



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Doctorado en Investigación Educativa

Tesis

**La enseñanza y el aprendizaje centrados en el  
estudiante de inglés: estudio de caso en una universidad  
pública mexicana**

Presenta

**Daniel Jacobo Gidi Martí**

Tutora y Directora de tesis:  
Dra. María del Pilar Ortiz Lovillo

7 de septiembre de 2024

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”

## **Agradecimientos**

Mi agradecimiento al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por otorgarme la beca que me permitió realizar mis estudios de posgrado.

A las autoridades de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana por permitirme llevar a cabo la investigación, así como a los docentes y estudiantes que participaron en ella.

A mi directora de tesis, la Dra. María del Pilar Ortiz Lovillo, por el amable y valioso apoyo que me brindó durante el programa de doctorado. Agradezco sinceramente el tiempo y esfuerzo que invirtió en mi formación y por compartir su sabiduría conmigo.

A mis padres Emilio y Daniela, a mi esposa Ivonne, a mis hijos Daniela Ivonne y Emilio, y a mis tíos Daniel y Alejandro. Gracias por vivir esta experiencia conmigo, por sus atinados consejos y por su comprensión en los tiempos difíciles.

A los investigadores y profesores que leyeron este trabajo y ofrecieron sus consejos para llevarlo a término: el Dr. Manuel Jiménez Raya, la Dra. Gloria Elena Cruz Sánchez, la Dra. Kristine Balslev, el Dr. Miguel Figueroa-Saavedra Ruiz, la Dra. Cristina Victoria Kleinert, el Dr. Bruno Baronnet y el Dr. Sergio Iván Navarro Martínez. Su guianza resultó invaluable para la realización de la investigación.

A mis compañeros Héctor y Santiago, por impulsarme a dar lo mejor posible en el ámbito académico.

Finalmente, a la Universidad de Granada, por recibirme como estudiante invitado durante mi estancia doctoral y permitirme conocer a sus distinguidos docentes y sus maravillosos espacios.

*A mi viejito, quien centró toda su vida en mí.*

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I. CONSIDERACIONES PRELIMINARES DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>18</b>
1.1 <i>Locus</i> de enunciación .....	18
1.2 Planteamiento del problema .....	20
1.3 Justificación.....	25
1.4 Objetivo general .....	29
1.5 Objetivos específicos.....	29
1.6 Pregunta general.....	29
1.7 Preguntas específicas.....	29
1.8 Estructura de la investigación .....	31
<b>CAPÍTULO II. PANORAMA DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN                     MÉXICO.....</b>	<b>33</b>
2.1 El inglés en la educación pública en México .....	33
2.1.1 La enseñanza del inglés en la educación superior en México.....	37
2.2 La Universidad Veracruzana.....	40
2.2.1 El Modelo Educativo Integral y Flexible .....	42
2.2.2 Los Centros de Idiomas y de Autoacceso .....	44
2.3 La Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana.....	45
2.4 La Licenciatura en Lengua Inglesa .....	46
2.4.1 Perfil de los estudiantes.....	47
2.4.2 Perfil de los profesores.....	49

2.5 Planes de estudio de la Licenciatura en Lengua Inglesa .....	49
2.5.1 Plan de estudios 1990.....	50
2.5.2 Plan de estudios 2008.....	51
2.6 Experiencias educativas objeto de estudio de la investigación.....	54
<b>CAPÍTULO III. EPISTEMOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE CENTRADOS EN EL ESTUDIANTE .....</b>	<b>57</b>
3.1 Definición y características .....	57
3.2 Orígenes del aprendizaje centrado en el estudiante.....	61
3.3 Teorías de aprendizaje que influyen en el modelo centrado en el estudiante .....	64
3.3.1 El constructivismo de Jean Piaget y Lev Vygotsky .....	65
3.3.2 La teoría de la experiencia de John Dewey.....	70
3.3.3 El humanismo de Carl Rogers.....	71
3.4 Enfoques de enseñanza de lenguas centrados en el estudiante .....	75
3.4.1 El enfoque comunicativo.....	76
3.4.2 El enfoque basado en tareas .....	78
3.4.3 El aprendizaje cooperativo de lenguas extranjeras .....	80
3.5 Estrategias didácticas centradas en los estudiantes para fortalecer las habilidades en lenguas extranjeras .....	82
3.5.1 Las actividades dentro (y fuera) del aula .....	82
3.5.2 La retroalimentación correctiva .....	89
3.5.3 La evaluación formativa.....	90
3.6 Antecedentes de la investigación .....	92
<b>CAPÍTULO IV. CONCEPTOS CLAVE DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE CENTRADOS EN EL ESTUDIANTE COMO MODELO PEDAGÓGICO</b>	

## EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

.....	101
4.1 La participación activa y la interacción en el aula .....	101
4.1.1 El balance del poder entre el profesor y los estudiantes .....	105
4.1.2 El rol del profesor.....	107
4.2 La adaptación a las necesidades del estudiante .....	112
4.2.1 El análisis de necesidades y el currículo .....	112
4.2.2 La función del contenido de la clase .....	114
4.3 La autonomía en la enseñanza y el aprendizaje .....	118
4.3.1. La responsabilidad.....	120
4.3.2 Aprender a aprender. Un camino para la autorregulación .....	122
4.3.3 Apoyo a la autonomía .....	125
4.4 La motivación.....	127
4.4.1 La teoría de la autodeterminación .....	131
4.5 Justificaciones y críticas sobre la enseñanza y el aprendizaje centrado en el estudiante..	134
<b>CAPÍTULO V. ESQUEMA METODOLÓGICO DEL ESTUDIO.....</b>	<b>140</b>
5.1 Posicionamiento ontológico-epistemológico .....	140
5.2 Enfoque cualitativo .....	142
5.2.1 Tipo de investigación: descriptivo, explicativo e interpretativo .....	144
5.3 Ética de la investigación.....	146
5.4 El estudio de caso .....	148
5.5 Participantes .....	151
5.5.1 Criterios de inclusión .....	151

5.5.2 Conformación de la muestra y características de los informantes .....	153
5.6 Técnicas e instrumentos de la investigación .....	157
5.6.1 La observación no participante .....	157
5.6.2 La entrevista semiestructurada .....	161
5.6.3 La narrativa reflexiva .....	164
5.7 Trabajo de campo .....	167
5.7.1 La pandemia del COVID-19 y la Enseñanza Remota de Emergencia.....	168
5.8 Análisis de datos.....	170
5.8.1 Análisis cualitativo de contenido .....	171
5.8.2 Categorización.....	174

**CAPÍTULO VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: PERSPECTIVAS DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS CENTRADOS EN EL ESTUDIANTE ..... 178**

6.1 Resultados de las entrevistas semiestructuradas: las voces de los profesores y los estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés en línea.....	178
6.1.1 Las estrategias de enseñanza y aprendizaje del inglés en línea.....	179
6.1.1.1 Las actividades que contribuyen al aprendizaje del inglés en línea .....	179
6.1.2.2 La retroalimentación y el seguimiento del progreso de los estudiantes .....	186
6.1.2.3 La evaluación en la educación a distancia .....	189
6.1.2 El desarrollo de la autonomía de los estudiantes.....	193
6.1.2.1 La responsabilidad en el aprendizaje .....	197
6.1.3 La motivación para estudiar inglés y su influencia para centrar la enseñanza en los estudiantes .....	200
6.1.3.1 El nivel inicial de inglés para ingresar a la licenciatura .....	206

6.1.4 Influencia de la educación remota en la enseñanza y el aprendizaje centrados en los estudiantes de inglés.....	209
6.2 Resultados de la observación no participante: la enseñanza y el aprendizaje del inglés detrás de la cámara web .....	213
6.2.1 El apoyo a la autonomía en el aula virtual .....	213
6.2.2 El ambiente de las clases y su influencia en la motivación de los estudiantes .....	217
6.2.3 Las actividades en clase y el fomento a la participación activa .....	225
6.3 Resultados de las narrativas reflexivas: otras piezas del rompecabezas .....	230
6.3.1 Los cambios en las estrategias de enseñanza-aprendizaje durante el periodo de educación a distancia.....	230
6.3.2 El acompañamiento de los docentes y los estudiantes .....	234
6.3.3 Las recomendaciones para los nuevos estudiantes.....	239

**CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES: REPENSANDO LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE CENTRADOS EN EL ESTUDIANTE EN MÉXICO**  
..... **246**

7.1 Discusión sobre las preguntas de investigación .....	246
7.1.1 ¿Cómo se aplica el modelo de la EACE en primero y último semestre de la LLI?...	247
7.1.2 ¿Qué estrategias didácticas centradas en el estudiante utilizaron los profesores de primero y último semestre?.....	250
7.1.3 ¿Cómo promueven la autonomía en el aprendizaje del inglés los profesores de primero y último semestre de la LLI?.....	252
7.1.4 ¿Cómo influye la motivación de los estudiantes de primero y último semestre en el aprendizaje del inglés? .....	255
7.1.5 ¿Qué influencia tuvo la enseñanza remota en la aplicación de los principios clave de la EACE en profesores y estudiantes de primero y último semestre?.....	256



7.2 Contribuciones para la aplicación de la enseñanza y el aprendizaje centrados en el estudiante .....	257
7.3 Limitaciones del estudio.....	262
7.4 Recomendaciones para futuras investigaciones .....	264
7.5 Conclusiones y reflexiones finales .....	266
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>269</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>292</b>

## Índice de tablas

Tabla 1. Requisitos de ingreso en universidades públicas de México.....	36
Tabla 2. Plan de estudios promedio de la Licenciatura en Lengua Inglesa.....	52
Tabla 3. Pseudónimos de los participantes .....	152
Tabla 4. Información de los profesores participantes	153
Tabla 5. Información de los estudiantes participantes	154
Tabla 6. Construcción de categorías y subcategorías apriorísticas.....	173
Tabla 7. Estrategias didácticas centradas en los estudiantes de la LLI durante el semestre enero-agosto 2021.....	250
Tabla 8. Categorización de los conceptos clave de la EACE.....	256

## Índice de figuras

Figura 1. Principales contribuciones a la EACE .....	72
Figura 2. Pirámide de la jerarquía de necesidades de Maslow.....	126
Figura 3. Conceptos clave de la EACE.....	132
Figura 4. Propuesta de unión de los conceptos clave de la EACE	257

## Índice de Anexos

Anexo 1. Plan 1990 de la Licenciatura en Lengua Inglesa .....	283
Anexo 2. Consentimiento informado para estudiantes .....	287
Anexo 3. Consentimiento informado para profesores .....	288
Anexo 4. Guion de entrevista semiestructurada para estudiantes .....	289
Anexo 5. Guion de entrevista semiestructurada para profesores .....	290
Anexo 6. Guion de observación no participante .....	291
Anexo 7. Guion de narrativa reflexiva.....	292

## **Listado de abreviaturas**

AC – Análisis Contrastivo

CAAFI – Centro de Auto Acceso de la Facultad de Idiomas

CAE – Certificate in Advanced English

CENEVAL – Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior

CONAHCYT – Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías

DELLA – Doctorado en Estudios del Lenguaje y Lingüística Aplicada

DUVI - Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural

EACE – Enseñanza y Aprendizaje Centrado en el Estudiante

EBT – Enfoque basado en tareas

EC – Enfoque comunicativo

EE – Experiencia Educativa

FCE – First Certificate in English

LIDI - Licenciatura en Lengua Inglesa y Didáctica del Inglés

LLI – Licenciatura en Lengua Inglesa

KET – Key English Test

MCERL – Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

MEIF – Modelo Educativo Integral y Flexible

MEIS - Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad

MEILE – Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera

PET – Preliminary English Test

PNPC – Programa Nacional de Posgrados de Calidad

SEMS – Subsecretaría de Educación Media Superior

SEP – Secretaría de Educación Pública

SNP – Sistema Nacional de Posgrados

UV – Universidad Veracruzana

ZDP – Zona de Desarrollo Próximo

## INTRODUCCIÓN

En la sociedad del conocimiento en la que vivimos es indispensable saber diferentes lenguas, tanto extranjeras como originarias, que proporcionen herramientas para comunicarse e interactuar con otros habitantes del planeta. Conocer otros idiomas permite comprender la forma en la que viven distintas comunidades, se facilita el acceso a nuevos escenarios y así se pueden valorar otras culturas, costumbres y formas de pensar, lo que podría contribuir a que los estudiantes adquieran una identidad intercultural. El aprendizaje de una lengua favorece que las personas de cualquier contexto se comuniquen y accedan a la riqueza cultural de otros pueblos.

Si bien es muy amplio el mundo de las lenguas, para la presente investigación nos centraremos en la enseñanza y el aprendizaje del inglés, que es uno de los idiomas de uso más frecuente en el mundo. Es también la principal lengua científica internacional, de acuerdo con autores como Altbach (2013) y Crystal (2004) y resulta de gran utilidad para los estudiantes de cualquier disciplina porque les permite expandir sus conocimientos y alcanzar sus objetivos académicos y laborales. El inglés está presente en la oferta educativa de diversas universidades de México y del mundo, lo cual favorece la movilidad de estudiantes y profesores, entre muchas otras ventajas. Numerosos estudios se han dedicado a investigar cómo facilitar la enseñanza de las lenguas extranjeras. En un principio, los aportes científicos provenían de las teorías generales del aprendizaje, sin embargo, poco a poco se han consolidado como un campo de estudio independiente, con influencia de la lingüística aplicada, la pedagogía, la psicología, entre otras.

