señalaban sus compañeros, instándole a que él mencionara la acción correspondiente de forma oral, mientras la docente en formación preguntaba al grupo acerca de la imagen que colocó LG, fomentando en éste el uso del lenguaje castellano de manera oral.

Para la octava sesión los alumnos ya se mostraron más familiarizados con el uso de los pictogramas y de los gráficos, logrando identificar a los profesores y algún aspecto característico del taller, club o clase a cargo de dicho profesor. De esta manera lograron identificar su horario escolar y los agentes que lo conforman, sin olvidar mencionar a cada uno por su nombre o la materia que tienen con ese docente. Durante la siguiente sesión se llevó a cabo una clase de cocina con el uso de pictogramas, la receta fue colocada con imágenes que representaban la acción a realizar, utilizando verbos previamente revisados con el grupo como: cocinar, preparar, comer, picar, cortar, entre otros, y ocupando dibujos de los ingredientes que se iban a necesitar para realizar su producto final. Mientras se mostraba la receta, los alumnos debían mencionar los ingredientes y las acciones que se llevarían a cabo con ellos. Al término de la elaboración de la receta, cada alumno, con el apoyo de sus propios pictogramas e ilustraciones copió de forma correcta la receta en su cuaderno. En el caso del menor con TEA, se le solicitaba expresar verbalmente su receta para sus compañeros.

En la última sesión, basándose en los conocimientos ya adquiridos, y el avance obtenido en el desarrollo del lenguaje castellano con el uso de los pictogramas, se llevaron a cabo representaciones breves, utilizando como tema el contenido de un cuento infantil que ellos conocían, en el que se trataban valores como la amistad y el respeto, y fue revisado en la clase de Lenguaje y comunicación. Los alumnos lograron utilizar los pictogramas para apoyar la comprensión de las instrucciones y el lenguaje oral para hablar de su personaje durante la presentación. Esta actividad significó mucho interés para el alumno y eso promovió que participara activamente con expresiones fluidas en castellano. Los temas fueron trabajados con uso de pictogramas para inducir a los alumnos la habituación del manejo de las imágenes con acciones para favorecer la comunicación, tal y como se describe en el diario del profesor. Se mencionan los avances logrados en cuanto a la formulación de oraciones con base en el uso de 6 a 7 imágenes que deben ser colocadas en el orden correcto y apegadas a la formulación requerida. L.G avanzó rápidamente en la construcción de oraciones con pictogramas e imágenes de personas del grupo, tales como: *L. compra dos manzanas rojas; Miriam compra dos zanahorias; Hugo come plátanos amarillos*, entre otras. Esto muestra que el menor ha logrado identificar a sus compañeros por nombre, diferenciándolos de sí mismo, y también habla de su conocimiento y la diferenciación que establece entre objetos de diferentes clases (frutas, verduras y números, identificándolos por colores), mostrando su comprensión sobre los temas vistos. En estas actividades se vio un avance significativo comparado con los demás alumnos, ya que él lograba hacer oraciones incorporando más elementos pictográficos.

En las actividades de clase se agregaron dos elementos más con el propósito de apoyar la conformación de oraciones, el primero fue la incorporación de las fotografías de él mismo y de sus compañeros, como segundo elemento se utilizó un verbo más, que fue comer. El menor formaba oraciones utilizando su foto o la de otros, así como los pictogramas grandes que aluden a la imagen de frutas, números y acciones. Al respecto, para favorecer la formulación de oraciones, se le mencionaba al niño una oración, la que construía utilizando los pictogramas, es decir organizando en una secuencia las imágenes de acuerdo a la oración señalada por la docente. A medida que se avanzó en el uso de pictogramas, el menor logró el aprendizaje significativo, ya que con la formulación constante de las oraciones en clase, propició que al asistir a la tienda lograra pedir lo que necesitaba.

Se utilizaron pictogramas que se refieren a acciones como comer, comprar y preparar, y muestran figuras de frutas y números con diversos colores. Esta secuencia de acciones se optó considerando el plan y los programas de la educación básica y responden a su organización en la planificación para el trabajo en clase. Al ver el desempeño del niño en el grupo, se observa que su vocabulario se vio favorecido con estas actividades ya que dice más palabras en castellano y su lenguaje oral es más comprensible, ya que se expresa de mejor manera con sus iguales, maestros y padres.

Con el uso de los pictogramas en el trabajo con LG se ha logrado, no sólo el aumento de su vocabulario, sino promover una mayor interacción con sus compañeros, permitiéndole establecer vínculos de relación con los demás alumnos, y expresiones afectivas con un compañero en particular, esto se ve claramente ya que en sus juegos hace uso del lenguaje castellano y emplea las palabras aprendidas por medio de los pictogramas utilizados durante la clase de español. Es importante señalar que muchos pictogramas son fáciles de trasladarse de la vida diaria, pues son símbolos gráficos que comúnmente están en lugares de uso frecuente o común, como aquellos relacionados con la acción de comer, como es la imagen de unos cubiertos, o las monedas que están al alcance de L.G, por lo cual una moneda ya es de su conocimiento y sabe para qué se utiliza.

Se solicitó a los niños que formularan oraciones mediante pictogramas, para lo cual se mencionaban en voz alta las oraciones y posteriormente los alumnos construían en su libreta, mediante la organización de imágenes, la oración mencionada. Para que esta actividad fuera más significativa se utilizaron fotografías reales de cada uno de los alumnos y pictogramas que se relacionaban fácilmente con su contexto. L.G formuló diversas oraciones utilizando fotografías de sus compañeros y posteriormente interpretándolas, es decir, formaba las oraciones sin que hubiese una indicación previa y luego las mencionaba de manera verbal para sus compañeros. Dicha actividad despertó el interés en los demás estudiantes promoviendo una participación más activa en el grupo, incluyéndolo a él.

Los resultados arrojados sobre el uso de los pictogramas, como sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, para la mejora del lenguaje en castellano en un alumno con trastorno del espectro autista fueron positivos, ya que el niño logró mejorar en diferentes aspectos, tanto comunicativos como de interacción por medio del lenguaje

castellano con el uso de los pictogramas, al aumentar la socialización con sus pares, maestros y familia, así como al expresarse de mejor manera. Un elemento importante en el uso de los pictogramas fue que en caso de no poder emitir una palabra adecuada, utilizaba una imagen o pictograma para poder facilitar su entendimiento dentro del grupo. En este alumno, el uso del castellano se comenzó a hacer más frecuente, al trabajar los contenidos en clase y al explicarle la importancia del mismo para comunicarse con los demás, sin que deba abandonar su gusto por el idioma inglés, principalmente por las ventajas que le reditúa hablarlo en el contexto donde desenvuelve.

El uso más frecuente del idioma castellano ha favorecido la socialización del menor con sus compañeros, permitiendo de esta forma crear vínculos afectivos y reconociendo a otro sujeto como un amigo e identificando que hay más niños además de él. Expresar muestras de cariño y confianza es un gran logro con él al igual que el manejo de sus emociones y la expresión de las mismas. Se promovió el mayor uso de palabras en el idioma, teniendo conocimiento de su significado y se reconoció el gusto por otros idiomas, en donde fue útil explicarle que no debe usar los idiomas mezclándolos, ya que ello haría difícil a sus compañeros de entenderlo, subrayando la condición de que no todos hablan diferentes idiomas, como es su caso. La expresión de sus necesidades de manera oral se ha visto fortalecida evitando gritos y frustraciones, en tanto que al inicio de esta intervención que no se entendía lo que quería expresar.

Conclusiones

El presente estudio está basado en un caso de estudio en un Centro de Atención Múltiple, con el cual se trabajó con el uso de los pictogramas como herramienta para favorecer el lenguaje oral en el idioma castellano, con base en las entrevistas realizadas, los guiones de observación, la observación directa al niño, los informes de ciclos pasados y los diagnósticos realizados al inicio del ciclo escolar se optó por el uso de esta herramienta en el diseño de estrategias para favorecer su lenguaje en su condición de trastorno del espectro autista. Se obtuvieron grandes avances en diferentes áreas como fue la socialización, la convivencia, el seguimiento de reglas y límites, la higiene y el cuidado personal, entre otras.

La implementación de los pictogramas, como sistema aumentativo y alternativo de comunicación, impactó significativamente tanto en el terreno de los contenidos temáticos como de manera personal en los alumnos haciéndolos parte de su vida cotidiana. Los pictogramas, pueden ser apoyados con el uso de otros sistemas gráficos y de herramientas propias de la tecnología para favorecer e incrementar la atención a fin de lograr aprendizajes más significativos para los alumnos, al igual que para los docentes al participar de la experiencia de ver la funcionalidad de estas herramientas.

Referencias

- Acosta, V., (2012). Algunos retos y propuestas en la conceptualización, evaluación e intervención del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 11, Pág. 23-36. doi:10.5354/0719-4692.2012.2452
- Acosta, V.; Moreno, A. (2001) Atención educativa a las necesidades especiales relacionadas con el lenguaje oral. Barcelona: Aljibe.

- Avar, M. (1961) Hacia los conceptos de lengua, dialecto y hablas. *Nueva Revista de Filología Hispánica, Año 15, Número 1/2 (enero- junio de 1961), págs. 51-60, Colegio de México. Recuperado el 1 de junio de 2020 en https://www.jstor.org/stable/40297512?read-now=1&seq=1#page_scan_tab_contents*
- Beukelman (2013) Comunicación aumentativa y alternativa: apoyo a niños y adultos con necesidades complejas de comunicación. Paul H. Brookes Publishing
- Bondy, A. S.; Frost, L. A., (1994) El sistema de comunicación de intercambio de imágenes. *Journals Sagepub Com.* Recuperado en <https://doi.org/10.1177%2F108835769400900301>
- Cabrera, M.; Ríos, E.; y Montalvo, A., (2015) Implementación de pictogramas como estrategia pedagógica para promover el aprendizaje de la lectura y la escritura de los estudiantes del grado primero en el instituto mixto Freinet. Recuperado 2 febrero, 2019, de <http://190.242.62.234:8080/jspui/bitstream/11227/2547/2/proyecto%20de%20grado%20final.pdf>
- Cardoso, J. (2018) Uso de pictogramas para estimular las intenciones comunicativas en alumnos de Primaria con TEA: propuesta de un programa de intervención, México: Universidad Autónoma de Morelos, Tesis de Maestría. Recuperado en <http://riaa.uaem.mx/handle/20.500.12055/432>
- Cassis, A. D., (2011) Donald Shon: una práctica profesional reflexiva en la universidad, *Revista Compás Empresarial*, Vol. 3, no. 5, págs. 14- 21 Recuperado en https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38638183/sHON_dONALD.pdf?1441143478=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDONALD_SCHON_REFLECTIVE_PROFESSIONAL_PRA.pdf&Expires=1599102377&Signature=dMgESu~ImEcuWxZmHH3J8T-Ogocjk-EWthW4Sottjif~E2Q~aMdWpHKv9f5AaKv3T0kB3R6sjRNwp~GhtjjsUMv8DJJ~xyamtzZs3WEzNDYHJZJOWEIOjYBdHa2eRuToOv~Bxb6Qo7AHyZePtGJ9InrvzMGc7kVvYKsvL~rCMu27vbVmiDqnWRuqiGhH79avbcLOZE4ClwphZiyL5r7Sd80Z2wLWpfQABhH0S-dea~rJN494m4OKzVe08lAsr9s452rfxSnbcyw~VEOnO7arUrFEcsUWCccL98dFyfu166BOSYVIIFOCSjFuRwV1QOg31E5mJe3N3O1I0s1fk4g_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Correa, J. & Restrepo, N., (2017) El mapa mental y los pictogramas, estrategia de aprendizaje visual en niños y niñas con discapacidad intelectual. En *Una mirada a la diversidad desde los lenguajes, las representaciones y las mediaciones pedagógicas*, 1ª ed, Colombia: Tecnológico de Antioquía. Recuperado el 8 de mayo de 2018 en .
- Díaz- Portales, C., (2014) Accesibilidad universal vs diseño de pictogramas para la orientación de personas con discapacidad intelectual. España: Universidad de Jaén. Recuperado el 17 de agosto de 2020 en <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/725>
- American Psychiatric Association (2008) Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM- V Recuperado en <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=1pmvBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=DSM+V&ots=9IBMDiB5tj&sig=mvjfwOXChhcRknkGTgP7WXkM2Qow#v=onepage&q=DSM%20V&f=false>
- Escribano, L., (2016) La comunicación en niños con autismo, Madrid: Asociación Alanda. Recuperado el 20 de mayo de 2019 en http://www.asociacionalanda.org/pdf/comunicaci%C3%B3n_en_ni%C3%B1os_con_autismo.pdf
- Frith, U., Hill, E. L., (2004) *Mente y cerebro*. Oxford University Press. Recuperado en https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=zWN7DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=Frith+y+Hill+2004&ots=BWxXRFcOb7&sig=0l2TyX_m28VxYdMaa405xJkgGU#v=onepage&q=Frith%20y%20Hill%202004&f=false
- Girardi (2009) *Método Bliss: puente hacia la lectura y escritura para un alumno con discapacidad intelectual*. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, vol. 11, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 37-49 Universidad Intercontinental Distrito Federal, México
- González, D., (2018). Desarrollo de un planificador visual interactivo para niños con discapacidad cognitiva en clases de educación especial. España: Universidad Carlos III de Madrid, Tesis de grado.
- Artigas- Pallares, J.; Paula, I., (2012) El autismo, 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger, *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, Vol. 32, no. 115, Madrid jul/ sep . Recuperado en <http://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Montealegre, R., & Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40. Recuperado de https://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/view/410/412
- Piaget, J. (1991) *Seis estudios de psicología*, Barcelona: Colección Labor.
- Porlán, R., (2000) *El diario del profesor, un recurso para la investigación en el aula*, Colección Investigación y Enseñanza, Sevilla: Diada Editora.
- Quispe, R., (2018) *Estrategias visuales pictogramas y herramientas visuales informativas para mejorar habilidades comunicativas en estudiantes del quinto grado de primaria con discapacidad intelectual moderada del centro de educación básica especial*, Lima: Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, Tesis de segunda especialidad. Recuperado en

- Reina, R., (2016) El uso de pictogramas en el desarrollo de las destrezas lectoras en niños y niñas del primer año básico. Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Tesis Magister. Recuperado en
- Roa, J. M., (2014) El aprendizaje de la lectoescritura
- Román, S. (2016) El uso de pictogramas en la inclusión de niños con trastorno del espectro autista en la biblioteca pública periférica. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Informe profesional. Recuperado en
- Smyth, J., (1991) Estudios sobre una pedagogía crítica de la práctica en el aula. México: Paidós Educador.
- Tamarit, J., (1998) Sistemas alternativos de comunicación en autismo: algo más que una alternativa. Revista Alternativas para la comunicación, No. 6, pp. 3- 5.
- Toscano, S., (2016) Lenguaje y parálisis cerebral: el uso de los SAAC como medio de comunicación. Uruguay: Universidad de la República, Facultad de psicología. Tesis de grado.