Las teorías, enfoques y métodos sobre la enseñanza del inglés se han enriquecido con las aportaciones de numerosos teóricos. Durante gran parte del siglo XX, el conductismo y los métodos basados en repeticiones imperaron en las aulas, sin embargo, la evolución de esta disciplina en los últimos años ha sido considerable. En parte, gracias a la aparición de enfoques basados en la competencia comunicativa o en la realización de tareas para lograr el aprendizaje. Estas ideas abrieron las puertas para ampliar y diversificar la discusión sobre el tipo de enseñanza que beneficiaría en mayor medida a los estudiantes, los cuales eran considerados como recipientes vacíos que debían llenarse de información. Después se reconoció que sus procesos cognitivos eran más relevantes de lo que se creía en un principio, por lo que se incluyeron propuestas sobre la importancia de las emociones y la interacción entre el profesor y el alumno, para saber cómo se

relacionan en el aula, el resultado ha dado lugar a diferentes modelos de enseñanza que intentaremos analizar aquí.

El objeto de estudio de la presente investigación es la Enseñanza y el Aprendizaje Centrado en el Estudiante (EACE). En las lecturas realizadas, nos hemos percatado que se hace referencia a este modelo con varios términos similares, por ejemplo: *Enseñanza centrada en el estudiante/alumno* (Blumberg, 2019; Weimer, 2013), *Modelo centrado en el aprendizaje* (Gargallo et al., 2014), *Flip-Learning* (Peché & Giraldo, 2019) o simplemente *Modelo constructivista* (Biggs, 2004). Todas son expresiones que se utilizan para identificar una filosofía de enseñanza y aprendizaje que “continúa bastante mal definida, poco estudiada y con frecuencia malentendida y malinterpretada”<sup>1</sup> (Hoidn & Klemenčič, 2021, p. 1). Para introducir al lector, usaremos la descripción de Norman y Spohrer (1996), que de manera general explora los temas principales de esta investigación:

La idea central es que las personas aprenden mejor cuando están absortas en el tema, motivadas para buscar nuevos conocimientos y habilidades porque los necesitan para resolver el problema que se les plantea. El objetivo es la exploración activa, la construcción y el aprendizaje, en lugar de la pasividad de la asistencia a conferencias y la lectura de libros de texto. El tema principal es centrar la educación en torno a un conjunto de problemas realistas e intrínsecamente motivadores. Los estudiantes trabajan para resolver estos problemas, a menudo en grupos, en periodos de tiempo muy prolongados. Los profesores estructuran cuidadosamente los problemas para que, al resolverlos, los estudiantes pasen de forma natural por todos los temas y adquieran de forma natural todos los temas de relevancia.<sup>2</sup> (p. 5)

Este modelo, entonces, permite acentuar la participación activa de los estudiantes, cambiando el foco de atención que tradicionalmente se situaba en el docente. De acuerdo con la EACE, el profesor debe planear e implementar actividades significativas para el aprendizaje, que promuevan la motivación del estudiante, con el fin de que desarrolle diversas estrategias cognitivas enfocadas

---

<sup>1</sup> Traducción propia. Cita original: “remains rather poorly defined, under-researched and often misunderstood and misinterpreted.”

<sup>2</sup> Traducción propia. Cita original: “At the heart is the idea that people learn best when engrossed in the topic, motivated to seek out new knowledge and skills because they need them in order to solve the problem at hand. The goal is active exploration, construction, and learning rather than the passivity of lecture attendance and textbook reading. The major theme is one of focusing education around a set of realistic, intrinsically motivating problems. Students work to solve these problems, often in groups, often in overextended periods of time. Teachers carefully structure the problems so that in the course of solution, students naturally pass through and acquire all topics of relevance.”

a resolver problemas de su vida fuera de la escuela, a fortalecer la autonomía y a promover el pensamiento crítico<sup>3</sup>.

La adopción de la EACE en la educación superior no es tarea fácil en ningún contexto. Sin embargo, involucra desafíos y complicaciones adicionales en países como México, donde la formación básica para el aprendizaje del inglés adolece de múltiples debilidades; por ejemplo: la falta de capacitación adecuada para los docentes (Ramírez-Romero & Pamplón, 2012), las tensiones que genera enseñar y aprender una lengua extranjera de corte imperialista (López-Gopar & Sughrua, 2014; Sayer, 2019) y la predominancia de una visión tradicional del aprendizaje (Borjian, 2015, Ramírez-Romero, Sayer & Pamplón, 2014; Sayer, 2018) donde el docente es el poseedor último de los conocimientos a transmitir. Aunado a esto, la necesidad de recurrir a la educación a distancia durante la pandemia del COVID-19 generó nuevas dificultades a los profesores y los estudiantes.

La presente investigación surge del interés por analizar el modelo centrado en los estudiantes de inglés como lengua extranjera durante el periodo de enseñanza remota en la Licenciatura en Lengua Inglesa (LLI), de la Facultad de Idiomas, de la Universidad Veracruzana (UV). Se busca indagar si los profesores y los estudiantes se adhieren a esta filosofía y, de ser así, analizar cómo lo hacen. Es necesario subrayar que la enseñanza y el aprendizaje son indisociables (Balslev, 2006; Halté, 1995; Oakeshott, 2010), por lo tanto, el objeto de estudio implica analizar el trabajo tanto de los estudiantes como de los profesores. Asimismo, es importante señalar que “en la práctica, un aula casi nunca está totalmente centrada en el profesor o en el alumno”<sup>4</sup> (Motschnig & Cornelius-White, 2021, p. 270). Se trata más bien de una compleja gama de posibilidades dentro de un continuo que involucra diversos aspectos de los procesos didácticos.

A lo largo del trabajo se comenta cómo se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en México, pero se subraya la EACE. Al hacer un recorrido por las prácticas de la enseñanza de esta lengua en México, hemos observado que existe una amplia oferta académica en las licenciaturas, que se ofertan en las distintas universidades, pero con el propósito de delimitar el presente estudio, el escenario principal es la LLI que oferta la UV. El personal

---

<sup>3</sup> Este constructo se ha intentado definir sin éxito de manera teórica, sin embargo, en este argumento se refiere a la habilidad dialógica de formar y comunicar una opinión informada y argumentativa sobre un tema en específico (Kuhn, 2019).

<sup>4</sup> Traducción propia. Cita original: “in practice, a classroom is hardly ever totally teacher centered or student centered”

docente está conformado por profesores con antecedentes e ideologías variadas, con distintas maneras de concebir la enseñanza de una lengua extranjera. Los estudiantes acuden por razones muy diversas, y cuentan con estrategias propias y únicas de aprendizaje las cuales ameritan ser escuchadas, analizadas y compartidas.

La EACE forma parte de uno de los modelos que se han gestado en la educación y debe entenderse como una evolución en la forma en que los profesores enseñan y los estudiantes aprenden, en oposición a las técnicas de enseñanza transmisivo-conductistas que involucran la memorización de conocimientos (Jacobs, Renandya & Power, 2016; Weimer, 2013). Se menciona con regularidad en los lineamientos de enseñanza y los documentos relativos a la misión, visión, objetivos y modelos educativos de las universidades (Gargallo et al., 2014; Hoidn, 2016; Lea, Stephenson & Troy, 2003). Uno de los múltiples detonantes de su adopción se puede atribuir al conjunto de reformas gestadas en la Unión Europea a finales del siglo XX, en especial a la firma de la declaración de Bolonia<sup>5</sup> (Morales, 2006). Actualmente, la EACE es “un fenómeno global, consagrado en acuerdos internacionales, promovido por organismos mundiales y poderosos a nivel supranacional”<sup>6</sup> (Schweisfurth, 2013, p. 2), por lo que amerita explorar cómo ha permeado en nuestras instituciones.

La UV estableció algunas características de la EACE en el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), vigente desde 1999. En específico, se “propone que el énfasis curricular recaiga sobre la formación de los estudiantes, y no sobre una información enciclopedista, ya que un alumno bien formado cuenta con las actitudes y herramientas para el constante autoaprendizaje” (UV, 1999, p. 22). Asimismo, el MEIF sostiene que las actividades en el aula “consisten en tareas [...] que se establecen entre maestro y alumno, que implican la construcción del conocimiento por parte de éste, guiado por el docente” (UV, 1999, p. 34), lo cual apunta hacia una visión constructivista del aprendizaje, fundamento esencial de la EACE.

Con el fin de comprender esta filosofía de enseñanza y aprendizaje a profundidad, en este trabajo se redactan dos apartados teóricos. El primero aborda las definiciones que se han propuesto sobre la EACE, así como los aportes teóricos de la psicología y la pedagogía que han influido en

---

<sup>5</sup> Acuerdo firmado en 1999 por ministros de educación de varios países europeos cuyos objetivos incluyen la adopción de un sistema de grados fácilmente diferenciables, un sistema de créditos, un control de calidad en las metodologías de enseñanza y cambios en el diseño curricular, entre otros. (EHEA, s.f.)

<sup>6</sup> Traducción propia. Cita original: “a global phenomenon, enshrined in international agreements, promoted by international agencies and powerful at a supranational level”

su consolidación a través de los años. Se revisan las teorías del aprendizaje que contribuyeron y solidificaron su estatus actual como: el constructivismo cognitivo de Piaget y el constructivismo social de Vygotsky, el aprendizaje experiencial y democrático de Dewey y los principios de la educación humanista de Rogers (Blumberg, 2019; Bremner, 2021; Henson, 2003; Hoidn, 2016; Hoidn & Klemenčič, 2021, Hoidn & Reusser, 2021). Se examinan también los enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras que han influido en el modelo: el enfoque comunicativo, el enfoque basado en tareas y el aprendizaje cooperativo. Más adelante, se discuten las estrategias de enseñanza y aprendizaje que fomentan la EACE en el aula. En esta sección se mencionan las actividades y tareas que impulsan el desarrollo de las cuatro habilidades (comprensión auditiva, comprensión lectora, producción oral y producción escrita), así como la gramática y el vocabulario. Asimismo, se dedica una sección a la retroalimentación correctiva y otra a la evaluación formativa. Al final de esta primera sección teórica, se desglosan los antecedentes de la investigación.

En el siguiente capítulo, se abordan los principales atributos de esta filosofía de enseñanza. Por un lado, están los principios que la cimentan: la participación activa y la interacción en el aula, la adaptación a las necesidades de los estudiantes, la autonomía en el aprendizaje y la motivación. El estudio de la autonomía en el aprendizaje se relaciona de forma directa con la EACE, por lo que aparecerá con frecuencia en esta investigación. Es un concepto que se definió de manera inicial como “la habilidad para tomar el control del propio aprendizaje” (Holec, 1981, p. 3), sin embargo, ha evolucionado gracias a la aparición de numerosos estudios, marcos de trabajo y metodologías que permiten promoverla y alcanzarla. Una de las disciplinas donde tiene mayor injerencia es en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Por el otro, se revisan los fenómenos que ocurren cuando se pone en práctica el modelo, entre los que destacan: el balance de poder entre el profesor y los estudiantes, la función de los materiales educativos, las dificultades en el cambio del rol que juega el docente y la responsabilidad del aprendizaje (Blumberg, 2019; Weimer, 2013). Además, se analizan las contribuciones de algunos pensadores que justifican o critican la implementación de la EACE para que el lector cuente con un panorama general del objeto de estudio.

La metodología se centra en un estudio de caso con enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, explicativo e interpretativo. Colaboraron en el estudio nueve profesores y treinta estudiantes de primero y último semestre de la LLI. Es importante señalar que los estudiantes ingresan a esta carrera con distintas aspiraciones relacionadas con el inglés, no necesariamente para ejercer como



futuros docentes. Los participantes se seleccionaron mediante un muestreo por conveniencia y se les solicitó que firmaran un consentimiento informado para garantizar la confidencialidad de la información y el anonimato. Como técnicas de construcción de datos se utilizaron: las entrevistas semiestructuradas, la observación no participante y las narrativas reflexivas; la información se examinó mediante el análisis de contenido.

Los resultados se presentan por instrumento de investigación. Entrelazadas en cada uno de los subapartados de hallazgos, el lector podrá encontrar las posibles respuestas a las preguntas específicas del estudio. En congruencia con el enfoque cualitativo, se entrelazan los testimonios de los participantes con nuestras interpretaciones. Finalmente, se comentan los resultados obtenidos en la investigación, las contribuciones al campo sobre la pertinencia y la viabilidad de aplicar la EACE en el contexto estudiado y otros similares. El trabajo concluye con las limitaciones del estudio, las recomendaciones para futuras indagaciones, así como las conclusiones y reflexiones finales.

## CAPÍTULO I. CONSIDERACIONES PRELIMINARES DE LA INVESTIGACIÓN

He llegado a creer que un gran maestro es un gran artista y que existen tan pocos como cualquier otra clase de grandes artistas. La enseñanza podría ser incluso la mayor de las artes ya que el medio son la mente y espíritu humanos.<sup>7</sup>

John Steinbeck

El capítulo inicia con el *locus* de enunciación, donde se exponen los motivos que me impulsaron a investigar la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera centrados en los estudiantes. Así mismo, se explica el planteamiento del problema, donde se aborda la escasez de estudios empíricos sobre la EACE en México. Se presenta la justificación del estudio donde se comentan las necesidades de los estudiantes mexicanos cuando incursionan en el aprendizaje del inglés a nivel superior. También se enuncian los objetivos y las preguntas de investigación, tanto generales como específicas, que constituirán el hilo conductor. Al final de este apartado, se expone la estructura de la tesis con la descripción de cada capítulo.

### 1.1 *Locus* de enunciación

Hablar y escribir en inglés ha sido importante en mi vida, ya que lo aprendí a temprana edad, en un contexto no nativo, es decir, en una escuela mexicana con profesores de inglés como lengua extranjera. Mi aprendizaje se basó principalmente en mi interés por la literatura, la música y la cultura inglesa. Siempre he creído que aprender un idioma resulta de gran utilidad, ya que permite explorar, manifestar y compartir ideas con otras personas alrededor del mundo. Cuando descubrí esta riqueza, tuve el deseo de compartir esta información con todos los que me rodean y ayudarlos a ampliar sus conocimientos, por consiguiente, volví mi total atención a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. No sin antes atravesar una serie de experiencias que me ayudaron a construir mi identidad como profesor de inglés.