Aproximación teórica a la Neurociencia y Neuroeducación en el diseño de entornos virtuales de aprendizaje

Diana Magali Núñez Soto
derecho.penal.mx@gmail.com
Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

Resumen

La complejidad del estudio de las relaciones de aprendizaje de las que es participe el ser humano obedece a diversas áreas del conocimiento, es así que el presente artículo busca desarrollar una exploración teórica derivada del estado del arte en el entramado que se dibuja en la neurociencia como una disciplina gestada en la última etapa del siglo XIX y comienzos del XX, cuyo fin es reconocer la interrelación de las ciencias médicas al valorar las funciones del cerebro y como éste se manifiesta a través del actuar del ser humano como lo destacan MacLean (1998) y Herrmann (1989), antecesores de dichas investigaciones, así como la trascendencia de ésta disciplina en el campo educativo a través de la Neuroeducación- Neurodidáctica-Neuroaprendizaje y la vinculación de éstos conocimientos con el favorecimiento de entornos virtuales de aprendizaje Nuñez (2018), como una necesidad creciente ante los nuevos escenarios, expreso en el siguiente cuestionamiento *¿Cómo la neuroeducación contribuirá a la transformación del diseño de entornos virtuales para la resignificación del aprendizaje?*, ello en el acompañamiento metodológico de un estudio documental que será referente para el diseño de propuestas para la preparación de nuevas generaciones de docentes.

Palabras clave: *Neurociencia, Neuroeducación, Neurodidáctica, Neuroaprendizaje, Entornos Virtuales.*

Introducción

A través de la historia la transformación vertiginosa de la sociedad ha permitido al ser humano trascender a través de la consolidación de saberes compartidos tal como lo ha destacado la UNESCO (2020) a través de la declaración de cuatro pilares centrados en la libertad de expresión, la búsqueda de nuevos saberes, respeto a la pluralidad y un aprendizaje de calidad en condiciones de igualdad y equidad, al revolucionar, construir y reconstruir los saberes disciplinares en un marco de confrontaciones epistemológicas, que han dado lugar al desarrollo económico, social, político, axiológico, tecnológico que desde una perspectiva sistémica, ha dirigido sus esfuerzos a la comprensión de las relaciones entre sujetos, sistemas y estructuras que se complejizan, sin embargo dicho proceso se gesta en la construcción individual que desarrolla cada sujeto desde su constitución biológica y social de manera que la presente investigación tiene como

objetivo la recuperación teórica en el marco de la construcción del estado del arte de la Neurociencia, como una disciplina cuyo origen se gestó al término del siglo XIX y principios del siglo XX, teniendo como objeto de estudio las relaciones entre diversas disciplinas en vinculación con los saberes neurológicos del cerebro humano, su actividad neuronal y su manifestación a través del proceder de los sujetos que deriva en la conexión de los hemisferios cerebrales, partiendo de los planteamientos de MacLean (1998) y Herrmann (1989) como precursores en la disciplina, así como la trascendencia de ésta en la educación a través del constructo de Neuroeducación- Neurodidáctica- Neuroaprendizaje y la forma en que dichos principios pueden ofrecer nuevos elementos al diseño de escenarios virtuales de aprendizaje ante las exigencias actuales procedentes de las medidas sanitarias de confinamiento ante la pandemia por el SARS COV2 (COVID-19), que permitan resignificar el aprendizaje y su relevancia para la renovación del actuar educativo.

El artículo se desarrollará en cuatro apartados: a) problematización del fenómeno de estudio; b) marco metodológico del estudio documental; c) Resultados. Génesis de la neurociencia y sus implicaciones teóricas y la exploración de los constructos de Neuroeducación- Neurodidáctica- Neuroaprendizaje y entornos virtuales de aprendizaje; d) Matriz de referencia derivada del estado del arte; e) conclusiones derivadas de la exploración documental para la resignificación del aprendizaje en un contexto digital.

Desarrollo

Neurociencia-Neuroeducación-Entornos virtuales de aprendizaje

La transformación de los escenarios en los que se construye el aprendizaje de los sujetos a llevado a diversas disciplinas a explorar desde nuevas perspectivas sus objetos de estudio, transformándose en comunidades de aprendizaje, en la complejidad de una sociedad global, la presencia del enfoque transdisciplinar ha cobrado un nuevo significado al aplicar el conocimiento permitiendo con ello dar respuesta a las necesidades del ser humano, en dicha complejidad se inserta el conocimiento del ser humano y la forma en la que gesta sus aprendizajes a través de la constitución anatómica del cerebro y sus funciones, gracias a la Neurociencia como una disciplina que ha permitido accionar de forma sistémica la esencia del hombre, de manera que el objetivo de la investigación se centra en desarrollar una exploración teórica derivada de la construcción del estado del arte de las relaciones que se establecen entre la neurociencia como una disciplina gestada a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, cuyo interés por profundizar en la transversalidad del estudio del cerebro y la comprensión de la relación construida entre su funcionamiento y la conducta que se manifiesta a través de la interrelación de los hemisferios cerebrales, reconociendo los pilares de la educación tales como tales como la atención, retentiva, razonamiento, lenguaje, emociones, etc. de manera que su objeto de estudio ha cobrado una directriz de gran relevancia para el campo educativo, dando lugar a la neuroeducación, en el marco de la neurodidáctica y el neuroaprendizaje, para atribuirle una línea más precisa al marco de los enfoques y paradigmas la enseñanza y la apropiación de saberes, ello en vinculación de un constructo que ha transformado al ser humano a partir de la experiencia gestada a raíz de la pandemia declarada por la OMS (Organización Mundial de la Salud) en marzo de 2020, tras la determinación de un protocolo de contingencia sanitaria que ha obligado a la humanidad a emplear

herramientas digitales para desarrollar actividades productivas, intelectuales, de comunicación cotidiana etc. luego entonces la relevancia del conocimiento desde una nueva perspectiva ha llevado a plantear el siguiente cuestionamiento del que ha dado origen este estudio *¿Cómo la Neurociencia y la neuroeducación contribuirán a la transformación del diseño de entornos virtuales de para la resignificación del aprendizaje?* Orientando con ello la formación docente en el contexto de las exigencias actuales, vinculando los saberes de otras disciplinas aplicados a propuestas de intervención mediadas por la tecnología, buscando establecer la relación epistemológica entre las categorías centrales desde una perspectiva sistémica tal como se reflejan en el Figura 1.

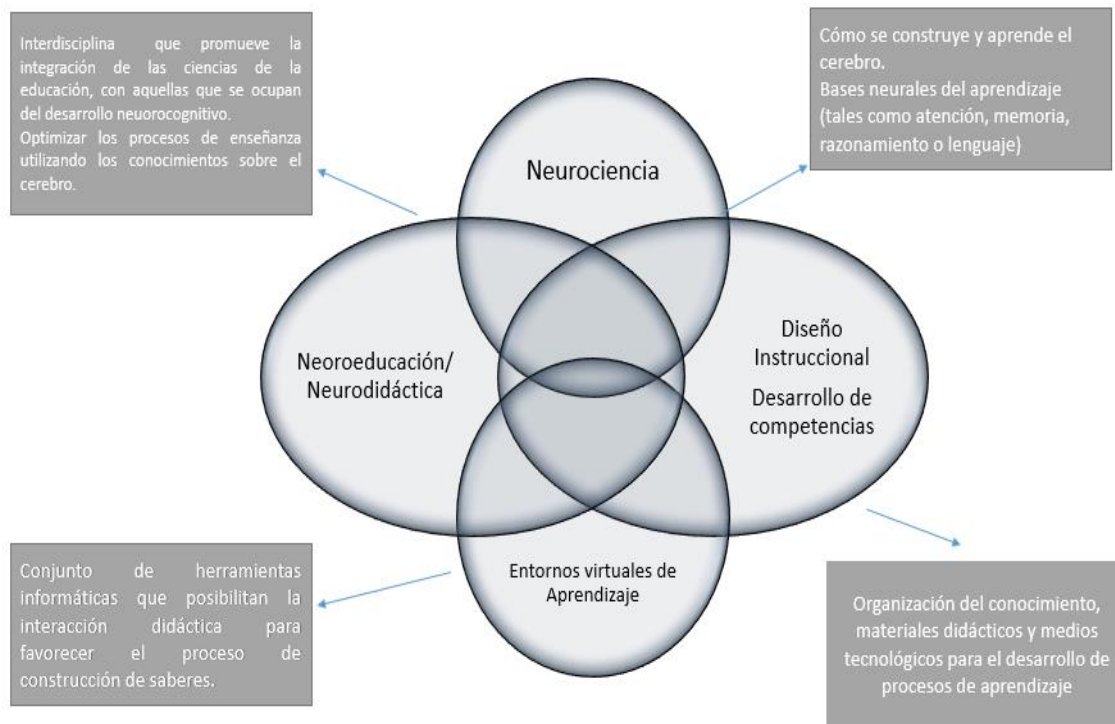


Figura 1. Relación sistémica de los constructos de Neurociencia-Neuroeducación-Entornos virtuales de aprendizaje- Diseño instruccional.

La metodología desde una perspectiva documental, busca recuperar los principios del método dialéctico, donde los fenómenos sociales e históricos en constante evolución dan lugar a la elucidación de las relaciones económicas y culturales, cuyo principio funda la mutabilidad de la realidad, para contrastar hechos que dan lugar a nuevos planteamientos, por lo que se caracteriza por ser una investigación sistemática e invariable para dar comienzo a otros conocimientos, proporcionando un sentido de alcance del fenómeno a que hace referencia,(Nuñez, 2018). Considerando que la reconstrucción teórica del estudio dará lugar a la explicación de las causas que originan las afirmaciones sobre las variables indagadas (Sampieri,1991).

A través del tiempo ha sido de gran envergadura para la ciencia el estudio del cerebro humano, por lo que resulta de gran relevancia explorar la cronología de dichos aportes que destaca Blanco (2014) a través de los teóricos más relevantes en el estudio del cerebro mismos que se citan a continuación, partiendo de Franz Joseph Gall (1758-1828) fundador de la frenología, quien dividió el cerebro en 35 funciones independientes, partiendo de conceptos concretos como el lenguaje y el color así mismo determinó conceptos abstractos como la esperanza y la autoestima; Johann Caspar Spurzheim (1776-1832). Quien fue contemporáneo de Franz Gall dedicó sus investigaciones al estudio del resultado de lesiones cerebrales por medio de la frenología siendo uno de los aportes más relevantes de la frenología; Pierre Flourens (1794-1867). Suprimió tejido cortical de animales como perros, aves y conejos, determinando que en su recuperación se hacía presente el uso de todo el cerebro, donde algunas partes lograban suplir las funciones de algunas áreas del cerebro dañadas; Hughlings Jackson (1835-1911). En sus investigaciones concluyó que las convulsiones de pacientes epilépticos se presentaban figuradamente en una progresión dirigida por una estructura cerebral; Pierre Paul Broca (1824-1880). Afirmó que la instalación funcional del cerebro se encuentra en sus circunvoluciones, teorizó que el lóbulo izquierdo era el responsable del habla articulada; Carl Wernicke (1848-1904). Quien a través de sus investigaciones concluyó como hallazgos la teoría localista del funcionamiento del cerebro al determinar funciones específicas del mismo; Gustav Fritsch (1838-1907). Aplicó en sus estudios empíricos donde la estimulación eléctrica de la superficie del cerebro en ranas y perros vivos observando con ello movimientos del cuello y patas posteriores sumando elementos a la teoría localista del funcionamiento del cerebro; Edward Hitzig (1838-1927). Explicó con sus estudios que la corriente eléctrica aplicada a regiones corticales del cerebro de perros producía contracciones en regiones musculares específicas; Korbinian Brodmann (1868-1918). Diferenció los tipos celulares de la corteza, categorizándolos en 52 áreas reforzando la teoría localista; Karl S. Lashley (1890-1958). Su investigación experimental con el cerebro de las ratas le permitió identificar los componentes nerviosos de la memoria; Wilder Penfield (1891-1976). Su investigación centrada en la aplicación de estímulos en corteza de pacientes epilépticos durante neurocirugía identificó la activación de células producía consecuencias específicas.

Destacando así mismo que los aportes de Broca y Wernicke (citado en Herrmann, 1989) derivó sus hallazgos del estudio de pacientes con menoscabos cerebrales instituyeron la vinculación entre el daño de algunas zonas del cerebro y el detrimento del habla, así mismo es posible destacar la relevancia de la cognición en el cambio de información entre los dos hemisferios cerebrales, donde identificaron que el hemisferio izquierdo muestra una mayor capacidad para procesar información verbal a diferencia del hemisferio derecho, determinando así otro de los aportes de la neurociencia disciplina que ha definido múltiples habilidades mentales son desarrolladas por alguno de los hemisferios cerebrales. (Bolívar en Gómez 2004)

Así los aportes de MacLean (1998) reconocen que el cerebro humano se integra por tres estructuras: el cerebro límbico, reptiliano y la neocorteza, que son responsables desde cada una de las funciones de la conducta humana; así mismo resulta relevante recuperar los aportes de Herrmann (1989). Desde este planteamiento destaca que las áreas

cerebrales realizan funciones específicas. En los aportes de la neurociencia es importante destacar que el conocimiento ha permitido reconocer los mecanismos de aprendizaje del cerebro enfatizando que el cerebro se activa ante las relaciones sociales, por lo que los estímulos que favorezcan escenarios de relaciones, colaboración, interacción, lúdico, armónico, multisensorial, permitirán potenciar las capacidades humanas. (MacLea,1998). La investigación documental recupera los aportes al estado del arte que se concentran en la tabla 1. Aproximación teórica de la Neurociencia-Neurodidáctica- Neuroeducación-Entornos virtuales de aprendizaje.