---

<sup>7</sup>Traducción propia. Cita original: "I have come to believe that a great teacher is a great artist and that there are as few as there are any other great artists. Teaching might even be the greatest of the arts since the medium is the human mind and spirit."

Mi formación profesional estuvo inclinada inicialmente a las ciencias exactas. Estudié la Licenciatura en Ingeniería en Tecnologías Estratégicas de la Información, en la Universidad Anáhuac de Xalapa. En esta institución el inglés era un requisito de titulación y pude observar las dificultades por las que mis compañeros atravesaban en su proceso de aprendizaje del inglés. La mayoría de ellos eran principiantes que habían tenido poco contacto con el idioma durante su formación básica o no habían descubierto suficientes elementos para interesarse por el inglés a través de la cultura inglesa. Algunos compañeros, al enfrentarse a este reto, tuvieron que establecer prioridades de aprendizaje; ya que, por un lado, estaban presionados por aprender lo inherente a su carrera y por el otro debían cumplir las exigencias del programa de inglés. La estrategia de la universidad finalmente consistió en dejar inconcluso el aprendizaje real del inglés y dejar a los alumnos continuar con su formación profesional.

Años después, comencé a impartir clases formales de inglés en mi alma mater, y pude observar que el fenómeno que ocurría 20 años atrás no sólo continuaba vigente, sino que se había intensificado. Los jóvenes principiantes de inglés, que aumentaron en número, en comparación con mis tiempos de estudiante, continuaban luchando contra esta tarea. Después de algunos años de laborar como profesor, decidí formalizar mis conocimientos estudiando un posgrado en enseñanza del inglés como lengua extranjera. Allí fue donde descubrí la estrategia de aprendizaje centrado en el estudiante.

En el marco de la enseñanza del inglés como lengua extranjera aprendí que una importante referencia pedagógica a nivel mundial es la EACE (Hoidn, 2016; McCabe & O'Connor, 2014; McKenna, 2013; Nunan, 2012; Schweisfurth, 2013). A grandes rasgos, consiste en que los estudiantes construyan y reconstruyan su aprendizaje, en un ambiente de cooperación con sus pares para que sea significativo, convirtiendo al profesor en un facilitador. En oposición a las tendencias de enseñanza tradicionales, las cuales se basaban principalmente en teorías conductistas con lecciones guiadas enteramente por los docentes. Así, concluí mis estudios de posgrado, con la convicción de que mi quehacer como profesor siempre había estado enfocado al método conductista y decidí encauzar mis esfuerzos para explorar el modelo centrado en el estudiante en mis clases cotidianas.

Al mismo tiempo, trabajaba como profesor eventual en la Facultad de Idiomas de la UV sin abandonar mi encomienda previa en la universidad privada. Para mi asombro, el fenómeno de enseñanza-aprendizaje incompleto de inglés se repetía, excepto que los estudiantes de la

universidad pública estaban deliberadamente ahí para estudiar la LLI. De forma simultánea, y con la ayuda de mis compañeros, los profesores y la bibliografía correspondiente, comencé a desarrollar actividades centradas en los estudiantes y a implementarlas en el salón de clase. Sin embargo, observé las dificultades que conlleva crearlas y lograr que realmente resulten significativas.

Los obstáculos fueron de diversa índole; desde el considerable incremento del tiempo necesario para la planeación y el desarrollo de tareas áulicas que promovieran la participación activa, hasta las estrategias requeridas para incentivar la autonomía y la motivación de los estudiantes a los que no les interesaba aprender inglés. A los docentes de lenguas extranjeras que no han invertido el tiempo suficiente en la planificación diaria de las lecciones les resulta sencillo recurrir a: listas de vocabulario descontextualizadas, explicación de reglas gramaticales o ejercicios escritos que no desafían al estudiante para descubrir la utilidad y la riqueza de un nuevo idioma.

Asimismo, las instituciones en las que laboraba daban una gran importancia a las calificaciones, las cuales debían provenir de evaluaciones objetivas y medibles y dependían principalmente de los libros de texto. Esto restringía aún más el desarrollo e implementación de actividades que cumplieran con las características de la EACE; por un lado, debido a la presión que ejercían los exámenes estandarizados sobre los alumnos y por el otro, porque el esfuerzo de los profesores se centraba en que los estudiantes memorizaran los temas y pasaran las pruebas. Estos desafíos impulsaron en gran medida la concepción de este trabajo, así como mi interés por saber si existían investigaciones en México que tuvieran una relación directa con el objeto de estudio.

## **1.2 Planteamiento del problema**

En México, se han realizado diversas investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Un número significativo de estos trabajos se centra en las necesidades de los alumnos de educación preescolar y primaria (Davies, 2007; Ramírez-Romero et al., 2014; Ramírez-Romero & Sayer, 2016) o se dedican a subrayar los tintes colonialistas de la enseñanza del inglés a niños mexicanos (Despaigne, 2015;2020, López-Gopar & Sughrua, 2014; López-Gopar, 2016; Sayer, 2018;2019). Una corriente importante de la investigación se ha enfocado en señalar que la educación del inglés en México se rige de acuerdo con las clases sociales y el

contexto socioeconómico al que pertenecen los actores. Sayer (2018) concluye que en las escuelas donde existe un menor poder adquisitivo, las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes se basan en la repetición de palabras y frases, lo que debilita y adoctrina a los estudiantes desde temprana edad y “[afianza] aún más la realidad de la disparidad de oportunidades que tienen los estudiantes, en función de su clase, para aprender idiomas de forma significativa” (p. 12). En contraste, los niños que asisten a colegios privados o con mayor poder económico, reciben una enseñanza que les permite desarrollarse con mayor éxito y tener acceso a los beneficios, tanto culturales como sociales, que proporciona el aprendizaje de la lengua inglesa.

En el mismo orden de ideas, otros autores han expuesto la insuficiente efectividad de los programas educativos impulsados por el gobierno mexicano, tanto a nivel federal como estatal, para la educación básica. Ramírez-Romero y Pamplón (2012) atribuyen las principales deficiencias al “[des]conocimiento del programa, las actitudes y niveles de aceptación, [la] congruencia entre discurso y prácticas, la cobertura, el financiamiento, la infraestructura, la vinculación con los directores de escuelas, y el seguimiento de los programas” (p. 4). Mendoza-González (2015) reporta que, al llegar al bachillerato, solo 3% de los estudiantes “tienen el nivel esperado por el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB)” (p. 128), no obstante, estas estadísticas no provienen de fuentes oficiales y no ha sido posible localizar los factores que han conducido a estos resultados. Más adelante, haremos referencia a esta discusión con mayor profundidad.

Otra línea de investigación se ha abocado a analizar los conceptos clave de la EACE, como la autonomía en el aprendizaje. Una corriente importante se ha enfocado en estudiantes de grupos indígenas y las brechas culturales que los afectan. Por ejemplo, Despaigne (2015) remarca la lucha por descolonizar la enseñanza del inglés para que estos jóvenes puedan tomar control de su aprendizaje mediante métodos participativos y consciencia sobre la “división colonial, [...] porque ha sido profundamente institucionalizada, tanto por el colonialismo como por el Estado-nación mexicano” (p. 377). Por otro lado, García-Ponce y Mora-Pablo (2020) reportan que, en un intento por promover la autonomía mediante estrategias de aula invertida, salieron a la luz múltiples desafíos relacionados con la motivación y la falta de capacitación de los profesores para promover esta competencia.

En cuanto a la enseñanza y aprendizaje del inglés en la educación pública superior, numerosas investigaciones priorizan a los estudiantes que pertenecen a licenciaturas con alta

demanda de la lengua inglesa en su contenido conceptual, por ejemplo, medicina (Sierra-Galan, 2016) o ingeniería (Batista, Alburguez & León, 2007). Algunos otros estudios exploran la inclusión de distintas tecnologías como herramientas auxiliares en el aprendizaje (Gutiérrez-Piñón, Herrera-Sánchez & Pérez-Nares, 2017) e incluso algunos otros examinan las cuestiones políticas de acuerdo con las reformas legales en materia educativa del país (Fernández-Solís, 2016). El resto de la literatura académica respecto del problema la conforman tesis de licenciatura y maestría, de las cuales existe un número significativo de estudios, sin embargo, pocos de ellos han sido publicados o referidos por otros autores (Ramírez-Romero & Pamplón, 2012).

De lo anterior, se puede deducir que existen pocos estudios en México enfocados a estudiar los puntos de vista de los profesores y los estudiantes sobre la EACE como un modelo educativo dentro de un contexto de nivel superior especializado en el inglés, con el fin de analizar cómo se aplica. Este hecho contrasta con el creciente número de investigaciones relacionadas con esta filosofía a nivel global (Attard, Di Iorio, Geven & Santa, 2010; Bremner, 2021; Schweisfurth, 2013) y la insistencia de diversos teóricos sobre la importancia de centrar la enseñanza en los estudiantes con el fin de hacerlos partícipes en el proceso de aprendizaje y obtener mayores beneficios y mejores resultados (Blumberg, 2019; Jones, 2007; Nunan, 2015; Weimer, 2013). A continuación, se exponen los aspectos que inciden directamente en el problema de investigación en México.

Para iniciar, es indispensable considerar la situación actual de la enseñanza y aprendizaje del inglés y la información que proporcionan las autoridades gubernamentales sobre el tema es escasa o nula, por lo que se ha recurrido a los reportes de organismos nacionales e internacionales, así como a los resultados de investigaciones científicas (Meneses, 2023). Por mencionar algunos datos, la organización Mexicanos Primero (2015), dedicada al diagnóstico y resolución de problemas para proporcionar educación de calidad, concluyó que en México “tenemos un sistema reprobatorio de inglés” (p. 93) tanto en estudiantes como en profesores. Aunque este documento fue objeto de cierta polémica por “presentar una postura política, más que [una] investigación educativa objetiva” (Sayer, 2015, p. 1), aporta datos que permiten elucidar que, en efecto, existe un panorama desalentador respecto al tema. De manera similar, la organización internacional Education First (2023), dedicada a la profesionalización de maestros de inglés a nivel mundial, señaló que México se encuentra en el lugar 89 de 113 países en el dominio del inglés en el 2023,

así como penúltimo de 19 países latinoamericanos. Davies (2020) reporta un escenario similar y subraya los pocos esfuerzos que se realizan en la actualidad para indagar

la inmensa cantidad de enseñanza de inglés (ELT) que falla en nuestro país, así como los aspectos [...] de la educación pública que podrían ser [útiles] para salir del enorme agujero oscuro en el que se encuentra la mayor parte de la ELT mexicana. (p. 12)

El análisis de los principios de la EACE podría ser una oportunidad para profundizar en los problemas que menciona este autor. Sin embargo, para facilitar esta labor, debemos separarlos en tres temas principales: los profesores, los estudiantes y las instituciones.

Primero, el modelo promueve el uso de actividades significativas que motiven al alumno a construir su propio aprendizaje con poca intervención del profesor. Esto resulta paradójico, ya que para que se reduzca la participación del profesor en el aula, debe dedicar más tiempo a la planeación y diseño de las actividades que fomenten la autonomía del estudiante de forma creativa y utilizar estrategias orientadas a promover la motivación intrínseca de los alumnos. Para lograrlo, los docentes deben recibir capacitación de calidad que se aleje de los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas: de corte pasivo, teórico y basados en gramática. En los últimos años, se han impulsado en México programas como el PNIEB para impulsar una mejora en el aprendizaje del inglés, no obstante, no han tenido el éxito suficiente (Bremner, 2020; Ramírez-Romero & Vargas-Gil, 2019; Sayer, 2015).

Bremner (2020) argumenta que se trata de un problema de ideología: al investigar mediante historias de vida a los profesores de una universidad pública mexicana, descubrió que los docentes valoran en su capacitación aspectos como “la duración del curso, las oportunidades para la práctica real, [...] el aprendizaje constructivista del profesor, [...] la inmersión en nuevas prácticas y oportunidades para la reflexión contextualmente apropiada” (p. 10). Estos elementos, no se encuentran con facilidad en los programas de capacitación del profesorado mexicano. Tan solo en la educación básica, “es bien sabido que la enseñanza del inglés es deficiente, ya que los profesores no cuentan con capacitación didáctica especializada; además, algunos ni siquiera hablan el idioma en un nivel avanzado” (Despaigne, 2010, p. 62). Lo anterior provoca que se dificulte la comprensión y la adopción de la EACE.

En segundo lugar, es necesario considerar la apropiación de los principios de la EACE por parte de los estudiantes y si existe una conexión con su dominio del inglés. Por ejemplo, en un

estudio por Sánchez-Aguilar, Badillo y Jöns (2017) se concluye a partir de testimonios de los propios alumnos que uno de los factores más determinantes del pobre desempeño en las asignaturas dedicadas a la lengua inglesa es no tener tiempo suficiente para estudiar fuera del aula. Sin embargo, durante la pandemia, fue posible que los estudiantes redistribuyeran su tiempo con mayor eficacia y que pudieran revisar los contenidos a su propio ritmo, gracias a la enseñanza remota (Ortiz-Lovillo & Gidi-Martí, 2021). En otras investigaciones (Chávez-Zambano, Saltos-Vivas, Saltos-Dueñas, 2017), los estudiantes manifiestan como obstáculos: la falta de preparación de los docentes, carencia de infraestructura en las universidades y ausencia de motivación por tratarse de una materia desvinculada del programa de estudios. En el caso de la LLI, este último punto no debería ser relevante, ya que los universitarios eligieron el programa como carrera.

Los profesores también identifican los desafíos que implica el aprendizaje del inglés. De acuerdo con la investigación de Borjian (2015), son tres los principales obstáculos: 1) la falta de interés; 2) el método de enseñanza tradicional arraigado en el sistema educativo mexicano y 3) el acceso limitado al inglés fuera del aula. En apariencia, estos problemas no tienen relación entre sí, no obstante, se puede distinguir que las propuestas de la EACE contribuirían a solventarlos. Por ejemplo, el docente podría utilizar materiales que despertaran el interés de los estudiantes, en vez de seguir al pie de la letra los temas de un libro de texto. Esto permitiría eliminar los métodos de repetición, basados en lenguaje descontextualizado que tanto critican los estudiantes. A su vez, este cambio provocaría que se faciliten oportunidades para practicar fuera del aula y buscar materiales relevantes para fortalecer el aprendizaje.