Tabla 1. Aproximación teórica de la Neurociencia-Neurodidáctica- Neuroeducación-Entornos virtuales de aprendizaje.

Categoría (concepto ordenador)	Marco teórico referencial
Neurociencia	<p>La neurociencia reconoce su naturaleza transdisciplinaria, que reconoce la participación del sistema nervioso en las funciones cerebrales (Gudiño 2009).</p> <p>La Neurociencia ha permitido en su carácter transdisciplinar reconocer la génesis del conocimiento tiene su origen en la emoción, la curiosidad estimulando con ello los conductos neuronales de como aprende y recupera información. (Mora 2014).</p> <p>La neurociencia ofrece sus aportes al ámbito educativo mediante la comprensión de las actividades cerebrales, así como la forma en que éste asocia diversos elementos del contexto, así como la forma en que el desarrollo neuronal hace posible la conexión sináptica, generando nuevas posibilidades al cerebro para establecer nuevos vínculos mediante el proceso de mielo génesis, permitiendo la plasticidad cerebral (Ortiz, 2009)</p> <p>La neurociencia permite reconocer que el cerebro controla todas las acciones desarrolladas por el cuerpo, así como la actividad mental. Destacando que la primera actividad neural se produce durante las primeras semanas de formación, de los tres a cuatro años de edad, el cerebro ya contiene las conexiones neuronales que demanda, sin embargo, algunos más se aumentarán en el lapso de la vida. (Bueno D. & Forés , 2018)</p> <p>La UNESCO (1995), destaca que la neurociencia involucra al sistema nervioso a través de las ciencias Humanas, Sociales y Exactas, que en su conjunto personifican la posibilidad de contribuir al Bienestar Humano por medio de mejoras en la calidad de vida durante todo el ciclo vital</p> <p>La neurociencia contribuye con conocimientos esenciales derivados de la actividad neuronal (curiosidad, reminiscencia, lógica o lenguaje, la conducta, que son tiene posibilidad de la estimulación para su mejora en la respuesta del sujeto a las actividades cotidianas (Campos, 2010 en Pardos, 2018)</p> <p>La neurobiológica, recobra los efectos del idioma materno sobre el aprendizaje de una segunda lengua, considerando las funciones del lenguaje permitirán la adquisición de una segunda lengua. (Campos, 2010 en Pardos, 2018).</p>
Neuroaprendizaje	<p>El desarrollo del neuroaprendizaje recupera la condición de plasticidad neural, la estimulación del cerebro tendrá mejores posibilidades de desarrollo, por lo que las valoraciones de las condiciones de estrés resultan fundamentales para construir</p>

	<p>escenarios más saludables, considerando que entre el 10 y el 20% de los niños y adolescentes presentan estrés crónico. Por lo que la labor docente debe centrar su atención en dicha condición (Bueno D. & Forés, 2018).</p> <p>En las etapas de desarrollo se destaca que de los 0 a los 3 años, en cerebro prevalecen las uniones entre neuronas colindantes a la corteza cerebral. Se precisa que la corteza compone la capa más externa del cerebro donde se generan los aspectos más ininteligibles de la conducta, la lengua, las disposiciones, intervención ejecutiva, empatía, raciocinio y control emocional. De los 4 a los 11 años estimulando la corteza cerebral y la amígdala que regula las emociones y el hipocampo que controla la memoria, considerando que durante esta etapa se desarrollará el mayor número de conexiones para dar lugar al proceso de aprendizaje (Bueno D. & Forés, 2018, p. 23).</p>
<p>Neurodidáctica/ Neuroeducación</p>	<p>Neuroeducación es definida como una interdisciplinar que promueve la integración de las ciencias de la educación, con aquellas que se ocupan del desarrollo neurocognitivo, (Batro en Carminatti, 2012)</p> <p>(Bueno D. & Forés, 2018) reconoce la participación de los padres a través no solo de la información genética que transfieren, sino a través de los escenarios que detonen el proceso de conexión neuronal.</p> <p>Se reconoce a la neuroeducación como un mecanismo para favorecer el desarrollo emocional, que atienda al desarrollo integral de los niños a partir del reconocimiento de sus necesidades, condiciones de aprendizaje, adaptación a su ritmo para descubrir su potencial cognitivo (Martha Palomar, 2015 en Falconi, et. al en2017).</p> <p>Un concepto clave en la neuroeducación radica en la autorregulación que permite al sujeto tomar decisiones de forma autónoma y gestionar escenarios que favorezcan las capacidades y saberes del sujeto. (Blair y Ursache, 2011 en Falconi, et. al en 2017).</p> <p>Pardos & González (2018), señala que, para la mejora de los procesos áulicos, es importante recuperar el desarrollo de la metacognición como un proceso reflexivo sobre el logro de los aprendizajes sujetos para desarrollar sus capacidades a través de procesos autorregulatorios.</p> <p>Navarro (2018) en su investigación destaca como elementos fundamentales de la neuroeducación los siguientes planteamientos que recupera de (Tapia y Colls, 2017) en Navarro (2018): identificar los elementos esenciales de la actividad cerebral, y su articulación con el proceso de intervención didáctica y la valoración de resultados; considerar el impacto de la atención durante el proceso de aprendizaje; gestionar escenarios diversos; valorar las condiciones socioemocionales de los estudiantes, sus debilidades de aprendizaje para ser recuperadas como áreas de desarrollo y aplicar el enfoque interdisciplinar.</p> <p>La neurodidáctica corresponde a la atención del principio de atención a la diversidad, espacios inclusivos que den oportunidad a todos los estudiantes de potenciar sus conexiones neuronales. (Kalbfleish, 2012; Wassermann y Zambo, 2013) citado en Catalayud, 2018 p. 69)</p> <p>La neurociencia tiene como principal objetivo comprender como las células del</p>

	<p>cerebro producen conductas, mismas que desarrolla el sujeto comprendiendo, así como la relación biológica y social trasciende en el actuar (Jessel, et al. 1997 en Barrera & Donolo, 2009)</p> <p>La neuroeducación destaca como elemento clave del desarrollo del sujeto la interacción con la naturaleza durante los primeros años de vida, permitiendo a través de experiencias sensoriales estimular el cerebro a través del contacto con diversos elementos (Mora en Senz C. s/f)</p>
<p>Entornos virtuales de aprendizaje y diseño instruccional</p>	<p>Los Entornos Virtuales de Aprendizaje, se reconocen como un conjunto de elementos digitales albergados en la web vinculados a los procesos de aprendizaje, que permiten organizar los recursos necesarios para gestionar el aprendizaje a través de la intervención de los docentes como mediadores o administradores y los estudiantes do o usuarios. (Belloch, s/f ; Navarro (2010).</p> <p>Rodríguez M., Barragán H. (2017) señala que el entorno virtual es un espacio comunicativo que posibilita el aprendizaje y la enseñanza donde las figuras del docente y estudiante se interrelacionan a través de principios de colaboración empleando una plataforma virtual, en la que las competencias para la autonomía y autorregulación resultan fundamentales para el logro el desarrollo integral del hombre.</p> <p>La construcción de escenarios virtuales obedece a la organización de conocimientos a través de recursos tecnológicos implementados a por medio de espacios que combinan actividades sincrónicas y asincrónicas dirigidas de forma metódica para dar lugar a la interacción en el aprendizaje (Molina & Molina 2002); (Londoño, 2011).</p> <p>La calidad se reconoce como un principio de la educación presencial o digital, en el que debe estar presente el principio axiológico que respalde el actuar de los sujetos, favorecer la investigación, brindar condiciones adecuadas a los estudiantes, y considerar como eje la colaboración. (Francisco, 2012); (Villasana, 2007).</p> <p>El diseño instruccional implica el desarrollo de un proceso de planificación sistémico, que articula componentes esenciales del aprendizaje (recursos, estrategias, apoyos tecnológicos, recursos multimodales etc) que buscan favorecer el aprendizaje desde una perspectiva integral. (Molina & Molina, 2002).</p>

Derivado de la construcción del estado del arte se recuperó el 14.3% de las referencias del constructo de neurociencia permitieron recuperar elementos conceptuales centrales que destacan la génesis, cronología de aportes de la neurociencia, así como el principio de transdisciplinariedad, donde las investigaciones destacan la precisión de las funciones del cerebro las teorías que acompañan la evolución de los planteamientos de las implicaciones en el desarrollo de los procesos de memoria, razonamiento, lenguaje, desarrollo emocional, lógico que han sido definidos a través de estudios clínicos, en torno a la aplicación de la neurociencia en la educación se destaca la recuperación de investigaciones aplicadas al campo de la neuroeducación, neurodidáctica y neuroeducación, con el 35.7% de la consulta destacando que los principios de estímulo emotivo en la ciencia, el lenguaje, el aprendizaje lógico, razonamiento matemático, e

informática, donde radica el estímulo del desarrollo social y afectivo del sujeto, que deberá permitir la construcción de escenarios donde la interacción social emotiva permita disminuir el grado de estrés crónico que se presenta ante los nuevos escenarios tanto en la primera infancia, adolescencia y edad adulta, el 35.7% de las referencias exploradas en la categoría de entornos virtuales de aprendizaje se centra en investigaciones aplicadas en diversas áreas del conocimiento y niveles educativos en los que se ha explorado recursos digitales del diseño de ambientes virtuales y su complejidad en el acompañamiento del diseño instruccional como un modelo que orienta pedagógicamente el proceso de aprendizaje desde dichos escenarios.

Tabla 2. Matriz de referencia

Categoría (Concepto ordenador)	Total de referencias por categoría	%	Estudios documentales	Investigaciones
Neuroeducación	21	35.7%	12.7%	17.3%
Neurociencia	10	14.3%	10%	4.3%
Entornos virtuales	21	35.7%	7%	23%
Diseño instruccional		14.3%	10%	15.7%
Total	62		100%	

Conclusiones

Derivado de las investigaciones de la Neurociencia en torno al funcionamiento del cerebro y su relación con la activación de éste para el desarrollo de procesos a través del aprendizaje ha dado lugar al fortalecimiento de la transdisciplinariedad a través de su aplicación en el campo educativo, mediante la relación sistémica que se ha construido con la neuroeducación, neurodidáctica y neuroaprendizaje, tecnología (entornos virtuales) etc. entendiéndose que en la medida en la que otras disciplinas recuperen dichos elementos para el desarrollo humano harán posible la transformación y revolución de los saberes que dan sentido a la humanidad, aunado a la incorporación de dichos conocimientos la comprensión y resolución de conflictos de diversa naturaleza, es así que se en esta primera etapa de la investigación es posible definir las siguientes conclusiones:

- La neurociencia ha integrado sus aportes a diversas áreas del conocimiento a través de la transdisciplinariedad permitiendo revolucionar paradigmas centrados en objetos únicos de conocimiento, la educación como eje de nuestra labor ha sido una de las áreas que ha nutrido su desarrollo a través de dicho conocimiento mediante la neuroeducación-neurodidáctica, es decir, la aplicación de dichos saberes al diseño de la intervención didáctica para favorecer aprendizajes desde una visión holística que trascienda no solo al conocimiento sino al desarrollo del sujeto.
- Se desataca la relevancia del contacto con el entorno natural, virtual y social para dar lugar a la estimulación de la creatividad y la curiosidad, saber que desde el paradigma humanista y constructivista han sido valorados como fundamentales para el desarrollo de aprendizajes significativos, sin embargo, el cerebro valora de forma singular aquellos eventos que permiten mantener un sano desarrollo de las emociones positivas en pleno equilibrio, así mismo anticipar diagnósticos en la

infancia para lograr potenciar áreas del cerebro de manera integral, favoreciendo el autocontrol que en un sano desarrollo hace posible la construcción de relaciones sociales armónicas, ello es lo que debe priorizarse en los escenarios, virtuales y presenciales.

- El conocimiento de la neuroeducación puede permitir reducir las brechas digitales, comprendiendo que el funcionamiento del cerebro humano puede ser un medio de acompañamiento de la intervención pedagógica, a través de mecanismos diversos como los generados en entornos virtuales de aprendizaje, mediante un modelo instruccional que favorezca aprendizajes significativos que precise los saberes a construir, aplicado a la diversidad y generando estímulos que acerquen a los sujetos al placer mismo que genera el aprendizaje.
- Los formadores de docentes nos enfrentamos a nuevos retos que nos confrontan a escenarios que se transforman vertiginosamente, el actual confinamiento al que nos enfrentamos a raíz de las medidas sanitarias derivadas de la pandemia por el SARS COV2- (COVID -19), lo cual ha obligado a la humanidad a emplear la mediación tecnológica para atender las actividades productivas, sociales, culturales, educativas etc., dando lugar a la re significación de los procesos de aprendizaje, comprendiendo que aún en la distancia el desarrollo integral del sujeto representa un eje fundamental para mantener un equilibrio físico y mental.
- Las diversas investigaciones recuperadas a través del estado del arte producto de esta investigación, ratifican la relevancia del objeto de estudio de la neurociencia aplicada a múltiples disciplinas, de manera que el conocimiento del cerebro humano y su desarrollo hacen posible la reconstrucción de paradigmas en la enseñanza y el aprendizaje.