Por otro lado, las condiciones académicas y sociales de los estudiantes han cambiado significativamente en México (Bernal, García & Sánchez, 2019) y el mundo (Carnoy, 2016), debido, entre otros factores, a la globalización y al auge de la tecnología. El alumnado que ingresa actualmente a nivel superior se caracteriza por el alto uso de tecnología para la comunicación, el consumismo y la falta de habilidades interpersonales, por mencionar algunas (Días, Caro & Gauna, 2015). Estas características se pueden considerar como ventajas o desventajas, sin embargo, algunas de ellas pueden suponer un arma de doble filo. Por ejemplo, la familiaridad con múltiples dispositivos y herramientas tecnológicas puede funcionar como un catalizador para despertar el interés para obtener conocimientos nuevos y fomentar la autonomía de los estudiantes. No obstante, el uso más frecuente de la tecnología podría enfocarse en actividades no relacionadas con el ámbito académico y dada la amplia gama de contenido en línea, podría resultar contraproducente



para el aprendizaje. En el mismo orden de ideas, si existen carencias en las destrezas interpersonales de los discentes, se podrían adecuar las estrategias de enseñanza para promover una adquisición lingüística guiada por teorías que aboguen por un enfoque ajeno a la competencia comunicativa.

A nivel institucional, consideramos que la LLI de la UV es un escenario adecuado para investigar cómo se utiliza la EACE. Entre otras razones, porque de acuerdo con el *Plan de Desarrollo de las Entidades Académicas 2017-2021* (UV, 2018), redactado por funcionarios y académicos de la UV, así como el libro *La deserción escolar en la Facultad de Idiomas: perspectivas de la comunidad educativa* (Hernández & Narváez, 2014), el abandono de los estudiantes en esta licenciatura se ha incrementado y se considera un área que se debe atender. Si bien esta situación puede deberse a numerosas causas, los autores concluyen que las principales son: el cambio al Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), la nula especificación de requisitos iniciales de lengua para entrar a la LLI, la “contratación de profesores cuyo desempeño no ha sido el adecuado [y] la inmadurez de los estudiantes” (Hernández & Narvaez, 2014, p. 112). Por consiguiente, se propone considerar: las estrategias de enseñanza utilizadas por los maestros, así como las de aprendizaje por parte de los estudiantes en su quehacer académico cotidiano de la LLI. En las siguientes líneas se delimita la justificación para llevar a cabo esta investigación.

### **1.3 Justificación**

En el mundo existen aproximadamente mil millones y medio de personas que están aprendiendo inglés, de las cuales un poco más de la mitad lo estudian como lengua extranjera, es decir, estos 750 millones de alumnos tienen una lengua materna distinta a la inglesa (UNESCO, 2024). Por otra parte, existen cerca de 250,000 profesores de inglés como primera lengua y hasta el momento no existe una cifra estimada para aquellos cuyo inglés es segunda lengua. Además, la UNESCO (2024) reporta que se necesitarán alrededor de 69 millones de maestros de inglés para el año 2030. Basta con mirar las cifras para comprender la magnitud e importancia que se le da en el mundo a la enseñanza y el aprendizaje del inglés como una lengua extranjera.

Además de las implicaciones económicas y laborales que podrían justificar la enseñanza del inglés, este idioma beneficia a los estudiantes por otras razones. Por ejemplo, en el ámbito educativo, el aprendizaje del inglés incentiva la movilidad académica y da lugar a intercambios

internacionales, becas y dobles titulaciones (Despaigne, 2019) en universidades extranjeras. Ya que, a pesar de no pertenecer a países cuyo idioma oficial sea el inglés, numerosas instituciones de educación superior ofrecen cursos y programas en esta lengua. Por otro lado, aprender una lengua extranjera permite conocer diferentes culturas, así como comprender los contrastes que existen entre ellas. Este fenómeno nutre la sabiduría de los profesionistas e influye en la toma de decisiones que contribuye a la prosperidad de sus países. Asimismo, es innegable el valor comunicativo que el inglés ofrece a los egresados, dado que, diversas comunidades, a nivel internacional, lo utilizan para darse a conocer e internacionalizar costumbres e identidades.

No obstante, por todo el mundo, el enfoque de las investigaciones en esta materia pareciera estar localizado en grupos de niños y adolescentes. Este hecho resulta comprensible ya que las teorías de adquisición de lenguaje señalan que el ser humano va perdiendo poco a poco la habilidad para aprender una lengua conforme progresa en edad (VanPatten, Smith & Benati, 2019). Por consiguiente, en la literatura científica se ha tendido a descuidar las peculiaridades del aprendizaje de los estudiantes adultos jóvenes, especialmente de aquellos que inician el aprendizaje del inglés en nivel superior como principiantes, que es parte del objeto de estudio en el que se enfoca este trabajo de investigación. Además, los estudiantes provienen de diferentes contextos económicos y sociales, por lo que sería pertinente analizar sus necesidades y estilos de aprendizaje para proporcionarles una educación efectiva.

Estos alumnos tienen ciertas ventajas y desventajas en comparación con los niños y jóvenes. VanPatten et al. (2019) señalan que la ventaja más importante que poseen los aprendices adultos es su madurez cognitiva, ya que puede ayudarlos a comprender el metalenguaje acerca de las reglas gramaticales y a situar vocabulario nuevo en un contexto significativo para ellos. Sin embargo, algunas de las desventajas incluyen: 1) la imposibilidad de adquirir eficientemente la pronunciación/comprensión auditiva; 2) las dificultades para seleccionar sus propias metas de literacidad con el fin de mantener el interés y la motivación y; 3) la relevancia del nuevo idioma acorde con sus metas podría significar un obstáculo sin la guía adecuada.

Por otra parte, el análisis de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera es un tema relevante para la investigación educativa alrededor del mundo por distintos motivos. En primer lugar, el inglés es considerado como la *lingua franca*, es decir, “un idioma para contacto entre personas que no comparten una lengua madre común o cultura, y para quienes el inglés es el idioma elegido para comunicarse” (Firth, 1996, p. 240). Además, el dominio de una lengua

extranjera dota a los estudiantes de diferentes disciplinas con herramientas que facilitan su proceso formativo (Chávez-Zambano et al., 2017). Una tercera razón es la internacionalización de la educación superior, ya que genera beneficios para las universidades mexicanas en lo relativo a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, así como para los proyectos de investigación y la empleabilidad de los graduados (Rose & McKinley, 2018).

De acuerdo con Crystal (2004), en el mundo existen actualmente más hablantes de inglés como lengua extranjera que hablantes nativos. El lingüista irlandés explica que un factor decisivo es el hecho de que la humanidad siempre ha necesitado contar con un idioma en común para facilitar su comunicación y comprensión, hace un milenio el turno fue del latín y actualmente le corresponde al inglés. Además, Crystal (2004) señala que es necesario que numerosos países impulsen el aprendizaje de una lengua distinta a la suya en sus sistemas educativos, en la actualidad son más de 120 países los que apoyan esta política y México es uno de ellos.

Canagarajah (2007) señala que los hablantes de inglés como *lingua franca* utilizan y desarrollan inconscientemente “múltiples actitudes, formas y convenciones” (p. 925) para comunicarse entre sí. En México, se puede observar este fenómeno ya que el inglés se encuentra en la educación, las comunicaciones, la prensa, la música, el cine, entre otros. Esto permea en nuestro desenvolvimiento diario en la sociedad, nuestro entretenimiento y experiencias académicas. De acuerdo con Baumgardner (2006), es imposible pasar un día en México sin escuchar el inglés en la televisión, leerlo en los periódicos y anuncios, o verlo en los escaparates de las tiendas. Asimismo, en el contexto académico, si un investigador desea ampliar sus fuentes de información, debe recurrir de manera regular a textos escritos en inglés. Por consiguiente, la formación de profesionales en lengua inglesa ya sea con fines de docencia o de traducción resulta imprescindible para el sistema educativo de cualquier país en el siglo XXI.

A partir del Nuevo Modelo Educativo (SEP, 2017), el gobierno dedica especial atención a la enseñanza y aprendizaje del inglés al tomar como referencia el concepto de *lingua franca*. Señala dos grandes beneficios: su “considerable difusión geográfica” (p. 12) y “la gran variedad cultural que poseen los hablantes de esta lengua” (p. 12). Adicionalmente, en el documento *Inglés es Posible: Propuesta de una Agenda Nacional* (IMCO, 2017), el Instituto Mexicano para la Competitividad Social también reconoce la importancia de la lengua inglesa para posicionar a nuestro país en la economía global. Señala que el inglés sirve “para insertar a México en las cadenas productivas globales, tener acceso al acervo de información y talento mundial e identificar modelos

de negocio vinculados a la tecnología e innovación” (IMCO, 2017, p. 9). Por lo tanto, se puede inferir que existe un interés por parte de las autoridades gubernamentales y otros organismos educativos de México por fomentar la enseñanza-aprendizaje de esta lengua extranjera.

Finalmente, se considera pertinente examinar las necesidades y motivaciones académicas de los estudiantes que actualmente ingresan a primer semestre de la LLI, ya que poseen características particulares; algunas que funcionan a su favor y otras en su contra. Seemiller y Grace (2015) realizaron un estudio acerca de dichas características, por ejemplo: son reflexivos, con mente abierta, determinación, responsabilidad entre otras. Derivado de esto, las autoras concluyen que los jóvenes admiten el compromiso por cambiar al mundo, pero reconocen que los problemas sociales contemporáneos los superan. Estas declaraciones podrían coincidir con los puntos de vista de los estudiantes de la LLI cuando explican por qué eligieron esta profesión y las expectativas que tienen para utilizar este idioma en su vida profesional.

En otro estudio, Contreras (2016) concluye que el grado de adaptación de los jóvenes en el entorno digital les permite “evaluar distintas opciones para tomar decisiones y solucionar problemas con rapidez” (p. 5). Esta característica es notablemente significativa dentro del paradigma de aprendizaje centrado en el alumno cuando se utiliza la enseñanza a distancia, ya que los estudiantes pueden construir su propio aprendizaje mediante tareas orientada a la resolución de problemas. En contraparte, algunos estudiantes tienen “una necesidad inmediata de retroalimentación y han perdido en gran medida su capacidad de atención” (Contreras, 2016, p. 5). Esta característica resulta importante de examinar, ya que la retroalimentación por parte de los profesores puede variar en tiempo, forma e intensidad de acuerdo con el contexto.

Hasta el momento, se han mencionado algunos atributos de la EACE, sin embargo, es pertinente enunciar los más representativos con claridad antes de exponer los objetivos y preguntas de investigación. Aunque el concepto es difícil de definir (Bremner, 2020; Hoidn & Klemenčič, 2021; McKenna, 2013; Schweisfurth, 2013) y engloba numerosos elementos interrelacionados, este estudio se enfoca en: 1) las estrategias didácticas (participación activa, adaptación a las necesidades de los alumnos, retroalimentación, evaluación) utilizadas por los docentes y cómo inciden en el aprendizaje del inglés de los alumnos; 2) el fomento de la autonomía en el proceso de aprendizaje y 3) la influencia de la motivación de los estudiantes al ingresar y durante la licenciatura.

En suma, se proponen los siguientes objetivos y preguntas de investigación:

#### **1.4 Objetivo general**

Analizar el modelo de la enseñanza y el aprendizaje centrado en los estudiantes de primero y último semestre de la LLI de la Facultad de Idiomas de la UV.

#### **1.5 Objetivos específicos**

Explorar las estrategias didácticas centradas en el estudiante que utilizaron los profesores de primero y último semestre en la LLI de la Facultad de Idiomas de la UV.

Indagar cómo los profesores de la LLI de la Facultad de Idiomas de la UV promueven la autonomía en el aprendizaje del inglés.

Examinar la influencia que tiene la motivación de los estudiantes de primero y último semestre de la LLI de la Facultad de Idiomas de la UV en el aprendizaje del inglés.

Analizar cómo influyó la enseñanza remota en la aplicación de los principios clave de la EACE en profesores y estudiantes de primero y último semestre de la LLI de la Facultad de Idiomas de la UV.

#### **1.6 Pregunta general**

¿Cómo se aplica el modelo de la enseñanza y el aprendizaje centrado en los estudiantes en primero y último semestre de la LLI de la Facultad de Idiomas de la UV?

#### **1.7 Preguntas específicas**

¿Qué estrategias didácticas centradas en el estudiante utilizaron los profesores de primero y último semestre en la LLI de la Facultad de Idiomas de la UV?

¿Cómo promueven la autonomía en el aprendizaje del inglés los profesores de la LLI de la Facultad de Idiomas de la UV en primero y último semestre?

¿Cómo influye la motivación de los estudiantes de primero y último semestre de la LLI de la Facultad de Idiomas de la UV en el aprendizaje del inglés?

¿Qué influencia tuvo la enseñanza remota en la aplicación de los principios clave de la EACE en profesores y estudiantes de primero y último semestre de la LLI de la Facultad de Idiomas de la UV?

Los objetivos y las preguntas de investigación antes expuestos se formularon de acuerdo con las recomendaciones de Stake (2020) para llevar a cabo un estudio de caso. El autor menciona que los casos pueden ser personas, programas o una combinación de ambos, siempre y cuando se trate de “algo específico, algo complejo, en funcionamiento” (Stake, 2020, p. 16). Expone que las preguntas se deben crear con base en temas o conceptos que “lleven a observar, incluso a sonsacar, los problemas del caso, las actitudes conflictivas, la compleja historia de las preocupaciones humanas” (Stake, 2020, p. 26). Sin embargo, advierte que se debe ser cuidadoso al no formular preguntas informativas, evaluativas o muy generales. Además, plantea la posibilidad de iniciar con un número elevado de preguntas que se reducirá conforme el estudio avance.

Por otro lado, Stake (2020) explica que las preguntas y afirmaciones temáticas que se hagan antes de iniciar el trabajo de campo pertenecen a la perspectiva del investigador o *etic*. A medida que se realizan las observaciones y las interpretaciones sobre los temas, aparecerán nuevos conceptos y categorías, propias de los participantes o *emic*. El autor se refiere a esta circunstancia como la evolución de las preguntas temáticas y señala que “en un proyecto de investigación, los temas aparecen, crecen y mueren” (Stake, 2020, p. 29). Por consiguiente, se reflexionó con frecuencia sobre la pertinencia, la permanencia y la metamorfosis de los temas reflejados en las preguntas y objetivos de investigación. A continuación, se presenta la estructura de este trabajo de investigación para orientar al lector sobre los temas revisados en cada capítulo.

## 1.8 Estructura de la investigación

Este trabajo se encuentra dividido en seis capítulos, bibliografía y anexos. El Capítulo I comprendió la introducción, donde se mencionaron: el *locus* de enunciación, el planteamiento del problema, la justificación del trabajo y los objetivos y preguntas de investigación tanto generales como específicos. El propósito fue interesar al lector en el objeto de estudio desde múltiples perspectivas e invitarlo a revisar el resto de la investigación.

En el Capítulo II se detalla el marco contextual del estudio, que describe el escenario de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la educación pública básica y superior de México, así como las instituciones que la regulan. Posteriormente se detallan las características del espacio físico de la investigación, incluyendo una breve historia de la institución. Finalmente, el enfoque se sitúa en la Licenciatura en Lengua Inglesa, su plan de estudios, los perfiles de los estudiantes y los profesores que ahí conviven y las Experiencias Educativas (EE) que conforman el objeto de estudio de este trabajo.

En el Capítulo III, el lector podrá encontrar la primera parte de la revisión teórica de los conceptos que conforman este estudio. Primero, se define la EACE de la voz de varios teóricos y se narran sus orígenes desde las principales perspectivas filosóficas y pedagógicas que influyeron en su creación. En segundo lugar, se explican las teorías de aprendizaje que influyeron en el modelo, entre las cuales destacan: el constructivismo cognitivo de Jean Piaget, el constructivismo social de Lev Vygotsky, la teoría de la experiencia de John Dewey y el humanismo de Carl Rogers. Más adelante, se revisan los enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras cuyos elementos se relacionan con la EACE, entre los que se incluyen: el enfoque comunicativo, el enfoque basado en tareas y el aprendizaje cooperativo. Además, se exploran las estrategias didácticas centradas en los estudiantes de lenguas extranjeras, cuyo objetivo es facilitar el aprendizaje y desarrollar las cuatro habilidades lingüísticas: las actividades áulicas, la retroalimentación correctiva y la evaluación formativa. Para cerrar el capítulo, se examinan las investigaciones previas que influyen en el presente trabajo. Se muestran estudios tanto de tipo teórico como práctico sobre la implementación en educación superior del modelo centrado en el estudiante.

En el Capítulo IV se exploran con más profundidad los conceptos clave para lograr la EACE: la participación activa y la interacción en el aula, la adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes, la autonomía en el aprendizaje y la motivación. Asimismo,

entrelazados con estos temas, se analizan los cambios fundamentales que deben ocurrir en el aula centrada en el alumno: el balance del poder entre el profesor y los estudiantes, la función del contenido y los materiales de la clase, el papel que juega el profesor y la atribución de responsabilidades de los actores.

En el Capítulo V se describe la metodología que permite sentar las bases de la investigación. Incluye la justificación de la elección del enfoque y el tipo de investigación, así como las técnicas e instrumentos utilizados para llevarla a cabo. También se detalla el plan de trabajo, los criterios de inclusión de los participantes, las características de la muestra y las consideraciones éticas. Además, se explica el trabajo de campo, el proceso de análisis de los datos construidos y las categorías apriorísticas que se utilizaron para la investigación.

En el Capítulo VI se presentan los resultados de la investigación. Como punto de partida, se revisan los testimonios de los profesores y los estudiantes que se obtuvieron mediante la técnica de las entrevistas semiestructuradas. Los temas se presentan de acuerdo con el orden del instrumento utilizado en el trabajo de campo. Además, se exploran las opiniones de los participantes sobre la evaluación de sus conocimientos durante el confinamiento, la adjudicación de la responsabilidad en el aprendizaje y el desarrollo de la autonomía académica. Más adelante, continúa la exposición de los hallazgos con los datos que se obtuvieron con la técnica de la observación no participante. En estos apartados, se exploran los fenómenos didácticos que ocurrían durante las sesiones virtuales de las EEs analizadas. Se abordan temas como el ambiente y la dinámica de las clases, las actitudes de los profesores y los estudiantes, las formas de interacción entre los miembros del grupo y el apego de las actividades que se realizaban con la EACE. En tercer lugar, se presentan los resultados encontrados con las narrativas reflexivas, entre ellos: los cambios en las estrategias de enseñanza y aprendizaje de inglés que experimentaron los estudiantes; el acompañamiento de docentes y pares; y las recomendaciones que darían los alumnos que están por terminar la licenciatura a los compañeros de nuevo ingreso.

En el Capítulo VII, se encuentra la discusión sobre las respuestas de investigación, las contribuciones al campo, las limitaciones del estudio, las recomendaciones para futuras indagaciones y, por último, un apartado de conclusiones y reflexiones finales. El documento finaliza con la bibliografía, apegada a las especificaciones de la *Asociación Americana de Psicología* (APA) versión 6, y los anexos.



## CAPÍTULO II. PANORAMA DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN MÉXICO

El lenguaje no tiene existencia independiente aparte de las personas que lo usan. No es un fin como tal, es el medio para comprender cómo somos y cómo es la sociedad.<sup>8</sup>

David Crystal

En este capítulo se presenta un breve resumen de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la educación pública en México. Se revisan las políticas, proyectos y convenciones que establecen las pautas para la implementación del aprendizaje centrado en el estudiante y el posicionamiento de nuestro país al respecto. Asimismo, se explican las características del escenario de este estudio, así como una descripción detallada de la Facultad de Idiomas y la Licenciatura en Lengua Inglesa, sus objetivos y plan de estudios. Más adelante, se analizan los perfiles de los estudiantes y profesores que participan, así como una descripción de las Experiencias Educativas objeto de esta investigación.

### 2.1 El inglés en la educación pública en México

Para Despaigne (2010), “todos los mexicanos saben que el inglés es el lenguaje de la elite, de la interdependencia comercial internacional, de la revolución tecnológica y las comunicaciones”<sup>9</sup> (p. 65). Esta autora argumenta que la opinión de los mexicanos sobre el inglés está dividida. Por un lado, los hace evocar imágenes de conquista y sumisión, y por el otro, algunos lo relacionan con la posibilidad de tener éxito en un mundo cada vez más globalizado (Despaigne, 2010). Asimismo, explica que el dominio efectivo de la lengua inglesa con frecuencia se asocia más con la educación privada que con la pública. En vista de que esta investigación se realizó en una universidad pública, en las siguientes líneas se revisa lo que los estudiantes deben aprender sobre el inglés durante la educación básica y media superior en México. Es pertinente también revisar algunos factores que

---

<sup>8</sup> Traducción propia. Cita original: “Language has no independent existence apart from the people who use it. It is not an end in itself; it is a means to an end of understanding who you are and what society is like.”

<sup>9</sup> Traducción propia. Cita original: “All Mexicans know that English is the language of the elite, of the international commercial interdependence, of the technological revolution and of communication.”

influyen en los procedimientos de ingreso de los estudiantes a la licenciatura que constituye el objeto de estudio.

En la República Mexicana, en la mayoría de las universidades públicas, se ofertan licenciaturas orientadas al aprendizaje del inglés con fines de docencia, traducción o literatura. Sin embargo, el país cuenta con una infraestructura formativa para los niveles educativos de carácter obligatorio, que comprenden tanto la educación básica (primaria y secundaria) como la media superior (bachillerato). La estrategia nacional de educación en relación con la enseñanza del inglés como lengua extranjera comienza con el *Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica* emitido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) (SEP, 2017). Más adelante, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) es la encargada de desarrollar las competencias en lengua inglesa de los estudiantes de bachillerato, que desde el año 2012 forma parte de la educación obligatoria. Es pertinente entonces subrayar que los estudiantes cuyo interés se centra en el dominio de la lengua inglesa, deberían contar con un soporte institucional para su aprendizaje desde la educación primaria. A continuación, se relata el trayecto académico en materia de inglés que atraviesa el estudiante mexicano.

Se hace patente en el documento *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* (SEP, 2017) que la estrategia de aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la educación básica se divide en cuatro ciclos. El primero de ellos abarca el último grado de preescolar y los dos primeros de primaria, su enfoque se centra en hacer conscientes a los estudiantes de la existencia de una lengua diferente a la materna y al mismo tiempo señala nociones de comunicación básica en contextos muy específicos. El segundo ciclo se sitúa en tercero y cuarto grados de primaria y su principal objetivo es que los alumnos “interactúen en situaciones de comunicación inmediatas y conocidas” (SEP, 2017, p. 167). Esto indica que se espera que poco a poco los alumnos vayan asimilando los conocimientos básicos de inglés para comunicarse entre sí. El tercer ciclo se establece en quinto y sexto de primaria y pretende que los estudiantes hagan uso de breves pero significativos aportes en textos escritos o interacciones orales, estableciendo así un nivel más avanzado. El cuarto y último ciclo se enmarca en los tres grados de educación secundaria, y se contempla que los estudiantes amplíen sus capacidades de comunicación oral y escrita, y las puedan aplicar en una mayor variedad de interacciones.

Respecto a los estudios de bachillerato, la SEMS fue creada en 2005 con el objetivo de “fortalecer el acceso y la permanencia en el sistema de enseñanza del tipo medio superior” (SEMS,

2022) y a partir del 2017 entraron en vigor los *Planes de Estudio de Referencia del Marco Curricular Común*. Como parte de estas reformas, este nivel educativo adoptó dos modelos: el general y el técnico, ambos influenciados por los principios del aprendizaje centrado en los estudiantes y respaldados por asignaturas de tronco común, entre las cuales se encuentra la lengua adicional al español (SEP, 2017). En este plan de estudios, el inglés se sitúa en el campo disciplinar de la comunicación junto con otras materias como Taller de lectura y redacción, Informática y Expresión oral y escrita. Además, se establece en el perfil de egreso que el estudiante obtendrá un nivel de dominio intermedio avanzado y que es considerado “como un agente social activo en la construcción del aprendizaje a partir de sus propios conocimientos y experiencias” (SEP, 2017, p. 171). Sin embargo, no existe un programa detallado de esta asignatura que contenga una guía para los profesores o los propios estudiantes.

Por otra parte, para determinar el alcance de estos programas de estudio, la SEP (2017) desarrolló el *Marco de Referencia Nacional*, que “ofrece escalas descriptivas propias de dominio y competencia del inglés, así como sus equivalencias con las escalas internacionales del Consejo de Europa” (p. 168). En otras palabras, México cuenta con su propio marco de referencia, en concordancia con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) como un instrumento para medir este desempeño académico.

El MCERL es un instrumento creado en el año 2001 por el Consejo de Europa que resume el trabajo de este organismo sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. Se cimenta en un enfoque de enseñanza orientado a la acción y su principal objetivo es “ayudar a los profesionales de las lenguas a continuar mejorando la calidad y la efectividad del aprendizaje y la enseñanza” (Consejo de Europa, 2020, p. 36). Asimismo, en este documento se considera que el estudiante es un “agente [...] que actúa en el ámbito social y ejerce una función en el proceso de aprendizaje” (Consejo de Europa, 2020, p. 36), por lo que se acentúa la participación activa y la autonomía. Para los propósitos de esta investigación se revisa la versión del año 2018, que contiene algunas adaptaciones para enriquecer las descripciones del original.

Plantea seis niveles de competencia (A1, A2, B1, B2, C1, C2) basados en actividades y estrategias de comprensión (oral, audiovisual y de lectura), de expresión (oral y escrita), de interacción (oral, escrita y en línea) y de mediación (de textos, de conceptos y de comunicación) (Consejo de Europa, 2020). Los niveles se encuentran explicados en el documento por medio de descriptores que detallan las competencias o habilidades que cada individuo posee dentro de cada

rubro. El MCERL sirve como referencia a nivel internacional y varios países han redactado sus propias políticas pedagógicas de acuerdo con lo establecido en este documento. Es necesario entonces delimitar cuál es el nivel que se considera apropiado para desempeñarse con relativa facilidad dentro de un mundo competitivo.

EL MECRL provee descripciones para cada una de las habilidades de los usuarios, que pueden ser separadas en dos grandes características muy ligadas: la calidad y la cantidad. Al respecto, De Jong (2004) argumenta que la cantidad se refiere al “número de dominios, funciones, nociones, situaciones, ubicaciones, temas y roles que un usuario del idioma puede manejar” (p. 4) mientras que la calidad hace énfasis en el grado al cual el uso del lenguaje es efectivo y permite al usuario lograr un nivel de comunicación significativo con relativa facilidad.

A grandes rasgos, el nivel B2 destaca como el mínimo que debe poseer un individuo para considerarse competente en el mundo globalizado y expresarse adecuadamente de manera oral y escrita en una lengua extranjera. Al respecto, varias instituciones alrededor del mundo han desarrollado evaluaciones estandarizadas para corroborar este nivel de competencia. Es necesario destacar las más populares, tales como el *First Certificate in English* para el nivel B2 perteneciente a la Universidad de Cambridge o el examen TOEFL. Por consiguiente, las universidades públicas deben garantizar este nivel de dominio en los egresados de cualquier disciplina para mantener los estándares de calidad (Despaigne, 2010). Para cumplir este propósito, la UV desarrolló las pruebas EXAVER (*Exámenes de Certificación de Lengua Inglesa*) en conjunción con el Consejo Británico, la Universidad de Cambridge y la Universidad de Roehampton de Inglaterra. El EXAVER consta de tres pruebas estandarizadas que certifican respectivamente los niveles A1, B1 y B2 del MCERL.