Referencias

- Arias A. (2011) La neurociencia computacional en Churschlan y Sejnowski (1992). Universidad Complutense de Madrid, A parte Rei 74.
- Avilés, M. , & Avilés, J. (2002). Diseño instruccional para la educación a distancia. Universidades, (24),53-58.[fecha de Consulta 1 de Septiembre de 2020]. ISSN: 0041-8935. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=373/37302408>
- Barrera M. & Donolo D. (2009) Neurociencias Y Su Importancia En Contextos De Aprendizaje. Revista Digital Universitaria , Volumen 10 Número 4
- Belloch C. (s/f) Entornos Virtuales de Aprendizaje Unidad de Tecnología Educativa (UTE). Universidad de Valencia
- Blanco C. (2014) Historia de la neurociencia: el conocimiento del cerebro y la mente desde una perspectiva interdisciplinar. – Madrid: Biblioteca Nueva, 2014
- Bueno D. & Forés A. (2018) 5 principios de la neuroeducación que la familia debería saber y poner en práctica, Revista Iberoamericana de Educación, Neurodidáctica en el aula: Transformando la educación, Vol 78. Núm 1, OEA, Madrid, España
- Bustos A. & Coll C. (s/f) Los Entornos Virtuales Como Espacios De Enseñanza Y Aprendizaje Una Perspectiva Psicoeducativa Para Su Caracterización Y Análisis
- Campo E. (2017) Neurociencia cognitiva aplicada al lenguaje, Universidad de la Rioja, Facultad de Educación. Bilbao
- Calatayud M. (2018) Hacia una cultura neurodidáctica de la evaluación. La percepción del alumnado universitario, Revista Iberoamericana de Educación, Neurodidáctica en el aula: Transformando la educación, Vol 78. Núm 1, OEA, Madrid, España
- Carminatti de Limongelli M. & WipanL. (2012) Integrando la neuroeducación al aula., Buenos Aires, Bonum

- Díaz-Sánchez, Gernary, & Álvarez-Pérez(2013). Neurociencia y bilingüismo: efecto del primer idioma. *Educación y Educadores*, 16(2),209-228. [fecha de Consulta 31 de agosto de 2020]. ISSN: 0123-1294. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83428615001>
- Falconi, A. Alajo A., Cueva M., Mendoza R. (2017) Las Neurociencias. Una Visión De Su Aplicación En La Educación, *Revista Órbita Pedagógica*, ISSN 2409-0131 <file:///C:/Users/hp/Downloads/2320-4791-1-PB.pdf>
- Francisco, J. (2012). Calidad en entornos virtuales de aprendizaje. *Compendium*, 15(29),97-107. [fecha de Consulta 13 de agosto de 2020]. ISSN: 1317-6099. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=880/88028701006>
- Gómez Cumpa J. (2004) *Neorociencia Cognitiva y Educación*, Compilación y edición: José Gómez Cumpa, Imprenta Peruana SAC, Chiclayo, Perú
- Gudiño, V. (2009). Que es Neurociencia. *Neurocapitalhumano.ilvem.com.ar*. Retrieved 20 Agosto de 2020, from <http://neurocapitalhumano.ilvem.com.ar/shop/otraspaginas.asp?paginanp=219&t=Neurociencia.htm>
- Herrmann, N. (1989) *The creative brain*. Lake Lure. North Caroline: The Ned Herrmann Group
- Londoño Salazar, J. (2011). La investigación formativa en entornos virtuales. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (34),1-7. [fecha de Consulta 4 de Agosto 2020]. ISSN: 0124-5821. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1942/194222473001>
- Maclea, P. (1998). *Evolución del Cerebro Triuno*, editorial pleumpress, Nueva York
- Mora Teruel, F. (2014). Neuroeducación. ¿Recuperado de <http://catamarcaeemprende.com/wpcontent/uploads/cereln.pdf> [http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/10881/NEUROEDUCACIÓN Resumen conferencia Francisco Mora.PDF? sEQUENCE=](http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/10881/NEUROEDUCACIÓN%20Resumen%20conferencia%20Francisco%20Mora.PDF?sequence=1)
- Lizana X. (2020) *La Intersección Entre Arte Y Neurociencia Cultura Inteligente: Análisis De Tendencias Digitales* S97-114
- Navarro V. (20128) Metodologías interdisciplinarias como herramienta para motivar a alumnado de altas capacidades, *Revista Iberoamericana de Educación, Neurodidáctica en el aula: Transformando la educación*, Vol 78. Núm 1, OEA, Madrid, España
- Núñez D. (2018) Creencias sobre entornos virtuales para la formación de educadores, una transferencia a sistemas de acción social, XII Foro Educadores para la era digital, Congreso Virtual Educa, Bahía, Brasil, Disponible en <https://encuentros.virtualeduca.red/storage/ponencias/bahia2018/FZQGI44BCMGPAXHqzwyPwL6Cs2UP58NzCOF73Gz8.pdf>
- Ortiz T. (2009) *Neorociencia y Educación*. Alianza editorial, consejería de Educación Madrid
- OEI (2018), *Neurodidáctica en el aula: transformando la educación*. Revista Iberoamericana de Educación Vol. 78. Núm. 1 Diciembre, Madrid, pp. 1-220 Disponible en [file:///C:/Users/hp/Downloads/282-75-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hp/Downloads/282-75-PB%20(1).pdf)
- Pérez, G., Vargas, S., & Jerez, J. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34),149-166. [fecha de Consulta 31 de Agosto de 2020]. ISSN: 1657-8953. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1002/100258345012>
- Pardos & González (2018) *Intervención sobre las Funciones Ejecutivas (FE) desde el contexto educativo*, Revista Iberoamericana de Educación, Neurodidáctica en el aula: Transformando la educación, Vol 78. Núm 1, OEA, Madrid, España
- Rodríguez M., Barragán H. (2017) Entornos virtuales de aprendizaje como apoyo a la enseñanza presencial para potenciar el proceso educativo Virtual Universidad Católica de Cuenca, Sede Macas Macas, Ecuador Artículo de investigación. *Revista Killkana Sociales*. Vol. 01, No. 02, pp. 7-14, mayo-agosto,
- Sampieri (2014) *Metodología de la investigación*, México D. F, Mac Graw Hill
- UNESCO, Vincent J.(1995) *Ethics and neurosciences*. Paris: Unesco; 1995
- UNESCO (2020) *Construir sociedades del conocimiento*. Consultado en 25 de agosto de 2020 en <https://es.unesco.org/themes/construir-sociedades-del-conocimiento>
- Villasana, N. & Dorrego E. (2007). Habilidades Sociales En Entornos Virtuales De Trabajo Colaborativo. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(2),45-74.[fecha de Consulta 21 de Agosto de 2020]. ISSN: 1138-2783. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3314/331427207003>

Experiencia en el diseño del curso de preparación teórico-práctico para el examen de certificación TOEIC: caso Cozumel

Martín de Jesús Islas Castro
martinislas@uqroo.edu.mx
Universidad de Quintana Roo

Resumen. El presente documento describe una propuesta de diseño de curso teórico práctico para la certificación TOEIC. El objetivo de este trabajo fue diseñar un curso teórico-práctico de preparación al examen de certificación TOEIC, que proporcione a los estudiantes universitarios que así lo requieran, las herramientas necesarias para la obtención de un puntaje satisfactorio.

El documento consta de tres apartados: en el primero se explica el problema que se encontró y sus antecedentes. La segunda parte consta de la explicación del formato, de los niveles de desempeño que abarca la certificación, como el marco metodológico del curso, es decir, la fundamentación de la propuesta curricular. En este apartado se presentan también los resultados más significativos obtenidos de las encuestas realizadas y en la parte final de este mismo apartado se plantea la propuesta del diseño curricular cuya finalidad es responder al problema planteado con anterioridad.

Palabras Clave: *Certificación, Estudiantes Universitarios, Egresados, Falta de titulación, Puntaje.*

Introducción

Este trabajo se presenta como resultado de la experiencia en el diseño de un curso de preparación para el examen de certificación de inglés denominado TOEIC, el cual se llevó a cabo como parte de un proyecto de la Maestría en Educación iniciado en la asignatura de Currículum, entre los meses de enero y mayo de 2016. El formar parte del equipo de coordinadores académicos en la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID) sede Cozumel, permitió realizar este estudio con un grupo de estudiantes de dicha institución quienes colaboraron en la parte cuantitativa.

El examen de certificación TOEIC (*Test of English for International Communication*) es un examen que acredita el dominio del idioma inglés a personas cuya lengua madre no es el inglés y que se desempeñan laboralmente en un ambiente internacional. El examen no requiere de conocimientos previos o de un vocabulario especializado en algún área en específico, sino que solo mide el tipo de inglés utilizado de manera habitual en actividades laborales. Fue desarrollado por *Educational Testing Service* (ETS de aquí en adelante) en 1979. ETS es una organización privada dedicada a la evaluación educativa y a la investigación de políticas educativas y psicométricas (Educational Testing Service, 2008).

El examen TOEIC se ha convertido en una certificación reconocida y requerida en empresas y organizaciones a nivel internacional, las cuales requieren evaluar el nivel de desempeño en el idioma inglés en sus empleados, tanto de los ya existentes como de los prospectos. El uso de esta certificación en una organización o empresa puede abarcar desde reclutamiento, así como el ascenso o promoción del personal, entrenamiento técnico, asignaciones fuera del país, capacitación del idioma, entre otros. Además de ello, varias escuelas ofrecen el examen TOEIC a fin de ubicar a los alumnos en el nivel apropiado de capacitación del idioma.

El modelo educativo de la UNID busca facilitar la incorporación de sus alumnos egresados al campo laboral, por ello ha logrado obtener algunas certificaciones que permite a los alumnos recibir capacitaciones constantes en diferentes materias. En el caso del idioma inglés, los estudiantes cursan cinco niveles los cuales se denominan *Fundamentals, Basic 1, Basic 2, Intermediate 1 e Intermediate 2*; lo anterior los encamina a presentar el examen de certificación TOEIC el cual se presenta en la misma sede universitaria en la cual se forman. Todas las sedes del sistema UNID son centros certificadores TOEIC a nivel nacional por ETS (UNID, 2016).

La UNID Sede Cozumel ofrece este examen de certificación tres veces al año, una vez en marzo, otra en julio y otra en noviembre (una vez por cuatrimestre); el objetivo principal de realizar esta certificación es cumplir con un requisito necesario para poder obtener el título de licenciatura.

De las principales causas de la falta de titulación de algunos egresados es que no cuentan con esta certificación que avala su nivel del idioma inglés o no obtienen puntajes

satisfactorios en el examen que es de 410 puntos. Dentro de las razones que los alumnos han manifestado es que el examen es muy difícil de realizar, que tienen temor al examen o que no tienen los suficientes conocimientos ni habilidades para realizar este examen de tal manera que obtengan un resultado exitoso.

Desarrollo

Dado que el objetivo principal de este trabajo es el diseño de la propuesta de un curso para el examen de certificación TOEIC, es necesario plantear algunos parámetros que sirvan de ejes conceptuales sobre los cuales apoyar su lectura. Primeramente, la información referente a la certificación se basa en el *handbook* del examen (*Educational Testing Service*, 2008), de dominio público y también se basa en información ofrecida en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER de aquí en adelante) también de dominio público y donde se encuentra la descripción de los diferentes niveles de desempeño del idioma inglés (en este caso), y que se consideran y/o adaptan de acuerdo al contexto (Cambridge, 2011).

El examen de certificación TOEIC es un instrumento de evaluación diseñado para medir las capacidades y competencias en un entorno profesional de aquellas personas cuyo idioma nativo no es el inglés; fue diseñado por ETS (2008), empresa estadounidense con sede en Nueva Jersey desde 1979.

Los resultados del examen sugieren qué tan bien una persona se comunica con otros en inglés en el lugar en el cual desempeña su actividad profesional, sea a nivel nacional o internacional. El examen no requiere de conocimientos previos y/o vocabulario especializado, sino que mide solo el tipo de inglés utilizado diariamente en las actividades laborales. Los usuarios de este examen de certificación obtienen de entre sus beneficios: un estándar cuantificable de su desempeño en el idioma, y ya que los puntajes son siempre precisos y consistentes, son también altamente confiables. Lo más destacado del examen es que es reconocido como un estándar mundial del dominio del inglés. Dado el propósito del examen, el banco de preguntas que lo conforman se incorporan a diferentes situaciones tales como: negocios en general, manufactura, finanzas y presupuesto, desarrollo corporativo, oficinas, personal, adquisiciones, áreas técnicas,

vivienda/propiedad corporativa, viajes, salidas a cenar , entretenimiento, salud (*Educational Testing Service, 2008*).

El examen TOEIC es una evaluación de opción múltiple con duración de dos horas y que consta de 200 reactivos divididos en dos secciones (*Educational Testing Service, 2008*):

Sección I: Comprensión auditiva, 100 preguntas.

Sección II: Comprensión de lectura, 100 preguntas.

De entre los aspectos que se consideran importantes, es que este examen de certificación no se puede reprobar, sino que el resultado del examen arroja el nivel de inglés del usuario, es decir, que puede ir de un nivel inicial a avanzado, y también permite conocer, con base en el desempeño del usuario, si este ha alcanzado o no el estándar establecido por la organización en particular. Los niveles de desempeño han sido determinados por el MCER, quien ha propuesto un esquema descriptivo de cada uno de los diferentes niveles en los que se muestra el progreso del usuario. Los niveles propuestos por el MCER son seis, y se mencionan a continuación:

Tabla 1. Niveles de desempeño en el idioma inglés de acuerdo con el MCER (Consejo de Europa, 2002).

Usuario	Nivel	Descripción
Básico	A1	Acceso
	A2	Plataforma
Independiente	B1	Umbral
	B2	Avanzado
Competente	C1	Dominio operativo eficaz
	C2	Maestría

Se presenta a continuación una descripción detallada de las habilidades a desarrollar en cada uno de los niveles de desempeño tal y como son expresados en el MCER.

Tabla 2. Descripción de los niveles de desempeño en el idioma inglés de acuerdo al MCER (Consejo de Europa, 2002).

Usuario	Nivel	Descriptorios
---------	-------	---------------

Competente	C2	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para comprender fácilmente todo lo que oye o lee. • Aptitud para reconstruir diversos tipos de argumentos, información, o conclusiones que tienen su origen en diversas fuentes, esto ya sea de manera oral y/o escrita, y de igual manera, para presentarlos de forma sintetizada y coherente. • Habilidad para expresarse de manera espontánea y con mucha fluidez, además de hacerlo con un alto grado de precisión.
	C1	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para comprender una gran variedad de textos que poseen un alto nivel de complejidad. Esto también le permite comprender y reconocer el sentido implícito en los mismos. • Aptitud para expresarse con fluidez, espontaneidad y sin muestras de esfuerzo con la finalidad de encontrar la expresión más adecuada al contexto. • Libertad para hacer un uso efectivo del idioma inglés para fines profesionales, académicos y sociales. • Suficiencia para producir textos claros, con estructura correcta y con detalle sobre temas de determinada complejidad, demostrando un buen y correcto uso de los mecanismos de organización, coherencia y cohesión del escrito.
Independiente	B2	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para comprender las ideas principales de textos con cierta carga de complejidad, que traten sobre temas variados ya sean, concretos, abstractos, o de carácter técnico; esto siempre que estén dentro de su disciplina o campo de estudio. • Suficiencia de fluidez y naturalidad al relacionarse con angloparlantes, de manera que la comunicación se realice sin muestras de esfuerzo por parte de alguno de los interlocutores. • Habilidad para producir textos claros, detallados y con mucha precisión sobre diversos temas. Tendrá también la capacidad para defender un punto de vista muy particular sobre diversos temas de índole general con un buen nivel de desempeño.