De acuerdo con Guevara y Rivas (2007), las pruebas EXAVER son “los únicos exámenes de este tipo desarrollados por una universidad pública tomando como base los estándares internacionales propuestos por la Asociación de Evaluadores del Lenguaje en Europa (ALTE)” (p. 10), lo que fortalece la calidad y validez. El uso de estas pruebas dentro de la UV incluye la validación de las Experiencias Educativas de inglés, la transferencia de calificaciones por equivalencias, como requisitos de ingreso a programas de posgrado y requisitos de egreso para programas de licenciatura. Además, son una opción económica y fiable para los trámites requeridos en el programa de Movilidad Estudiantil y Académica, en el cual los estudiantes pueden realizar intercambios académicos en distintos países. Por último, es pertinente mencionar que los exámenes

EXAVER cuentan con reconocimiento oficial ante la Secretaría de Educación Pública (UV, 2022) mediante un certificado nacional.

### 2.1.1 La enseñanza del inglés en la educación superior en México

El aprendizaje del inglés adquiere una mayor relevancia en la educación superior. Las universidades públicas fomentan que tanto los profesores como los administradores incrementen su dominio del inglés para ser competitivos a nivel mundial (Despaigne, 2010). Sin embargo, para los estudiantes principiantes, iniciar con un nivel A1 y alcanzar uno B2 en el transcurso de una licenciatura resulta un proceso complejo, más aún lograr un certificado oficial que acredite el nivel C1, que es el mínimo requerido para participar en diversas actividades académicas internacionales. Por lo anterior, se decidió analizar el panorama nacional de los requisitos de ingreso de las universidades públicas de México para las licenciaturas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En la siguiente tabla se encuentra un resumen:

**Tabla 1. Requisitos de nivel de idioma para ingreso**

Estado	Institución	Siglas	Oferta Académica	Nivel de idioma del aspirante (MCERL)
Aguascalientes	Universidad de Aguascalientes	UAA	Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés	No especificado
Baja California	Universidad Autónoma de Baja California	UABC	Licenciatura en Enseñanza de Lenguas	B1
Baja California Sur	Universidad Autónoma de Baja California Sur	UABCS	Licenciatura en Lenguas Modernas	B1
Colima	Universidad de Colima	UCOL	Licenciatura en Enseñanza de Lenguas	B1
Chiapas	Universidad Autónoma de Chiapas	UNACH	Licenciatura en Enseñanza del Inglés	A2
Chihuahua	Universidad Autónoma de Chihuahua	UACH	Licenciatura en Lengua Inglesa	No especificado
Distrito Federal	Universidad Nacional Autónoma de México	UNAM	Licenciatura en Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera	No especificado
Guanajuato	Universidad de Guanajuato	UGTO	Licenciatura en Enseñanza del Inglés	No especificado

Estado	Institución	Siglas	Oferta Académica	Nivel de idioma del aspirante (MCERL)
Hidalgo	Universidad Autónoma de Hidalgo	UAEH	Licenciatura en Enseñanza de la Lengua Inglesa	A2
Jalisco	Universidad de Guadalajara	UDG	Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera	No especificado
Estado de México	Universidad Autónoma de Estado de México	UAEMEX	Licenciatura en Enseñanza del Inglés	No especificado
Morelos	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	UAEM	Licenciatura en Enseñanza del Inglés	No especificado
Nuevo León	Universidad Autónoma de Nuevo León	UANL	Licenciatura en Lingüística Aplicada a la Enseñanza y Traducción del Inglés	A1
Oaxaca	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca	UABJO	Licenciatura en Enseñanza de Idiomas	No especificado
Puebla	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	BUAP	Licenciatura en la Enseñanza del Inglés	A2
Querétaro	Universidad Autónoma de Querétaro	UAQ	Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés	A2
Quintana Roo	Universidad de Quintana Roo	UQROO	Licenciatura en Lengua Inglesa	No especificado
Sinaloa	Universidad Autónoma de Sinaloa	UAS	Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés	B1
Sonora	Universidad de Sonora	UNISON	Licenciatura en la Enseñanza del Inglés	No especificado
Tabasco	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	UJAT	Licenciatura en Idiomas	No especificado
Tamaulipas	Universidad Autónoma de Tamaulipas	UAT	Licenciatura en Idioma Inglés	No especificado
Tlaxcala	Universidad Autónoma de Tlaxcala	UATx	Licenciatura en Enseñanza de Lenguas	No especificado
Veracruz	Universidad Veracruzana	UV	Licenciatura en Lengua Inglesa	No especificado

Estado	Institución	Siglas	Oferta Académica	Nivel de idioma del aspirante (MCERL)
Yucatán	Universidad Autónoma de Yucatán	UADY	Licenciatura en Enseñanza del Idioma Inglés	No especificado
Zacatecas	Universidad Autónoma de Zacatecas	UAZ	Licenciatura en Lenguas Extranjeras	No especificado

Fuente: elaboración propia.

En síntesis, existen 25 universidades públicas en México con programas de licenciatura orientados a la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. De los cuales solo 9 (36%) especifican un nivel inicial de los estudiantes como un requisito. El 64% restante expone los requerimientos de ingreso de manera textual, sin embargo, la información podría dar lugar a malentendidos dada su ambigüedad o generalidad. Algunos ejemplos incluyen a la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA); en su sitio web señala el requisito de tener “interés por el aprendizaje de la lengua inglesa” (párr. 3), la Universidad de Chihuahua (UACH, 2021), puntualiza que el estudiante “conoce de manera general la lengua inglesa y española” (párr. 6) o que “lee, escribe, escucha y habla en inglés y en español” (párr. 6). De manera similar, la Universidad de Guadalajara (UDG, 2021.) considera que los aspirantes a la licenciatura deben contar “preferentemente con dominio del inglés como lengua extranjera” (párr. 1) y la Universidad de Tabasco (UJAT, 2021) señala que únicamente deben contar con un nivel básico.

Algunas descripciones en los perfiles de ingreso podrían percibirse como genéricas, dado que no especifican las particularidades de la competencia lingüística para una lengua extranjera. Por ejemplo, la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM, 2021.) expone que “el aspirante [...] deberá contar con habilidades de comprensión lectora [...] así como expresarse de manera oral y escrita de forma correcta, poseer un pensamiento analítico, crítico y propositivo, [...] además de asumir compromiso y vocación de servicio en la enseñanza de lenguas.” (s.f.). Asimismo, la Universidad de Tlaxcala (UATx, 2021) señala que busca “estudiantes con aptitud lingüística, habilidades de lectoescritura y vocación en el aprendizaje de lenguas” (s.f.). La Universidad Veracruzana contiene omisiones de este tipo en la descripción del perfil de ingreso para la Licenciatura en Lengua Inglesa, lo cual favorece su elección como escenario de esta investigación.

Por otra parte, las políticas educativas que impulsan la adopción del aprendizaje centrado en el estudiante juegan un papel importante en algunas instituciones alrededor del mundo y la Universidad Veracruzana es una de ellas. La mayoría de estas propuestas surgieron en Europa entre finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Los primeros antecedentes de la *legitimización* de la EACE son la declaración de la Sorbona en 1998 y la declaración de Bolonia firmada en 1999 por 29 ministros europeos de Educación. En este último documento se establecen algunos factores para lograr un cambio de perspectiva en materia educativa, mismos que el lector podrá ver reflejados en las adecuaciones realizadas por la UV en fechas similares. Para Del Pozo (2009), los principales acuerdos de la declaración de Bolonia eran estandarizar las titulaciones de las diferentes licenciaturas disponibles, establecer un sistema de créditos de acuerdo con las asignaturas cursadas, y la inclusión de saberes transdisciplinarios en el currículum. Se consideró necesario que estos últimos, fueran útiles para la vida de los estudiantes en esferas ajenas al colegio y que les permitieran enfrentarse a los retos académicos provocados por la globalización y la influencia tecnológica en el mercado laboral.

Diez años más tarde, se reafirma el compromiso de centrar la educación en los estudiantes en el Comunicado Ministerial de Lovaina, el cual propulsó una serie de proyectos en el continente europeo (Delgado-Martínez, 2019). Dentro de este movimiento, se realizaron trabajos de investigación con profesores y estudiantes de 22 países mediante encuestas y debates que sirvieron para focalizar las mejores prácticas de la EACE y la manera óptima de estandarizarlas. Más adelante, en 2012, el Grupo de Seguimiento de Bolonia realizó estudios adicionales en donde enfatizaban un “cambio de mentalidad no solo en profesores, sino también en los estudiantes” (Delgado-Martínez, 2019, p. 145). Una revisión teórica de las necesidades académicas e institucionales para la implementación de la EACE se podrá encontrar en el apartado 4.3. A continuación, se comenta sobre la historia, información organizacional y académica de esta institución educativa.

## **2.2 La Universidad Veracruzana**

La UV es una institución de educación superior de carácter público y autónomo con varias sedes en el territorio veracruzano. Fue creada por decreto constitucional en 1917, sin embargo, hasta 1944 inicia formalmente su funcionamiento. En el documento *Universidad Veracruzana 70 años:*



*Una iconografía*, se hace una breve semblanza histórica de la institución. Se explica que en los primeros 15 años de su existencia, la universidad se dedicó a atender a los estudiantes de niveles educativos de secundaria, educación media y superior. Fue a partir de 1960 que se comenzó a replantear el propósito de la institución, que se había extendido por todo el estado, para conformar una institución de estudios de nivel superior. Esta visión incluía la agrupación y cohesión de las distintas facultades e institutos para que pudieran trabajar con propósitos similares y retroalimentarse entre ellas académicamente. A través de estos cambios, la Universidad se fortaleció a nivel nacional e internacional con la misión de transmitir las técnicas culturales de la sociedad, aunado a la creación intelectual y la investigación. De esta misión surgen las dependencias para la difusión del conocimiento, las letras y las artes.

Durante la década de 1990, ocurrieron cambios en la institución, entre ellos la creación de la Fundación UV, el establecimiento de vicerrectorías en las delegaciones más importantes como Córdoba, Veracruz, Poza Rica y Coatzacoalcos, así como la construcción y acondicionamiento de “aulas, centros de cómputo, bibliotecas, salas de video y cubículos” (UV, 2021). Además, en 1995, se creó la Dirección de los Centros de Idiomas y los Centros de Autoacceso (véase Apartado 2.2.2) y el Centro de Cómputo del Área de Humanidades de Xalapa. No obstante, uno de los eventos más destacados fue la obtención de la autonomía universitaria en noviembre de 1996.

Hoy en día, los objetivos de la UV son desarrollar “funciones de docencia, investigación, difusión y creación de la cultura y extensión de los servicios universitarios en las diversas áreas del conocimiento en la ciencia y tecnología, el humanismo, las artes y la cultura” (UV, 2021). Asimismo, se establece en la documentación oficial que tanto a corto y mediano plazo, la UV se visualiza como una institución líder en educación superior, con atención a la innovación, la responsabilidad social, el respeto a los derechos humanos, la equidad de género y la diversidad cultural.

Actualmente, la universidad cuenta con cinco sedes regionales: Xalapa, Veracruz, Orizaba-Córdoba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán, distribuidas en 27 municipios. Debido al número de estudiantes inscritos en los últimos años, se sitúa entre las universidades públicas estatales de educación superior más grandes del país (UV, 2020). La ciudad de Xalapa, capital del Estado de Veracruz y escenario de esta investigación, es considerada “uno de los centros culturales más importantes del país” (UV, 2008, p. 14). Además de contar con la Facultad de Idiomas, es la sede de las Facultades de Música, Teatro y Artes Plásticas, lo cual demuestra una gran riqueza en

materia de arte y cultura en beneficio de su población académica. La UV también cuenta con una editorial muy prestigiosa por donde han pasado grandes escritores como Rosario Castellanos, Jaime Sabines, Emilio Carballido, por mencionar algunos.

También es importante destacar que en el año 2007 se creó la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI), un proyecto cuyo propósito general es

favorecer la convivencia democrática de la sociedad veracruzana, así como los procesos de generación del conocimiento de los pueblos de las regiones interculturales, mediante la formación de profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo económico y cultural en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de revaloración y revitalización de las culturas y las lenguas originarias (UV, 2022)

Esta institución cuenta con cinco sedes (Grandes Montañas, Huasteca, Totonacapan, Las Selvas y Xalapa) en el estado de Veracruz en las que se ofertan: la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, la Licenciatura en Gestión Intercultural, la Licenciatura en Derecho con Enfoque de Pluralismo Jurídico, la Licenciatura en Agroecología y Soberanía Alimentaria, así como la Maestría en Lengua y Cultura Nahuatl. Es importante mencionar que en la DUVI también se realizan actividades de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera, ya que forma parte del área de formación básica del modelo educativo de la UV. Además, mantiene una cercana relación con los Centros de Autoacceso con el fin de promover la revitalización de las lenguas minorizadas de nuestro país.

### **2.2.1 El Modelo Educativo Integral y Flexible**

En 1999, se crea el Modelo Educativo Integral y Flexible (de aquí en adelante MEIF), cuya estrategia absoluta es “el fortalecimiento académico centrado en el aprendizaje” (UV, 1999, p. 6). La justificación de esta afirmación se basó en los rápidos cambios políticos, económicos y sociales del país, al igual que en la globalización y en la pertinencia académica de la UV en México y el mundo. A grandes rasgos, la transformación tuvo como objetivo general el fomento de una formación integral de los estudiantes de todas las carreras de la UV, cuya idea es “desarrollar, equilibrada y armónicamente, diversas dimensiones del sujeto que lo lleven a formarse en lo intelectual, lo humano, lo social y lo profesional” (UV, 1999, p. 22). Es decir, no limitar el aprendizaje de los alumnos en acumular información sistemáticamente, sino en darle las

herramientas necesarias para construir de manera autónoma sus propios saberes, anclado en un sistema de valores y actitudes positivas.

Tres son los principales conceptos de este nuevo modelo de acuerdo con Beltrán-Casanova (2005), el cambio de unidades pedagógicas básicas por experiencias educativas, la transversalidad de los cursos y la diversificación del quehacer académico de los profesores con la inclusión de tutorías y la enfatización de las planeaciones didácticas. Otro cambio significativo surgido del MEIF fue la adecuación del currículum, convirtiéndolo en flexible, con un sistema basado en créditos. Esta permuta permitiría potencializar la autonomía e independencia de cada estudiante, permitiéndole elegir su propia carga académica. No obstante, esto depende en gran medida del acompañamiento que los académicos, tutores y personal administrativo ofrezcan a los alumnos desde su ingreso, así como de la disponibilidad de horarios y espacios dentro de la universidad.

Por otro lado, el modelo categoriza el aprendizaje que reciben los estudiantes en cuatro áreas: la formación básica, la formación disciplinaria, la formación terminal y la formación de elección libre. La primera tiene como objetivo la adquisición de conocimientos fundamentales para el desempeño de los estudiantes en su trayecto universitario e incluye materias referentes al desarrollo del pensamiento crítico, la lengua materna, el inglés y la computación. El área de formación disciplinaria se conforma por las materias que dan a los alumnos los conocimientos mínimos para desempeñarse adecuadamente en su disciplina. Después, en el área de formación terminal, se sitúan las experiencias educativas más significativas para los estudiantes. Es en esta área que se concentran las materias que moldearán el perfil profesional de los estudiantes. Por último, en el área de formación de elección libre, se sitúan materias de diferentes disciplinas a lo largo de la institución que los alumnos pueden elegir libremente para complementar su formación. Esta investigación se enfoca en las áreas de formación disciplinaria y de formación terminal de la LLI. Es aquí donde se encuentran las EEs de interés para la construcción de saberes disciplinarios bajo el modelo de la EACE.

Las reformas institucionales, curriculares y pedagógicas del MEIF fueron un punto de partida para enfatizar el aprendizaje de idiomas en la UV. A continuación, se revisan dos centros que fungan como soporte educativo de la comunidad universitaria para impulsar esta área del conocimiento.

### 2.2.2 Los Centros de Idiomas y de Autoacceso

A partir de 1977, la UV planteó estrategias para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Hoy en día, la universidad cuenta con una infraestructura interna para estas tareas. Dos de las dependencias para estos fines son los Centros de Idiomas (CI) y los Centros de Autoacceso (CAA), las cuales son complementarias entre sí y proveen un espacio académico para la profesionalización en idiomas de estudiantes, profesores y público en general.

En octubre de 1979 se inauguró el primer Centro de Idiomas en la ciudad de Xalapa, cuyos objetivos a la fecha son:

- 1) Transitar hacia un instituto de calidad dedicado al desarrollo de la investigación y la enseñanza-aprendizaje de lenguas nacionales y extranjeras, con técnicas efectivas y eficientes, que, a su vez, consoliden e impulsen una oferta educativa con un impacto de calidad regional, nacional e internacional en los sectores educativos, sociales, turísticos, empresariales y gubernamentales; y 2) Poner al alcance de los diferentes sectores servicios de calidad, tales como certificaciones de lengua, traducciones certificadas, interpretaciones consecutivas y simultáneas, diplomados entre otros. (UV, 2021)

Entre los servicios que ofrecen estos centros se encuentra la preparación y aplicación de exámenes internacionales estandarizados, una amplia oferta de cursos de idiomas tanto para la comunidad universitaria como para el público en general, así como traducciones certificadas. Hoy existen otras cinco instancias en los campus de Veracruz, Orizaba, Córdoba, Poza Rica y Coatzacoalcos.

Por otra parte, en 1994, se creó el primer Centro de Auto Acceso en la Facultad de Idiomas de Xalapa, cuyo objetivo hasta la fecha es proporcionar herramientas tecnológicas para desarrollar la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes en cualquier área del conocimiento. Sin embargo, en la actualidad su uso se ha enfocado en las lenguas extranjeras. Cada uno constituye “un espacio físico que [...] permite desarrollar un proceso de autoaprendizaje” (UV, 2021) y cuentan con tres elementos indispensables: 1) materiales; 2) equipo; y 3) apoyo académico. En el primero se incluyen libros, revistas, diccionarios, enciclopedias y otros documentos textuales, así como paqueterías informáticas con temas, guías y elementos de autoevaluación. El segundo constituye la infraestructura tecnológica requerida para acceder a los contenidos electrónicos y el tercero involucra al personal en sitio que asesora a los estudiantes en su recorrido para aprovechar los recursos disponibles.

Existen 11 Centros de Autoacceso y se localizan en varios campus de la UV. Dos de ellos se localizan en la ciudad de Xalapa de los cuales el primero y más extenso se encuentra en la Unidad de Servicios Bibliotecarios (USBI) y el segundo dentro de la Facultad de Idiomas. El resto se sitúa en las ciudades de Veracruz, Córdoba, Orizaba, Ixtaczoquitlán, Poza Rica, Tuxpan, Coatzacoalcos y Minatitlán.

### **2.3 La Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana**

Este trabajo de investigación se llevará a cabo en la Facultad de Idiomas, que forma parte del complejo de la Ex Unidad de Humanidades de la UV Región Xalapa. Esta facultad fue creada formalmente en 1965, a partir de la adaptación de un laboratorio de idiomas donado a la universidad por la Fundación Rockefeller. Dicho laboratorio tenía la función inicial de servir de apoyo a los miembros de la Facultad de Filosofía y Letras, sin embargo, pronto amplió su función y ayudó a crear la facultad diez años después.

El objetivo inicial de la Facultad de Idiomas era “preparar a sus estudiantes para fungir como técnicos de la enseñanza de los idiomas inglés y francés, en escuelas de enseñanza media y superior” (UV, 2020). No obstante, actualmente el objetivo es más amplio, ya que incluye las áreas de traducción de textos en ambas lenguas, investigación de carácter lingüístico enfocado a la literatura e investigación psicopedagógica.

Actualmente, la oferta académica de la Facultad de Idiomas está conformada por tres programas de licenciatura: la Licenciatura en Lengua Inglesa que data de 1968, la Licenciatura en Lengua Francesa, establecida en 2006, y la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, que se imparte a distancia y fue creada en 2007. También se imparten programas de posgrado: la Maestría en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (MEILE), la Maestría en Didáctica del Francés y el Doctorado en Estudios del Lenguaje y Lingüística Aplicada (DELLA). Cabe resaltar que el DELLA es el único programa que cumple con los lineamientos del Sistema Nacional de Posgrados (SNP) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT). Esto implica que los estudiantes de estos programas pueden recurrir a becas y apoyos complementarios durante su formación, por lo que goza de mayor demanda.

## 2.4 La Licenciatura en Lengua Inglesa

Esta licenciatura se concibe en 1968, después de que el curso original de idiomas adquiriera el carácter de nivel superior. Esto tuvo como consecuencia la modificación del plan de estudios inicial, sin embargo, en ese momento no se especificó el objetivo de la licenciatura y se dejó a un lado la preparación pedagógica de los estudiantes, tanto para el área de enseñanza como la de traducción. En otras palabras, en sus inicios la finalidad primordial de esta licenciatura era enseñar la lengua meta. En 1989, después del primer Foro para el Cambio de la Facultad de Idiomas, y con la retroalimentación de alumnos y docentes se acordó que el objetivo principal de la carrera fuera la formación docente.

Actualmente, la Licenciatura en Lengua Inglesa tiene por objetivo “formar profesionales con un perfil integral, competentes en las habilidades comunicativas de la lengua materna y la lengua inglesa, principalmente en los ámbitos de docencia y traducción” (UV, 2020). Resulta imprescindible remarcar que las habilidades de comunicación mencionadas corresponden a las del MCERL, es decir, engloban las cuatro habilidades principales de competencia en el desempeño de un idioma (comprensión auditiva, comprensión lectora, producción oral y producción escrita). Dentro del mismo objetivo también se menciona que “se fomentará el aprendizaje autónomo y permanente” (UV, 2020), el mensaje de autonomía es relevante para este trabajo de investigación ya que se propone analizar qué tan profunda es esta distancia entre estudiantes y docentes, y cómo influye sobre la construcción de los saberes de los alumnos. Es necesario destacar que, a diferencia de otras universidades públicas del país, los requisitos de ingreso para estudiar esta licenciatura no incluyen un conocimiento previo certificado de la lengua inglesa. Al momento de redactar estas líneas, la LLI se encuentra en transición al nuevo plan de estudios 2023, en el que se le redenomina como Licenciatura en Lengua Inglesa y Didáctica del Inglés (LIDI). Aunque ya se cuenta con estudiantes que iniciaron con el nuevo plan, la población de este estudio la conforman alumnos y profesores que laboran con el plan de estudios 2008 (véase Apartado 2.5.2).

### 2.4.1 Perfil de los estudiantes

En este apartado se detallan los requerimientos de ingreso, así como los perfiles de ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa. En primer lugar, los requerimientos de ingreso están definidos de la siguiente manera:

El estudiante deberá contar con una formación académica propia de los egresados del bachillerato; así mismo, es necesario que tenga aprecio por los idiomas y las manifestaciones culturales propias y ajenas, inclinación por la lectura y la investigación y disposición para el aprendizaje autónomo y el uso de las nuevas tecnologías. Deberá contar también con habilidades para el discurso y para la comprensión, tanto en lo oral como por lo escrito, y haber desarrollado un pensamiento analítico-crítico. (UV, 2022, párr. 1)

Adicionalmente, se establecen tres requisitos: 1) que el estudiante haya concluido sus estudios de bachillerato; 2) que apruebe el examen de admisión de la UV; y 3) que cubra los requisitos de inscripción. Es importante destacar la inclusión de la palabra autónomo en referencia al aprendizaje, lo cual justifica el nivel de compromiso de los estudiantes de nuevo ingreso y la influencia en su permanencia en la licenciatura.

En el perfil de ingreso se establece que el estudiante debe contar con las siguientes habilidades:

1. Capacidad lingüística en el nivel oral para dialogar, exponer, argumentar y discutir;
2. Capacidad lingüística en el nivel escrito, para comprender y seguir instrucciones, resolver exámenes, redactar resúmenes, síntesis, reseñas, composiciones y trabajos de investigación;
3. Pensamiento analítico crítico;
4. Buena memoria verbal;
5. Aptitud auditivo-fonética;
6. Capacidad de abstracción;
7. Gusto por los idiomas;
8. Aprecio por las manifestaciones culturales propias y ajenas;
9. Alta motivación hacia su formación académica;
10. Disposición para el trabajo autónomo y en equipo;
11. Gusto por la lectura y la investigación;
12. Seriedad y responsabilidad en el cumplimiento de las actividades formativas;
13. Entusiasmo y solidaridad;
14. Disposición para el manejo de las nuevas tecnologías;

(UV, 2022, párr.2)

En el perfil de egreso, se enlistan como características:

- Comunicar ideas mediante estrategias lingüísticas, metalingüísticas, extralingüísticas, cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales, verbales y no verbales, en diferentes situaciones y contextos con precisión, fluidez y propiedad, con respeto, apertura, tolerancia y honestidad, para establecer relaciones interpersonales e interculturales exitosas;
- Aprender a aprender, desarrollando estrategias que permitan la construcción y enriquecimiento de los conocimientos mediante el análisis de los mismos, con diversos elementos y uso de tecnología de vanguardia con la finalidad de consolidar los conocimientos adquiridos y aplicarlos en su desempeño profesional;
- Diagnosticar problemas lingüísticos, educativos y sociales a través de procesos metodológicos sistemáticos y rigurosos con la finalidad de proponer soluciones a los mismos;
- Planear procesos, acciones y proyectos en función de las necesidades en el terreno de las lenguas extranjeras con fundamentos teórico-lingüísticos y teórico-prácticos sobre la investigación y fundamentos metodológicos con el fin de resolver diferentes y diversas situaciones de comunicación;
- Intervenir para la atención y solución de los problemas sociales, lingüísticos, metodológicos y educativos a través de la aplicación de teorías y metodologías pertinentes;
- Ejecutar procesos, acciones y proyectos en función de la aplicación de diferentes teorías y enfoques que propicien el conocimiento y la comprensión de la lengua inglesa y de la cultura anglófona, con el fin de satisfacer las necesidades del contexto social y laboral;
- Investigar los problemas que afectan a la sociedad y la educación en cuanto al uso de lenguas mediante enfoques de investigación, teorías y metodologías.

(UV, 2022, párr.3)

Además, se explicitan las siguientes habilidades en el ámbito lingüístico y cultural:

- Conocerá a profundidad la lengua inglesa y la española, como vehículos de la cultura, para manejarlas con destreza, en actividades de comprensión y de expresión, dentro de su actividad profesional.
- Contará con un marco teórico lingüístico que le permitirá comprender el funcionamiento de las lenguas y aplicarlo en su área de desempeño.
- Comprenderá las manifestaciones de la cultura propia y las de otros pueblos, para ubicarlas, interpretarlas y respetarlas dentro del actual mundo globalizado. En cuanto a su formación y práctica profesional, el egresado:
- Manejará los conocimientos teórico-prácticos sobre la investigación, para aplicarlos en su desempeño y formación profesional permanente,
- Utilizará con destreza las nuevas tecnologías de la información en su práctica profesional.
- Demostrará responsabilidad, ética, entusiasmo y disciplina en el ejercicio de su profesión.
- Resolverá eficientemente diversas situaciones de comunicación.
- Tendrá la capacidad de ejercer como docente, traductor, asesor bilingüe, así como otras actividades en las cuales las lenguas sean una herramienta de trabajo.