	B1	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para comprender las ideas esenciales de diversos tipos de textos siempre y cuando sean claros y traten sobre temas que sean de su conocimiento o le sean familiares, tales como: trabajo, estudio, ocio, etc. • Buen nivel de desempeño para expresarse en una gran parte de situaciones a las que tenga que enfrentarse durante un viaje a algún lugar cuya lengua nativa sea el inglés. • Habilidad para producir textos sencillos y con un buen nivel de coherencia sobre temas que le sean familiares o de interés personal. • Destreza para describir aspiraciones, experiencias, deseos, acontecimientos, planes o justificar alguna opinión de índole personal.
Básico	A2	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para comprender frases, expresiones o temas de uso cotidiano relacionadas con contextos que le sean familiares. • Habilidad para hablar sobre experiencia relevantes, además de brindar a su interlocutor información básica sobre sí mismo, amigos, familia, sitios de interés, hobbies, ocupaciones, etc. • Competencia de comunicación, a nivel básico, en la realización de tareas simples y cotidianas siempre y cuando que no requieran abarcar contextos que no le sean conocidos. • Describir de manera sencilla aspectos de su vida personal, de su pasado y de su entorno, así como también cuestiones que de alguna manera se relacionen con sus necesidades inmediatas.
	A1	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para comprender expresiones de uso muy habitual y utilizar esas mismas junto con frases sencillas y cotidianas destinadas a la satisfacción de necesidades inmediatas. • Habilidad para presentarse y hablar sobre sí mismo, presentar a otros, solicitar y brindar información personal elemental sobre su domicilio, pertenencias, familia y conocidos. • Suficiencia para relacionarse a nivel muy elemental siempre y cuando su interlocutor hable despacio y se exprese con claridad.

La Universidad Interamericana para el Desarrollo, sede Cozumel, pide a sus egresados aplicar al examen TOEIC como requisito de titulación. A fin de estandarizar el nivel de inglés de los egresados, específicamente para la sede Cozumel se pide a los alumnos un puntaje de 410 puntos como mínimo para proceder a la titulación. En la

siguiente tabla se puede ubicar tanto el puntaje mínimo requerido en la UNID como su equivalente en el MCER y en otras certificaciones internacionales del idioma inglés.

Tabla 3. Cuadro comparativo de las distintas certificaciones del idioma inglés (Inglés Oficial, 2016).

COMMON EUROPEAN FRAMEWORK	TOEIC Test of English for International Communication	EOI	EOI	TOEFL	INGLÉS GENERAL University of Cambridge	INGLÉS PARA LOS NEGOCIOS	IELTS	ESCALA ALTE
		Escuela oficial de Idiomas (Plan Antiguo) RD 967/1988	Escuela oficial de Idiomas (Plan Actual) RD 1629/2006	Test of English as a Foreign Language (COMPUTER BASED)		University of Cambridge	International English Language Testing System University of Cambridge	Association of Language Testers in Europe
C2	951-990			281-300	CPE		7.5+	Nivel 5
	921-950			261-280	Certificate of Proficiency in English			Avanzado Superior
C1	831-920	5° CURSO		241-260	CAE	BEC	7.0	Nivel 4
	741-830			221-240	Certificate in Advanced English	Business English Certificate 3 Higher	6.5	Avanzado
B2	621-740	4° CURSO	Nivel Avanzado 2	196-220	FCE	BEC	6.0	Nivel 3
			B2.2		First Certificate in English	Business English Certificate 2	5.5	
	501-620		Nivel Avanzado 1	171-195		Vantage	5.0	Intermedio Alto
B1	406-500	3° CURSO	Nivel Intermedio	151-170	PET	BEC	4.5	Nivel 2
			2B1.2		Preliminary English Test	Business Certificate 1	4.0	
	306-405		Nivel Intermedio	131-150		Preliminary	3.5	Intermedio
			1B1.1					
A2	151-305	2° CURSO	Nivel Básico	81-130	KET		3.0	Nivel 1
					Key English Test			Preintermedio

Con base en la información dada en la tabla anterior, se observa que el mínimo de puntaje requerido para la titulación en la UNID, 410 puntos, cabe en un nivel B1 del MCER. En comparación con otras certificaciones, este puntaje corresponde también a un

nivel PET (*Preliminary English Test*) de Cambridge, de 3.5 a 4.5 puntos de IELTS, y de 131 a 170 puntos TOEFL en su versión *Computer based*.

En México el MCER es el referente inmediato de la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI), modelo de certificación desarrollado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), y que tiene entre sus objetivos el de “operar como un instrumento de referencia común para la evaluación, acreditación y certificación de idiomas” (SEP, 2011), constituyendo así un reconocimiento oficial de competencia comunicativa de un estudiante (usuario). Los niveles de competencia en el idioma inglés correspondientes a la certificación CENNI se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 4. Niveles de competencia del idioma inglés en la certificación CENNI (SEP, 2011).

Nivel CENNI (Banda de conocimiento)	Subnivel CENNI (Indicador de desempeño)	Marco Común	Marco Común	
			Europeo de Referencia para las lenguas	
Experto	Promedio	20	N/A	N/A
Avanzado superior	Sobresaliente	19	Proficient	C2+
	Promedio	18		C2
	Suficiente	17		C2-
Avanzado	Sobresaliente	16	Proficient	C1+
	Promedio	15		C1
	Suficiente	14		C1-
Intermedio superior	Sobresaliente	13	Independent	B2+
	Promedio	12		B2
	Suficiente	11		B2-
Intermedio	Sobresaliente	10	Independent	B1+
	Promedio	9		B1
	Suficiente	8		B1-
Elemental	Sobresaliente	7	Basic	A2+
	Promedio	6		A2
	Suficiente	5		A2-
Inicial	Sobresaliente	4	Basic	A1+
	Promedio	3		A1
	Suficiente	2		A1-
Preliminar	Promedio	1	N/A	N/A
Sin conocimiento del idioma		0	N/A	N/A

Con base en esta tabla, se observa que los 410 puntos que UNID solicita como requisito mínimo de titulación en la certificación TOEIC, y que equivalen a un nivel B1 en los niveles de desempeño del MCER, corresponden a una banda de conocimiento intermedio en la certificación CENNI.

El modelo educativo propuesto en UNID se ha inspirado en el llamado modelo no-tradicional, el cual consiste en dos años de formación académica intensiva, en disciplinas vinculadas con los requerimientos de las organizaciones, distribuidas en 6 cuatrimestres, y un año más para obtener el nivel de Licenciatura, distribuido en tres cuatrimestres. Los alumnos quienes forman parte de la matrícula son en su mayoría trabajadores, personas cuyo principal objetivo es obtener un título profesional universitario que les permita tener un mejor empleo y así, una mejor calidad de vida.

A fin de obtener la información requerida acerca de las necesidades de los estudiantes y con base en ello diseñar la propuesta del curso para el examen de certificación, se realizó un estudio con enfoque mixto, en cuanto que, siguiendo a Sampieri, se combina por lo menos un componente cuantitativo y uno cualitativo en el mismo estudio (Sampieri, 2010).

El primer elemento a describir es el cualitativo, el cual se basó principalmente en un análisis documental, en cuanto que es auxiliar en definiciones, documenta y justifica la necesidad de realizar el estudio y permite también tener referencias con las cuales contrastar los resultados (Sampieri, 2010).

Un aspecto muy importante a considerar dentro de este primer elemento es la fundamentación del diseño del curso, ya que permite identificar los contenidos y el modo en que estos se deben de dar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, responde a las preguntas qué enseñar, cómo enseñar, cuándo enseñar, de qué manera enseñar, esto con base en un conjunto de fundamentos (fuentes del currículum) que constituyen aspectos de índole sociocultural, epistemológica-profesional y psicopedagógica, a través de las cuales se procura generar principios que dirijan tanto el diseño curricular como su desarrollo y evaluación (Casarini, 2005). Se describen a continuación los fundamentos curriculares del curso de preparación TOEIC.

Con base en Casarini (2005), en la fundamentación sociológica se analizan los requerimientos sociales y culturales que la comunidad formula a la institución educativa.

El dominio de una segunda lengua es de gran importancia en la sociedad, y en Cozumel, al ser un destino turístico, es imperativo el dominio o el manejo del idioma inglés en un nivel satisfactorio a fin de ser competente en el desarrollo de las actividades propias del sector turístico y/o empresarial. El curso de preparación al examen TOEIC ofrece las herramientas necesarias para que el candidato enfoque su atención en los temas que son de interés tanto en el sector turístico como en el sector administrativo, además de ello, se trabajará con el vocabulario y los diferentes acentos del idioma inglés, ya que, en el examen de certificación, en la sección correspondiente al *listening*, se usan grabaciones de diferentes acentos. El reforzar estos aspectos, permite al candidato desarrollar sus habilidades comunicativas y esto a su vez un mejor desempeño primero en el examen y luego en el campo laboral.

Casarini (2005) relaciona el aspecto psicológico (fundamentación psicológica) con los procesos de desarrollo y de aprendizaje de los estudiantes. El curso de preparación al examen TOEIC requiere que los alumnos candidatos tengan ya conocimientos previos del idioma, puesto que no es un curso en el cual se enseñe el idioma, sino que es un curso en el cual se trabaje con el formato del examen haciendo uso del idioma inglés. Esta es la razón por la cual uno de los requisitos a considerar es que se hayan cursado los cinco niveles de inglés propuestos por la universidad.

Siguiendo a Piaget (citado por Villar, 2016), se entiende que el proceso que siguen los alumnos quienes son candidatos es el siguiente: primero de adaptación, puesto que el alumno busca adaptarse de manera satisfactoria, tomando en cuenta sus propios recursos al proceso de enseñanza-aprendizaje. Seguidamente, asimila el conocimiento nuevo integrándolo al ya conocido para luego acomodarlo o aplicarlo en una situación nueva en la cual, con base en la nuevas exigencias, ajuste ese nuevo conocimiento y de esa manera, de acuerdo también a la etapa del desarrollo en el cual se encuentre, responda satisfactoriamente a la nueva experiencia o reto a enfrentar.

La importancia de la fundamentación epistemológica radica en que se enfrenta a quien diseña la propuesta curricular a la toma de decisiones sobre los contenidos relacionados con un saber y un saber hacer específico (Casarini, 2005). La enseñanza del idioma inglés fue una vez una cuestión de memorización y repetición, un proceso poco estimulante para los estudiantes. Hoy día, sin embargo, se presenta variedad de nuevas

metodologías que se centran en lograr que los estudiantes desarrollen sus diferentes habilidades, tanto productivas como receptivas. De entre las principales metodologías se mencionan las siguientes (Méndez, 2007): *Grammar translation*: como su nombre lo indica, esta técnica se enfoca, de manera principal, en la gramática y en las habilidades traductoras del estudiante. Aun cuando puede parecer el método más sencillo para los profesores con desempeño y conocimientos limitados del idioma inglés, también se suele descuidar algunos recursos de los docentes o de varios estudiantes. La crítica a este método se refiere a la pronunciación, la habilidad de hablar (*speaking*) y el compromiso con la lengua de llegada; *Método directo*: este método directo representó el punto de partida y de mejora en el método de *Grammar translation*. Este método alienta a la relación directa existente entre los significados y/o los objetos en la lengua materna del estudiante y el inglés, sin necesidad de traducir. Los profesores y estudiantes emplean el idioma inglés exclusivamente en la clase, con material nuevo demostrado a través de imágenes o acciones concretas; *Enfoque natural*: este enfoque intenta seguir, tanto como sea posible, la manera en que un estudiante adquiere su lengua materna, por lo tanto, este enfoque hace poco hincapié en la formalidad de las reglas y de la gramática, ya que los aprenden el idioma de manera intuitiva y a través de la práctica (experiencia); *Método audio-lingual*: este método supone que la adquisición del lenguaje se da a través del hábito y la repetición, además de asentar sus bases y principios en la lingüística y en la psicología. Este método se orienta principalmente al énfasis en los ejercicios orales y en la imitación de frases ya elaboradas, así como también se pone énfasis en la pronunciación; *Total Physical Response (TPR)*: este método utiliza comandos y la realización de una acción para integrar rápidamente el material del lenguaje a través de un aprendizaje kinestésico. Este método reconoce que la capacidad para la comprensión del inglés anticipa la capacidad del estudiante para comunicarse de manera oral en la lengua.

La fundamentación pedagógica “integra tanto el nivel teórico como el práctico de la enseñanza, en cuanto a que aportan conocimientos indispensables para la constitución del diseño curricular” (Casarini, 2005). La enseñanza del idioma inglés requiere de estrategias específicas que permitan un adecuado proceso de aprendizaje, para ello hay que tener en cuenta las habilidades a desarrollar. En el examen TOEIC se evalúan las habilidades de *Listening* y *Reading*, es por eso que el curso se enfoca en proporcionar al

alumno las herramientas necesarias a fin de desarrollar estas habilidades. Uno de los métodos sugeridos para la enseñanza, desarrollo y práctica del *listening* es el conocido como *audiolingual*, o audiolingüístico, en cuanto que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje con base en la interacción de quienes participan en el ejercicio (Méndez, 2007). Para desarrollar la habilidad de *Reading*, se sugieren dos técnicas conocidas por quienes se dedican a la enseñanza del idioma inglés: *skimming* y *scanning*. El *skimming*, cuando una persona, al leer, pasa los ojos sobre el texto para encontrar la idea general. Es lo que suele llamarse lectura de vistazo, pues se le da un vistazo a los rúbulos, a los caracteres importantes, a los caracteres destacados, etc. Esta técnica se utiliza para tener una idea global del texto. No es una lectura secuencial, no se examinan aspectos sintácticos ni ortográficos, más bien, se enfatizan los nombres y los verbos. La vista salta de un punto a otro, hacia adelante y/o hacia atrás. Es una lectura ágil y rápida. El *scanning*, Se llama así cuando encontramos de manera rápida una idea en particular dentro de un texto. Es lo que suele llamarse lectura atenta de aquella parte del texto en donde se ha localizado la información que se busca. Se utiliza para obtener información específica. Es un tipo de lectura más lenta y con detalle. Es un tipo de lectura lineal, sintáctica y en donde se toma en consideración la puntuación, suele leerse de derecha a izquierda y se altera este orden únicamente para releer o repasar (Méndez, 2007).

A fin de obtener información más concreta acerca el contenido del curso de preparación, y sobre todo, que cubra con las necesidades del alumno, fue necesario basarse también en un enfoque cuantitativo, el cual es secuencial, usa la recolección de datos a fin de probar una hipótesis y tiene como base la medición numérica y el análisis estadístico (Sampieri, 2010); para tal fin, se aplicó una encuesta a un total de 75 alumnos seleccionados de la siguiente manera: 30 de ellos alumnos de quinto cuatrimestre, 25 de ellos alumnos de octavo cuatrimestre y 20 de ellos egresados. La encuesta consistió en una serie de 18 preguntas de opción múltiple y con ellas la información obtenida aportó datos importantes que ayudaron a la propuesta del curso de preparación para el examen de certificación; otros datos obtenidos de la encuesta estuvieron relacionados con la carrera y cuatrimestre que cursaban los estudiantes, su edad, género, entre otros.

Los resultados de las preguntas más significativas se describen a continuación:

1. ¿Consideras que tienes información suficiente acerca del examen TOEIC?

Si _____ No _____

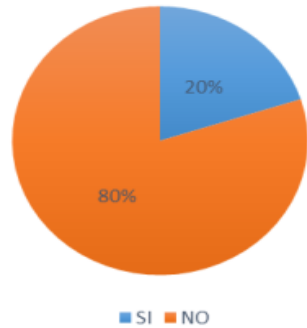


Fig. 1. Información del Examen TOEIC

El 80% de los alumnos respondió que no, en tanto que el otro 20% dijo que si, ya que han presentado el examen antes.

2. ¿Conoces tu nivel actual de inglés?

Si _____ No _____

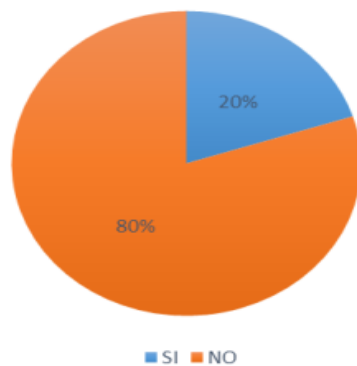


Fig. 2. Nivel de Inglés

El 20% respondió que sí, esto por haber presentado antes el examen TOEIC, en tanto que el 80% restante respondió que no.

3. ¿Qué aspecto del idioma inglés consideras debes repasar a fin de obtener un buen puntaje?

Verbos_____ Vocabulario_____ Gramática_____ Otro_____



Fig. 3. Aspectos a repasar

De acuerdo a lo representado en la gráfica, el 85% de los alumnos aspirantes a la certificación consideran que es más importante repasar los verbos antes del vocabulario o la gramática. El 10% considera que el vocabulario y el 5% consideran que es importante aprender la gramática. Nadie considero algún otro aspecto con el cual sea importante trabajar.

4. ¿Qué habilidad consideras debes poner más empeño para desarrollar a fin de obtener un buen puntaje?

Reading_____ Writing_____ Listening_____ Speaking_____

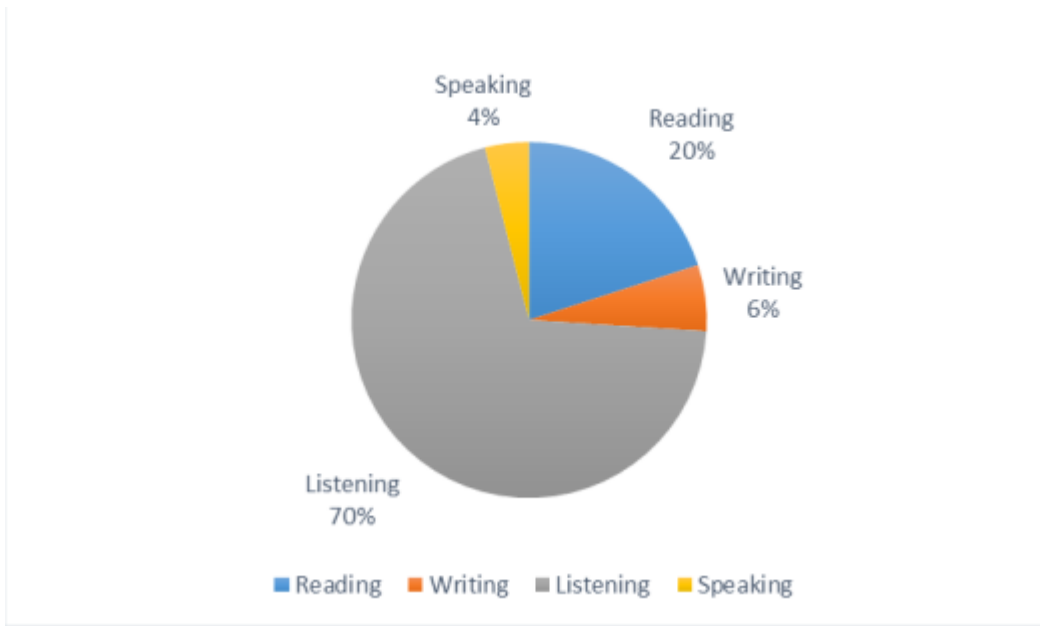


Fig. 4. Habilidad a reforzar

El 70% de los alumnos encuestados considera que es más importante reforzar el *listening*, ya que es la sección de le examen en la que especulan fallarán, más que nada por el acento y la velocidad de quienes hablan en las grabaciones. El 20% considera que el *reading* puede ser la sección que más complicada se les haga. El 10% restante de los alumnos encuestados se preocupa por el *writing* y el *speaking*, en un 6% y 4% respectivamente.

5. ¿Qué reforzarías más en un curso de preparación al examen TOEIC?

Práctica del formato del examen _____ Repaso de las estructuras gramaticales _____

Escuchar muchos audios _____ Lecturas _____

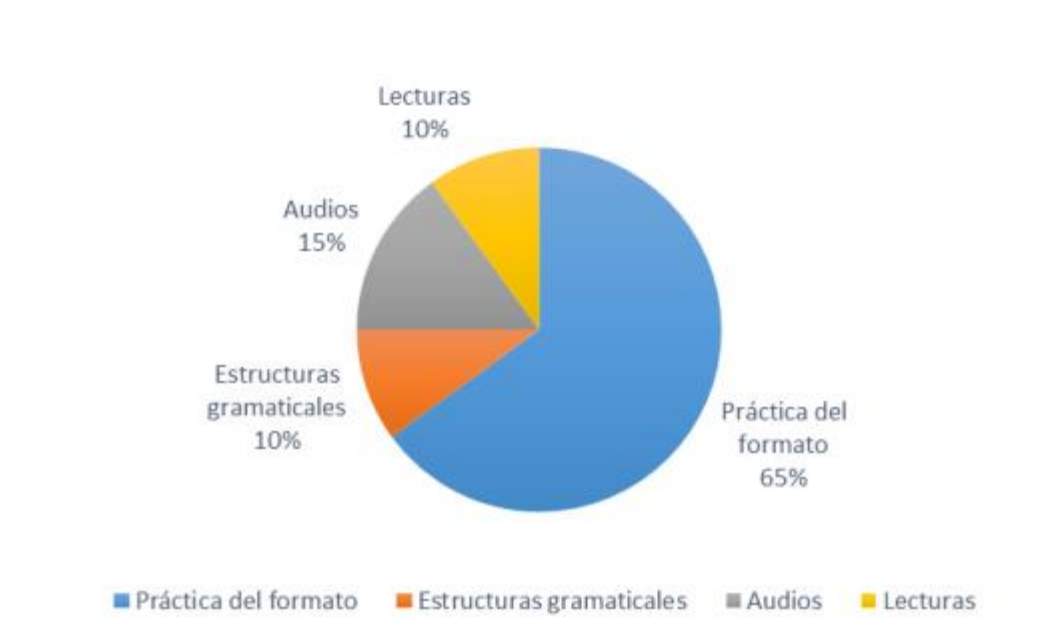


Fig. 5. Reforzamiento del curso

Como se observa en la gráfica, el 65% de los alumnos candidatos respondió que es importante reforzar la práctica del formato del examen, en tanto que el 35% restante se distribuye entre las otras opciones ofrecidas en la encuesta.

Con base en los resultados expresados en la encuesta aplicada, y con base en las consideraciones de la reflexión metodológica, se plantea el contenido curricular del curso teórico-práctico de preparación al examen de certificación TOEIC con una duración de 60 horas:

Tabla 5. Contenido curso para el examen de certificación TOEIC

Temas	Subtemas	Estrategias de enseñanza	Resultado de aprendizaje	Dosificación	Evaluación
Generalidades del examen TOEIC.	-Formato del examen. -preguntas frecuentes.	-Exposición del tema por parte del docente.	Relaciones entre conceptos y proposiciones.	1 hora	Preguntas directas.
Examen de ubicación.	Los referentes al examen TOEIC.	-Examen automatizado.	Reconocer el nivel de inglés actual.	2 horas	Automatizada.
Gramática.	Parts of	Exposición	Refuerzo de la	15 horas	<i>Mock Exam</i>

	speech. Verb tenses. Modals. Conditionals .	del tema por parte del profesor.	gramática del idioma inglés aprendida previamente.		de la segunda sección del examen referente a la parte gramatical. <i>Mock Exam</i>
Técnicas de lectura.	<i>Skimming.</i> <i>Scanning.</i> Lectura de comprensión .	Exposición del tema por parte del profesor.	Desarrollo de la habilidad de lectura.	15 horas	de la segunda sección del examen referente a la parte de Reading. <i>Mock exam</i>
Listening.	Diferentes acentos del inglés.	Presentación de diferentes estrategias para el desarrollo de la habilidad.	Desarrollo de la habilidad auditiva.	15 horas	de la primera sección del examen.
Práctica del formato del examen.	Partes del examen.	Ejercicios prácticos.	Práctica del formato del examen.	12 horas	<i>Mock Exam</i> , las dos secciones del examen.

Conclusiones

El dominio del idioma inglés es clave para la competitividad global, y las diferentes compañías alrededor del mundo reconocen este hecho. El TOEIC es herramienta que permite a sus usuarios comprobar el nivel de competencia del idioma inglés en cualquier parte del mundo.

La presente propuesta de curso de preparación al examen TOEIC responde al hecho antes mencionado, ya que describe el uso del examen TOEIC y proporciona los medios para ayudar a desarrollar las habilidades requeridas para alcanzar un nivel de competencia óptimo, tanto en puntaje como en cuestiones laborales. La descripción de los niveles de desempeño basados en el Concilio Europeo, permite tener una idea de las habilidades a lograr dependiendo del puntaje obtenido ya sea en el examen TOEIC o en alguna otra certificación del idioma inglés.

A partir de aquí, surge una nueva interrogante, a tratar como trabajo a futuro, y es la cuestión acerca de si la propuesta fue factible para los estudiantes. Queda así como propuesta el reporte de la implementación del curso y la evaluación del mismo a fin de determinar tal factibilidad reflejada en el aumento de estudiantes quienes logran alcanzar el puntaje mínimo para proceder con su titulación a nivel licenciatura.

Referencias.

Casarini, M.(2005). *Teoría y diseño curricular*. (5ª reimp.). Trillas. México.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Educational Testing Service. (2008). *Examinee Handbook*. TOEIC.

Hernández Sampieri, R. et al. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ª. ed.). McGraw-Hill. México, D.F.

Inglés oficial. (s.f.). *Equivalencias niveles de inglés*. Recuperado el 22 de febrero de 2016. <https://www.inglesoficial.es/nivelesdeingles>.

Méndez, Mariza. (2007). *Methods and Techniques in English Language Teaching*. Universidad de Quintana Roo: Ediciones Pomares.

SEP. (2011). *Normas correspondientes al control escolar, así como a la acreditación y certificación de conocimientos y aptitudes en lenguas extranjeras y en el español como lengua extranjera, a que se sujetará la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación*. https://www.cenni.sep.gob.mx/work/models/cenni/Resource/PDFs/norma_cenni.pdf

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

Universidad Interamericana para el Desarrollo. (2016). *Modelo educativo*. <http://www.unid.edu.mx/modeloeducativo.html>

Villar, R. (2016) *Psicología educativa y psicología de la educación*. http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_05_piaget.pdf.

Experiencias de Aprendizaje en el confinamiento

Sandra Valdez Hernández
svaldez@uqroo.edu.mx
Universidad de Quintana Roo

Introducción

En una situación inesperada de confinamiento surgen expectativas y retos que se deben resolver para conseguir aprendizajes significativos, el uso de herramientas tecnológicas resulta inminente, generalmente se buscan herramientas que contribuyan al desarrollo de habilidades en clase, dado que el aprendizaje de una lengua requiere de construcción, desarrollo y practica de habilidades. Sin embargo hasta hace poco los profesores aún no se sentían plenamente preparados para esta transformación digital (Almeida 2018; Almeritch et al., 2011; Miralles, Gómez y Monteagudo 2019) citados en Menéndez y Figares (2020).

El presente capítulo describe algunas de las experiencias de un grupo de inglés en el confinamiento, su sentir y sus logros. La experiencia se llevó a cabo en una universidad mexicana, la universidad de Quintana Roo, que es una universidad relativamente joven con 29 años de creación. Desde su fundación en 1991, se visualizaba como la nueva universidad mexicana, con un curriculum flexible en todas sus carreras y empleo de tecnología en sus aulas.

En 2008, se le asignó un lugar específico a la materia de inglés en todos los mapas curriculares de todas las carreras. Posicionándolo como una asignatura general, así a partir de entonces, todos los estudiantes deben llevar cuatro niveles de inglés obligatorios. Introductorio, básico, pre-intermedio e intermedio. Aunque todos los profesores habíamos empleado alguna vez tecnología en el aula y habíamos tomado cursos de actualización para el empleo de la tecnología una situación de confinamiento nos pone a prueba, representa desafíos y retos que deben afrontarse.

Ante esta situación inesperada del confinamiento se tomó como base la recaudación de impresiones de los alumnos, a través de encuestas, entrevistas y exámenes, con estas herramientas la experiencia docente se diseñó una investigación de corte mixto.

Finalizado el semestre se recabó y analizó la información de los 24 alumnos del curso de inglés intermedio primavera 2020. Posteriormente se interpretan los resultados y se presentan los resultados y hallazgos sobre el impacto de esta nueva realidad de la escuela en casa a través del uso de tecnologías. El objetivo del estudio es investigar el impacto y las percepciones que tienen los alumnos sobre el uso de la tecnología en una situación inesperada como la del actual confinamiento. Las preguntas que guían el estudio son las siguientes:

¿Qué experiencias y logros tuvieron en su curso de inglés en este confinamiento?

¿Qué herramientas y estrategias usaron para el aprendizaje de inglés el confinamiento?

Desarrollo

Por disposiciones gubernamentales debido a la pandemia mundial del coronavirus o COVID-19 intempestivamente tuvimos de quedarnos en casa, desde la segunda quincena de marzo. A partir del 18 de marzo en la UQRroo se declaró que se debían virtualizar los cursos por contingencia sanitaria. Así pasábamos a formar parte de los 3.9 millones de jóvenes que dejaron de asistir a las aulas en más de 5,537 escuelas de nivel superior (SEP, 2020) sin certeza del regreso. (García, 2020)

Esta interrupción de las actividades en un ambiente físico hizo generar una estrategia súbita gubernamental para el sistema educativo: la educación a distancia electrónica y digital para la recuperación de contenidos de aprendizaje (SEP, 2020) citado en García (2020)

Se han elaborado diversos estudios sobre el impacto del confinamiento en los estudiantes en Europa y en Estados Unidos. Un reciente estudio señala que aproximadamente el 20% de los alumnos de nivel superior tiene problemas con la tecnología tanto de accesibilidad como de funcionamiento y conectividad, citado en el diario Vasco (2020).

Una encuesta aplicada por The American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers, encontró que un gran número de universidades en EE.UU.

decidieron permanecer en modalidad virtual hasta fin de ciclo. Citado en Villafuerte (2020)

También se ha observado un aumento indescriptible en el uso de la tecnología y las clases en línea para solventar esta problemática. La biblioteca digital de Perlego, expresa que hay un notable incremento del uso de la tecnología en las escuelas hasta un 300 % en principalmente en niveles superiores. Citado en Delgado (2020)

Este incremento de la tecnología ha hecho evidente que a pesar de las carencias y las debilidades, los docentes hemos hecho frente a los retos para continuar en acción y lograr la comunicación, el entendimiento y el aprendizaje. Una encuesta realizada en el año 2018 a más de 2000 profesores de educación superior sobre las actitudes de profesorado y el empleo de la tecnología en el aula revela que solamente el 42% del profesorado tenía experiencia palpable, citado en el diario Vasco.

La encuesta revela que un gran porcentaje de los docentes no estaban preparados para el repentino proceso de transformación, y ese dato es de Europa, aquí en México el porcentaje puede ser mayor. En otro estudio realizado por EDUCAUSE se apunta a que el hecho de recibir formación sobre la integración de tecnología en el aula ayuda a cambiar las percepciones del profesorado. El diario Vasco (2020)

En el contexto educativo, todos los actores se adaptaron súbitamente a las demandas de esta nueva faceta de la educación, en la que cambia todo, las interacciones, las tutorías, y los trabajos, todos los actores deben replantear sus roles y acciones. (Menéndez y Figares, 2020)

La humanidad de la enseñanza puede perderse con las clases *online*, aunque han sido esenciales para continuar el aprendizaje, citado en el País (2020). Este proceso de transición revela la importancia de todos los actores que influyen en el aprendizaje; los alumnos, los maestros, las autoridades y los padres de familia, el apoyo de cada uno resulta inminente para lograr los objetivos de la educación.

La colaboración de los padres y la capacidad de adaptación de los profesionales de la educación y de los alumnos con el uso de la tecnología han tenido un papel fundamental en este proceso de transición. (Menéndez y Figares, 2020)

El compromiso de los agentes de la educación alumnos y docentes, es tener objetivos claros y realistas con compromiso y responsabilidad dentro y fuera del aula tanto profesores como estudiantes. Recordando que el profesor es guía y acompaña, no solo transmite conocimientos. (Martínez, 2020)

Los profesores pueden apoyar a los padres y expresarles que existen diversas formas de aprender, señala Reynolds. Se les puede apoyar mediante juegos dentro de la casa, pueden jugar en su patio, jugar en la cocina o con dibujos. Es ahí cuando los procesos cognitivos se activan y surgen los aprendizajes. Un ejemplo es el uso de una receta de cocina para enseñar fracciones. (Delgado, 2020)

Un estudio llevado a efecto en China encontró que el aprendizaje virtual es como una ventana al aula, por ello es necesario que padres y alumnos hablen al respecto. Partiendo del ejemplo de la escuela de Yew Wah, que encuestó a las familias después de 10 días de clases virtuales para conocer lo que opinaban. La encuesta destaca ideas y sugerencias que ellos tomaron en cuenta, por ejemplo, las sesiones fueron reducidas a 10 minutos frente a la pantalla y 20 minutos con actividades asincrónicas. (Delgado, 2020)

Otro estudio hecho por Eduventures, se plantea que para crear una educación remota efectiva se debe comenzar por pensar positivo de nuestro curso y de la tecnología; que si los profesores, los estudiantes y las autoridades lo ven como un recurso deficiente ese será su resultado. El mismo estudio menciona que para que las aulas virtuales puedan ofrecer sesiones de educación atractivas, se deberán acoplar un sistema de aula invertida, replantear el ritmo de la clase, realizar sesiones asincrónicas, generar interacción, materiales y recursos y permitir que algunas clases se lleven a efecto por los mismos alumnos. Citado en Villafuerte (2020)

En este tipo de situaciones lo que debe observarse, principalmente son las interacciones, que requieren de especial cuidado para fomentar la motivación, para que los estudiantes estén motivados y se mantengan motivados con sus objetivos bien claros y con la escuela. Por lo que los docentes debemos tratar de estimular esa motivación, debemos revalorar nuestras herramientas y continuar.

Los cambios de la motivación de los alumnos pueden de alguna manera estar asociados a los mensajes que sus profesores les transmiten, a través de su acción, mediante estrategias para aumentar la concentración y disminuir la ansiedad, por lo que es necesario organizar las actividades y el tiempo de estudio (Dansereau, 1985; Weinstein y Underwood, 1985, en Díaz Barriga y Hernández, 1999).

En otro estudio se demuestra el fuerte impacto de la luz del sol que produce un impacto significativo en la capacidad de trabajar eficazmente. Mejora el estado mental, el sueño, fortalece su sistema inmunológico y les permite estar más alerta, lo cual hace a las personas más felices y productivas. (Delgado, 2020). Por lo tanto, no debemos tenerlos mucho tiempo con la computadora, sino combinar actividades sincrónicas y asincrónicas, para mantener su atención y su motivación en el tema.

Por su parte Dörney (2013), menciona que hay que crear condiciones de motivación en la clase de forma continua, para incrementar la motivación, se debe tratar de establecer lazos y metas entre los estudiantes y en el grupo, aumentar las expectativas de triunfo y logro de los estudiantes, y crear materiales relevantes de estudio para los alumnos.

Investigadores de la Universidad de Pekín, mencionan que de 15 a 30 minutos son más que suficientes para tener una sesión efectiva, ya que las sesiones en línea necesitan mucha concentración durante las clases y esto puede agotar tanto al educador como al alumno. (Delgado, 2020)

Chris Hakala quien del Centro para la Excelencia en Enseñanza, Aprendizaje y Becas en Springfield College, mencionó para Inside Higher Education, que el tipo de aprendizaje impartido durante esta contingencia en primavera fue suficiente pero no comparado con la enseñanza en vivo. Citado en Villafuerte (2020)

Así en una situación de confinamiento se presentan situaciones internas que involucran a los estudiantes, profesores y autoridades. También es necesario mencionar que estas problemáticas algunas veces trascienden, como en caso de los estudiantes de intercambios nacionales y extranjeros. Los asistentes de idioma que proceden de otros países y tuvieron que dimitir y salir de aquí. La movilización es general y por parte de autoridades internas y externas por lo que ellos también son afectados. Además se encontraron con el cierre de oficinas que les impidió realizar documentación.

A México y a la Universidad de Quintana Roo llegan estudiantes de diversos países entre ellos China, que de acuerdo a un estudio los estudiantes de China representan el mayor porcentaje con 662,100 estudiantes chinos que estudiaron en el extranjero en 2018, y la proporción más sustancial fue a los Estados Unidos. La Asociación de Servicios de Estudios en el Extranjero de Beijing (BOSSA) informó que la epidemia había provocado que entre el 40 y el 60 por ciento de los estudiantes chinos no pudieran asistir a

la universidad en el extranjero debido a problemas como las dificultades con las solicitudes y las visas. (Hodge, 2020)

En esta contingencia es importante autoevaluar nuestros logros, nuestras fortalezas y nuestras carencias, fortalecernos con cursos para mejorar las habilidades tecnológicas y aprender a llegar al estudiante a través de la tecnología.

Hodge menciona que enfrentando tantos factores impredecibles a medida que nos acercamos a la segunda mitad de 2020, la institución puede beneficiarse significativamente al usar este período para mejorar la infraestructura y la entrega del aprendizaje remoto, así como al aprender a desarrollar e implementar rápidamente cambios de emergencia frente a una crisis. (Hodge, 2020)

En mayo de 2020 todavía estaba en duda si seguiríamos con las clases en línea y también cuanto tiempo seguiríamos así, lo cual sigue siendo una interrogante sin responder. Pero de acuerdo a Villafuerte, si las clases continúan en línea aumentarán las expectativas de los estudiantes y de las familias. (Villafuerte, 2020)

Es importante aprovechar la flexibilidad de la institución pero garantizar que los estudiantes puedan continuar sus estudios a pesar de las circunstancias, en tiempos de crisis y en tiempos de coronavirus, es necesario fortalecernos nosotros mismos para poder sobrellevar estos cambios trascendentales.

Problemáticas palpables

Diversas han sido las problemáticas de los estudiantes y de las familias en una situación de confinamiento, primero se encuentran las económicas, muchas familias se han visto afectadas por que les bajaron los sueldos, porque cerraron algunas fuentes de empleo, entre ellos negocios, porque hubo baja de personal, hubo despidos, pocas ventas y por ende menos presupuesto.

Otro de los grandes problemas es la salud, que se han visto agravada por el coronavirus, algunas familias han padecido la enfermedad, algunos de sus familiares lo han vivido y esto conlleva a sufrimiento personal, anímico y de dolor por pérdida de familiares o amigos.

Otra de las problemáticas es que no todos los alumnos cuentan con equipo tecnológico. Un problema que se acentuó en México durante la pandemia es la brecha de acceso digital como señala Delgado. Por lo que menciona, que se hace necesario que los gobiernos, la sociedad y las escuelas deberían trabajar en conjunto y unir fortalezas para mejorar la infraestructura y equipo para disminuir la brecha. (Delgado, 2020).

Ahora es el momento de replantear la educación superior. En este confinamiento las instituciones pueden pensar en estrategias de adaptación a un entorno desconocidos, a entornos virtuales, para abordar crisis actuales, como en este confinamiento por coronavirus y para enfrentar retos a largo plazo, como dice Steven Mintz, citado en Villafuerte (2020).

Sin embargo, esta experiencia de acuerdo a Boivin también pasará. Él menciona que a través de los años hemos aprendido que los seres humanos somos expertos en adaptarse al cambio. También hemos confirmado que la comunidad es fundamental para nuestro bienestar personal, profesional y social. Cuando las facultades y los campus universitarios vuelvan a abrir podremos ver un resurgimiento del descubrimiento, la innovación, el servicio y la creatividad. Todas las cosas que hacen de la vida en la universidad una experiencia única en la vida. (Boivin, 2020)

Villafuerte menciona la decisión no es darse por vencido o claudicar, postergar o relegarse, sino recrear nuevos fundamentos, nuevas maneras. Necesitamos hallar un modo de que el aprendizaje se lleve de forma efectiva en línea. Citado en Villafuerte (2020)

Es importante que las instituciones promuevan un vínculo entre producto, consumo y naturaleza, que se apoye a sus profesores dado que, sin ser especialistas en

operar las plataformas para la educación a distancia, ahora están obligados por las circunstancias a utilizarlas para lo cual reciben poco respaldo. (Didou, 2020)

Estrategias y herramientas tecnológicas

La familia debe incluirse en la educación, Katy Farber citada en Delgado (2020), menciona que la educación debiera adaptarse a las necesidades del estudiante. Día a día, los niños, los adolescentes y los adultos en todas partes se sienten afectados física y emocionalmente por la pandemia. Por lo que es importante tomar en cuenta que estamos pasando una crisis sanitaria global, que nos impacta en diferentes aspectos de la vida. Por lo que se deben establecer horarios flexibles para la educación, que los estudiantes deben tener la oportunidad de acceder al material en diferentes momentos y en la manera que mejor se adapte a su situación. Delgado (2020)

Se mencionó anteriormente que una de las prioridades es buscar que los estudiantes cuenten los medios tecnológicos para poder comunicarse y que esta debe ser una tarea de gobiernos, organizaciones y familias. La OCDE menciona que es de suma importancia garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a la tecnología que ya se volvió vital para el aprendizaje en línea durante la pandemia. Citado en Delgado (2020)

Para apoyar este terreno con estrategias de apoyo García menciona que con la Fundación Carlos Slim, la cual a través de plataformas educativas como coursera o aprende.org ofrecen diplomados para la formación digital, cursos abiertos en línea (MOOCS, por sus siglas en inglés), y micro-cursos para estudiantes, profesores, tutores y padres de familia. (García, 2020)

En el caso de formación y actualización superior, la agenda menciona el programa de Educación Superior Abierta y a distancia, del cual forma parte la Universidad Abierta y a Distancia (creada en el 2012); y la plataforma MéxicoX, creado en el 2015 por la SEP, y que ofrecen distintos MOOCS. Para el titular de la SEP, esta plataforma apoya a los maestros en su capacitación y desarrollo de habilidades digitales. (Boletín 80, SEP 27 de marzo del 2020) citado en García (2020)

Algunas de las herramientas que Ken Bauer citado en Román (2020) destaca como de buen funcionamiento son: Zoom, Google Classroom, YouTube, WordPress, OBS Studio, YouCanBookMe. Subraya también que algunos tips de apoyo para el trabajo en la contingencia, entre ellos menciona la organización, el tiempo y la motivación; dado que

cada uno tiene un ambiente diferente en casa tiene retos particulares durante esta contingencia sanitaria. (Román, 2020)

Una perspectiva positiva sobre el trabajo en casa es una propuesta a la personalización de la experiencia educativa, la autonomía del estudiante en su entorno personal y familiar de aprendizaje, potenciado por la necesidad de acudir por sí mismo a las fuentes de información, o la motivación intrínseca si tiene ocasión de profundizar en los aspectos que le resultan más interesantes. (Martínez, 2020)

La Motivación

Son tres las intenciones perseguidas mediante el manejo de la motivación escolar de acuerdo a Dörnyei (2013) :

- 1. Despertar el interés en los alumnos y dirigir su atención.
- 2. Estimular el deseo de aprender que conlleva al esfuerzo.
- 3. Dirigir estos intereses y esfuerzo hacia el logro de fines apropiados para la realización de propósitos determinados.

Retos y desafíos

Uno de los grandes retos de la educación en línea es que esta modalidad contrasta la desigualdad económica de millones de familias. Desafortunadamente, muchos estudiantes no tienen una computadora o acceso a internet, tampoco tienen un lugar adecuado, ni ambiente para poder cumplir con las expectativas académicas. Además de esos problemas, se encuentra el desasosiego y el estrés que genera la pérdida de empleo, pérdidas por la enfermedad o muertes de familiares, amigos. (Delgado, 2020b)

Las medidas de emergencia sanitaria que se establecieron ante la enfermedad del coronavirus, nos desconcertaron y puso en evidencia las debilidades de muchos docentes que no cuentan con experiencias tecnológicas ni formación para trabajo en línea. (Delgado, 2020)

Así pues, la pandemia sumió a los docentes en una auto-crítica de su qué hacer y en un examen de su “valía” institucional. Sus valoraciones convergentes constituyen

puntos de referencia para una discusión a profundidad sobre la docencia y las condiciones laborales de quienes la imparten. (Didou, 2020)

Para esta investigación se hizo un pequeño estudio de corte mixto, con investigación primaria y secundaria. Se llevó a cabo investigación documental, se analizaron los resultados de los exámenes y se llevó a cabo un cuestionario para los estudiantes para conocer el sentir de los estudiantes. La investigación se llevó a efecto con un grupo de inglés intermedio con 24 estudiantes de entre 19 a 32 años. Con estudiantes universitarios y externos. Se seleccionó la totalidad de los estudiantes para conocer en términos generales su sentir, todos son estudiantes de diferentes carreras y ya habían tenido experiencias en cursos de inglés en la universidad, pero nunca en confinamiento y en línea. Se aplicó un cuestionario de autoría propia considerando los posibles factores de afectación en la pandemia. Después de aplicado se recaudaron los datos y se analizaron para su interpretación con respecto a las preguntas de investigación.

Resultados y Hallazgos

Los resultados de este grupo varían en cuanto a resultados de los exámenes y las consideraciones y dinámicas personales. Uno de los resultados positivos fue el apoyo mutuo entre estudiantes y profesora, lo que llevó a una pertenencia al grupo, una identificación entre ellos y sus necesidades. El establecimiento inicial del deseo de terminar el curso dado que para muchos representaba el requisito para titularse, para otros el logro del deber cumplido. Este factor significativo se observa en los resultados de sus exámenes que a continuación se presentan. En la tabla 1. Se observa un incremento considerable en las calificaciones, pasando de un 70 a un 80%. Lo cual es bastante significativo dadas las circunstancias, su esfuerzo fue visible.

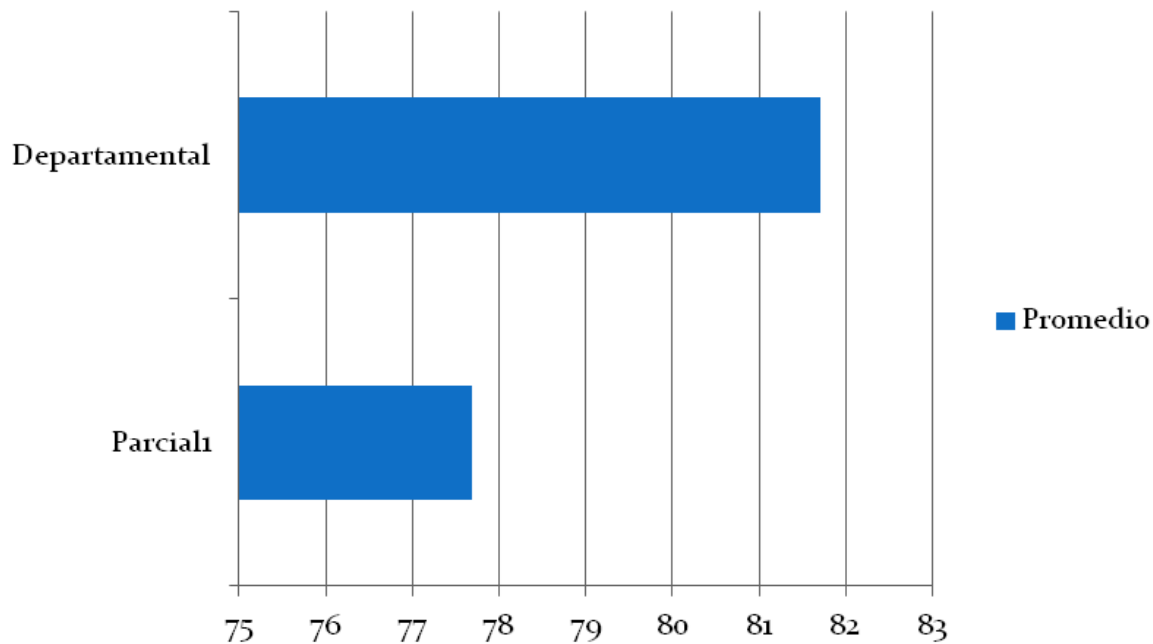


Figura 1. Resultados de los exámenes

Experiencias practicas

Otro componente fueron las experiencias prácticas durante el confinamiento. Ante esta necesidad inminente del uso de tecnología para el aprendizaje, empleamos de inmediato aplicaciones, plataformas y redes sociales. La más accesible para nosotros en primer momento fue la red social WhatsApp, que nos permitió accesibilidad y rapidez en la comunicación. A través de ella pudimos compartir documentos, audios y vídeos.

Después hicimos uso de Moodle para subir el curso, compartir recursos, vídeos, ejercicios, hacer foros y subir tareas y trabajos. Tuvimos actividades sincrónicas y asincrónicas. Para las sesiones sincrónicas empleamos Zoom, ahí los estudiantes tenían la oportunidad de interactuar y practicar.

Entre las tareas asignadas estaban la elaboración de proyectos, escritos, canciones, representaciones, círculos de conversación con invitados para escuchar otros acentos además del acento de la profesora, empleamos también la plataforma que ofrece el libro para practicar un poco más los temas del curso.

Retos

Entre los retos que encontraron los estudiantes podemos citar los siguientes:

Tabla 1. Retos

Retos	Retos
Mi mayor reto es que soy una persona que aprende con dinámicas, ejercicios. Necesito ver, escuchar todo y estando sólo con los ejercicios nada más me lo complicó todo. Aunque me esforcé mucho, sé que lo pude haber hecho mejor.	La mayor dificultad para mí fue el hecho de no tener quien me pudiera explicar los diversos temas que se abordaron o incluso temas pasados básicos que tuve que recordar.
El poder ser mas autodidacta, a aprender por mí misma los temas de la mejor manera posible, no fue lo mismo para mí estar estudiando en línea que tener a mi maestro	Supongo que uno de los retos fueron mis parientes que hacían mucho ruido en las veces que la clase fue por video llamada

Como podemos observar en la tabla 2. Los retos involucraban estrategias de aprendizaje, trabajo independiente, organización y experiencias familiares. Sin embargo se observan las situaciones motivadoras para el logro de los objetivos la disposición y constancia para emprender la acción y alcanzar el objetivo.

Como bien menciona Martínez, la decisión y acción de los estudiantes son indispensables para la adquisición de su aprendizaje y a que ellos mismos contribuyan con sus conocimientos y aportaciones, que apoyen a sus compañeros pues son actores que retroalimentan al docente con sus comentarios y aportaciones. (Martínez, 2020)

Actividades significativas

Tabla 2. Actividades significativas

Los estudiantes reflexionaron su aprendizaje, lo que les había sido útil y lo que no y ahora saben que pueden utilizar esos recursos cada vez que los necesiten. Algunas actividades mencionadas se describen a continuación. Me pareció bien el curso, y en línea bien, ya que la maestra nos dejaba varios ejercicios en línea y diferentes sitios de internet en horarios que normalmente nos tocaba la materia.	Los ejercicios con las canciones fue lo que más me ayudó con mi reto. Ya que escuchar música es algo que me gusta y practicar con letras de canciones fue además divertido.
Todas las de Speaking, para mí lo principal es poder darse a entender con quienes hablan el idioma, lo primordial es la comunicación verbal.	El video igual fue todo un reto tanto para la realización, por la pronunciación y por las circunstancias de ahora. Pero disfrute mucho hacer ese ejercicio.

Conclusiones

En una situación de confinamiento se pueden presentar expectativas que nos lleven a pensar que posiblemente no se puede, pero debemos tener fortaleza, mirar al pasado y analizar nuestro presente, emprender la acción con más ahínco, empeño y perseverancia, con la esperanza de que nuestro trabajo puede dar frutos y dejar huella de esperanza.

Aunque la pandemia y cuarentena llegaron sin previo aviso y las instituciones educativas tuvieron que adaptarse rápidamente para asegurar la continuidad académica, se debe de aprovechar esta crisis para hacer una pausa que nos permita analizar, reflexionar y replantear la educación. (Delgado, 2020)

Es importante saber que todos estamos expuestos, a una situación familiar, a una situación personal, por lo que es necesario pensar como seres humanos, pensar en los estudiantes, pensar con empatía pues no conocemos lo que están viviendo, ni por lo que están pasando y el gran esfuerzo que hacen por permanecer en las filas de la educación universitaria.

Es importante, como menciona Delgado, que tanto padres como docentes tomen en cuenta que no todo tiene que ser perfecto, que está bien si hay días malos y equivocarse. Pues cada uno está aprendiendo en el proceso. (Delgado, 2020b)

Aunque en este confinamiento hemos perdido la presencia humana seguimos en el camino y es lo más importante, explorar, evaluar, aprender y seguir. La vida sigue y mientras siga tenemos que apoyarnos, apoyar a nuestros estudiantes y enriquecernos con su mirada y su deseo de salir adelante, no perdamos lo humano aunque sea en línea.

Referencias

- Boivin, B. (2020). Online alternatives to testing options. <https://www.keystoneacademic.com/news/online-alternatives-to-testing-options>
- Delgado, P. (2020). Lecciones del COVID-19 en el sector educativo. Observatorio Tecnológico de Monterrey. Bajado de:
<https://observatorio.tec.mx/edu-news/lecciones-covid-19-educacion>
- Delgado, P. (2020). Padres, alumnos y docentes enfrentan los retos de adaptarse a la educación en línea. Observatorios Tecnológico de Monterrey. Bajado de:
<https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-online-retos-escuela-en-casa>
- Didou Aupetit, S. (2020). Experiencias profesionales en periodo de confinamiento: la voz de los académicos. Cinvestav/Proyecto Conacyt A1-S-8492. Tomado de: <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/05/13/experiencias-profesionales-en-periodo-de-confinamiento-la-voz-de-los-academicos/>
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2013). *Teaching and Researching Motivation*. New York, Routledge.
- El Diario Vasco, (2020). La pandemia del Covid-19 está cambiando nuestra rutina diaria
<https://blogs.diariovasco.com/ekonomiaren-plaza/2020/04/21/remoto/?ref=https:%2F%2Fwww.google.com%2F>
- Foro de Educación de EL PAÍS plantea a sus lectores esa pregunta: **¿Qué hemos aprendido sobre la educación durante el confinamiento?**
<https://elpais.com/educacion/2020-06-21/que-hemos-aprendido-sobre-la-educacion-durante-el-confinamiento.html>
- García-García, C. (2020). Panorama de la Educación Superior en Tiempos del COVID-19.
<http://www.educacionfutura.org/panorama-de-la-educacion-superior-en-tiempos-del-covid-19/>
- Hodge, E. (2020). Remaining Fall semester 2020. <https://www.keystoneacademic.com/news/reimagining-fall-semester-2020>
- Lederman, D. (2020). An argument for 'Remote' rather than 'Online' Instruction.
<https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2020/04/29/why-remote-instruction-may-be-better-online-high-touch>
- Martínez, G. (2020). La enseñanza y el aprendizaje fuera del aula en tiempos de confinamiento. Escuela de Nivel Medio Superior de Celaya, Universidad de Guanajuato. Descargado de:
<https://www.ugto.mx/eugreka/contribuciones/225-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-fuera-del-aula-en-tiempos-de-confinamiento>
- Martínez, E. (2020). Homeschooling: pedagogías emergentes para tiempos de confinamiento (XII)
<https://www.educacionrespuntocero.com/noticias/homeschooling-tiempos-de-confinamiento/>
- Menéndez, D. y Figares, J. L. (2020). Retos educativos durante el confinamiento: La experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales. Consecuencias del cierre de escuelas por el COVID-19 en las desigualdades educativas. *Revista Internacional de Educación para la justicia social*, 2020, 9 3e.
- Román, R. (2020). ¿Cómo cambiar tu curso presencial a virtual con herramientas abiertas?. Observatorio Tecnológico de Monterrey. Bajado de:
<https://observatorio.tec.mx/edu-news/como-cambiar-tu-curso-presencial-a-virtual-con-herramientas-abiertas>
- Villafuerte, P. (2020). Rediseñando la experiencia universitaria entre medidas de distanciamiento social. Observatorio Tecnológico de Monterrey. Bajado de:
<https://observatorio.tec.mx/edu-news/universidades-planes-postcovid19>



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