(UV, 2022, párr. 4)

Por último, se especifican tres habilidades referentes a la superación personal del estudiante: “1) conservará su disposición por la actualización; 2) practicará la lectura para el enriquecimiento y la



práctica de lenguas; y 3) será un individuo de calidad humana, en búsqueda continua de soluciones a los problemas de su entorno” (UV, 2022, párr. 5).

Con respecto al perfil de permanencia, se establece que el estudiante tiene cierta libertad en la carga de EEs por periodo. Se le presentan tres opciones como referencias promedio:

1. Carga Mínima: Diez periodos de 32 Créditos (Cinco años de Permanencia).
  2. Carga Estándar: Siete periodos de 50 Créditos (Tres años y medio de Permanencia).
  3. Carga Máxima: Cinco Periodos de 65 Créditos (Dos años y medio de Permanencia).
- (UV, 2022, párr. 3)

Con base en lo anterior, podría existir el caso en que un estudiante principiante termine la licenciatura en dos años y medio.

#### **2.4.2 Perfil de los profesores**

Con respecto a la descripción del perfil deseable de los docentes en cada uno de los programas de las EEs. En la mayoría de los casos, se esperan tres requisitos indispensables para los profesores: 1) una licenciatura en lengua inglesa o en enseñanza del inglés; 2) una maestría en la misma área de estudio y; 3) un certificado oficial que acredite su nivel de competencia. La información más reciente indica que el programa educativo de la LLI cuenta con 23 docentes y una investigadora de tiempo completo. Asimismo, laboran 32 profesores de asignatura por horas y tres investigadores con diversificación de carga. Se reporta que el 26 % de los docentes de tiempo completo posee el grado de doctor, y el 69 % cuenta con el grado de maestría. (UV, 2022).

#### **2.5 Planes de estudio de la Licenciatura en Lengua Inglesa**

Desde 1968, han existido cuatro planes de estudio para la Licenciatura en Lengua Inglesa, los tres primeros tenían un carácter rígido, es decir, no existía flexibilidad para que los estudiantes eligieran las materias que debían cursar. El primero, que permaneció vigente por cuatro años, tuvo como propósito principal aumentar las materias relacionadas con el inglés al 62% del total dado el cambio de especialización a licenciatura y la extensión de dos a cuatro años de duración. El resto se dividía en asignaturas de apoyo, didáctica y traducción. Un punto significativo de este primer plan es la

disminución de materias relacionadas con la pedagogía del inglés y su distribución anual en vez de semestral. En 1975, este primer plan fue objeto de una reforma para transformarlo en modalidad semestral con el propósito de adecuarse a los estándares a nivel nacional, sin embargo, la carga de materias continuó sin cambios (UV, 2008).

Para esta investigación, se considera pertinente revisar las características de dos planes de estudio: 1) el Plan 1990; y 2) el Plan 2008. Al momento de escribir estas líneas, no queda ningún estudiante que pertenezca al primero, sin embargo, los profesores que experimentaron el cambio de planes podrían hacer referencia a las adecuaciones que debieron realizar en su práctica docente. A continuación, se examinan los objetivos, la justificación y la descripción general de ambos planes y su relevancia para la formación de los estudiantes de inglés como lengua extranjera.

### **2.5.1 Plan de estudios 1990**

Este plan de estudios se aprobó en 1990, con una duración de diez semestres divididos en seis de tronco común y cuatro de especialización. Había tres áreas disponibles para estos últimos: docencia, traducción o literatura. Las adecuaciones más significativas radican en la reducción de horas-clase para dar libertad a los estudiantes de realizar prácticas laborales, la inclusión de materias relacionadas con la cultura y la lingüística, el énfasis adicional a la formación en investigación, la adición de una tercera lengua obligatoria y las materias optativas (UV, 2008).

La Facultad de Idiomas (UV, 1990) estableció dos objetivos generales:

El primero de ellos se refiere a la necesidad de que el alumno se inserte en un contexto de reflexión y crítica que le permita ampliar sus perspectivas vitales y que le ayude a realizar una valoración de sí mismo y del mundo que le toca vivir. El segundo trata de la formación de profesionistas capaces de manejar con soltura la lengua inglesa tomando en cuenta las cuatro habilidades lingüísticas (comprensión oral y escrita, producción oral y escrita) y aplicarla en el campo específico de trabajo, según el área elegida: docencia, traducción o literatura. (p. 17)

Asimismo, se señalan los objetivos específicos para el tronco común y las tres áreas de especialización. En el caso del primero, se establece que durante este periodo se proveerá al estudiante con información tanto teórica como práctica para “desenvolverse con eficacia” (UV, 1990, p. 17) en la lengua materna y la meta, así como utilizar los conocimientos adquiridos para la

redacción de trabajos académicos. Además, se deja en claro que el desarrollo de estas habilidades se contextualiza en el marco de las problemáticas contemporáneas de los países de occidente.

Por otra parte, para la especialización en docencia, el Plan 1990 establece que se dotará a los estudiantes de los conocimientos y habilidades suficientes para poder desempeñarse como profesores en todos los niveles educativos (UV, 1990). Lo anterior con base en el desarrollo de habilidades de planeación, creación y adaptación de materiales didácticos y aplicación de evaluaciones sobre los contenidos de la lengua inglesa. Con respecto a las áreas de traducción y literatura, los objetivos se establecen de manera muy general. Ambos indican que se “ofrecerá al estudiante la formación teórico-práctica suficiente para que pueda desempeñar de manera satisfactoria la actividad de la traducción [...] la literatura en lengua inglesa (especialmente en la Docencia)” (UV, 1990, pp. 17-18).

La malla curricular (Anexo 1) estaba diseñada de manera sencilla y clara. Destaca la distribución de horas enfocada a las asignaturas tituladas *Inglés* durante los primeros seis semestres, con un máximo de seis materias por periodo. La seriación de los contenidos del inglés no estaba regida por la nomenclatura que ahora señala el MCERL, sino por números romanos secuenciales (Inglés I, Inglés II, Inglés III y así sucesivamente durante los diez semestres). Durante las especializaciones, esta carga horaria se redistribuía para las asignaturas más relevantes de cada área.

El proceso de titulación requería de un trabajo de grado, con excepción de los estudiantes que lograran un promedio de 90 o superior a lo largo de su trayectoria académica universitaria. Este documento debía redactarse en la lengua meta y tener el formato de tesis, tesina, proyecto de investigación, monografía, reporte o memoria. Al inicio de la implementación del MEIF y el plan 2008, los estudiantes ya no tenían la obligación de presentar el trabajo de grado. Sin embargo, los académicos y directivos de la Facultad de Idiomas tomaron la decisión de incluir esta investigación como una Experiencia Educativa en los últimos semestres de la licenciatura: *Redacción del trabajo recepcional*.

### **2.5.2 Plan de estudios 2008**

A partir del 2008 y hasta la fecha, el plan de estudio vigente es el Plan de estudios 2008. El objetivo general es:

Formar profesionales con un perfil integral, competentes en las habilidades comunicativas de la lengua materna y la lengua inglesa, principalmente en los ámbitos de docencia y traducción. Además, se fomentará el aprendizaje autónomo y permanente con calidad humana, buscará formar profesionistas socialmente responsables, capaces de atender problemáticas específicas tales como la necesidades inminentes de comunicación en lengua inglesa, el rezago en los campos científicos y tecnológicos, y la falta de apreciación de la cultura propia y de otras, con un fuerte énfasis en la comunicación en ambas lenguas para la construcción de puentes entre los individuos y los diversos grupos humanos. Todo ello con base en un proceso de formación flexible desarrollado en un contexto institucional de vanguardia, con la participación de docentes calificados en comunicación, diseño, diagnóstico, evaluación, gestión, investigación y apreciación cultural, y con el apoyo de la infraestructura adecuada. (UV, 2008, pp. 83-84)





Como se puede apreciar, en esta ocasión la extensión es mayor y se pone énfasis en algunos conceptos clave que son propios del aprendizaje centrado en el estudiante (véase Apartado 4.2).

La Licenciatura en Lengua Inglesa divide su plan de estudios en cuatro áreas de conocimiento de acuerdo con el MEIF: las EEs de formación básica, las de iniciación a la disciplina, las de formación disciplinaria y las de formación terminal. En la tabla 2 se puede observar el plan de estudios promedio a través de siete semestres:

**Tabla 2. Plan de estudios promedio de la Licenciatura en Lengua Inglesa**

Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7
Inglés Principiantes	Inglés Elemental	Inglés Pre-Intermedio	Inglés Intermedio	Inglés Intermedio-Alto	Inglés Avanzado	Servicio Social
Lectura y Redacción a través del Análisis del Mundo Contemporáneo	Iniciación a la Lectura y Redacción del Inglés	Habilidades de Lectura y Redacción del Inglés	Sistemas Lingüísticos	Lectura y Redacción de Textos Académicos en inglés	Planeación de la Práctica Docente	Experiencia Receptional
Computación Básica	Gramática Comunicativa del español	Composición de textos en español	Literatura en Lengua Inglesa	Enseñanza / Aprendizaje del Inglés	Optativa	Seminario de Redacción para el Trabajo Receptional
Habilidades del Pensamiento	Introducción a la Investigación	Cultura Británica	Cultura Estadounidense	Métodos y Enfoques actuales de la Enseñanza del Inglés	Optativa	Optativa
Fundamentos de la Cultura Contemporánea	Fundamentos de Lingüística General	Iniciación a la Literatura en Lengua Inglesa	Iniciación a la Traducción	Taller de Traducción	Optativa	
Estrategias de Aprendizaje de Lengua Extranjera				Estudios de la Traducción		

Clave:

	EE's de Formación Básica		EE's de Formación Disciplinaria
	EE's de Iniciación a la Disciplina		EE's de Formación Terminal

Fuente: elaboración propia con base en (U.V., 2008, p. 95).

Este plan se debe cursar en un mínimo de cinco periodos continuos, sin exceder los diez. Las EEs de formación básica forman parte del tronco común de todas las licenciaturas de la UV e incluyen Experiencias Educativas como Inglés I y II, que no son requeridas para los estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa ya que se sustituyen por las de Inglés Principiantes e Inglés Elemental. Las EEs de iniciación a la disciplina son de carácter obligatorio y su objetivo general

es cimentar la ruta académica de los futuros profesionistas. Esta categoría incluye EEs de carácter optativo como Cultura de los Pueblos Anglófonos y Gramática Contrastiva, entre otras.

Por otro lado, las EEs de formación terminal tienen como propósito complementar el aprendizaje de los estudiantes mediante la realización del servicio social y la experiencia recepcional. El primero proporciona 12 créditos y se trata de “una actividad de carácter temporal que desarrollan gratuitamente los alumnos en beneficio de la sociedad” (UV, 2020). Respecto al trabajo recepcional, los estudiantes deben cumplir al menos 70% de los créditos totales del programa para ingresar. Se trata de una EE en que deben presentar un reporte de investigación que integre todos sus conocimientos y habilidades aprendidas durante la licenciatura.

En suma, la evolución de los planes de estudio responde a las necesidades tecnológicas, económicas y sociales de la educación en México y en el mundo. Cambió gradualmente de un sistema rígido de materias hacia uno flexible que permita el desarrollo autónomo de los estudiantes.

## **2.6 Experiencias educativas objeto de estudio de la investigación**

Los alumnos de primer semestre de la Licenciatura en Lengua Inglesa que no cuentan con certificados que acrediten su competencia del idioma en relación con algún nivel del MCERL, deben iniciar su vida académica universitaria con la materia de Inglés Principiantes. Esta EE tiene una duración de 180 horas divididas entre teoría y práctica, no cuenta con requisitos previos y debe cursarse simultáneamente con la EE de Estrategias de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Los alumnos deben cursar 10 horas a la semana frente a grupo y 2 horas en el Centro de Auto Acceso de la Facultad de Idiomas (CAAFI). Se imparte en modalidad grupal con un mínimo de 14 alumnos y un máximo de 25. El programa señala que su diseño aplica tanto para principiantes como para “falsos principiantes” (UV, 2019, p. 2). Estos últimos pertenecen a un grupo con “nivel de competencia comunicativa que se encuentra entre el nivel cero y el primer nivel del currículo en cuestión” (Jeszenszky, 2013, p. 211), que en este caso corresponde al nivel A1 del MCERL. Cabe destacar que su nivel de conocimiento puede variar significativamente ya que sus acercamientos al idioma meta han sido de distinta índole y no se pueden corroborar en su totalidad. En contraparte, la idea de un *principiante absoluto* resulta casi incomprensible ya que sus circunstancias indicarían que nunca ha tenido ningún contacto con la lengua objetivo, ni siquiera una sola palabra o frase.

El programa de la EE Inglés Principiantes plantea que, al finalizar el curso, el alumno será capaz de “comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes” (UV, 2019, p. 2), es decir, proveer información elemental sobre sí mismo, su ambiente y sitios de interés. Además, el programa explica que el estudiante estará capacitado para desarrollar estrategias de aprendizaje que promuevan su autonomía, por lo que una vez más se hace énfasis en su responsabilidad e independencia. Por último, el programa especifica que el discente podrá “leer, hablar, escuchar y escribir acerca de temas interdisciplinarios que promueven el conocimiento, la sustentabilidad y la apreciación de la cultura” (UV, 2019, p. 2).

Como justificación, el programa busca desarrollar “las estrategias metacognitivas para el autoaprendizaje, al igual que la comunicación intercultural (esto es, el conocimiento de la cultura meta) para así mejor apreciar la cultura de los pueblos de habla inglesa y la cultura propia” (UV, 2019, p. 2). Con esto, se destaca reiterativamente la independencia en el aprendizaje del estudiante, que debe construir tácticas de aprendizaje adicionales al saber disciplinar que involucra la comunicación en una lengua extranjera. Además, se menciona que la investigación funciona como complemento de la formación del alumno.

Por último, la evaluación se divide en cuatro rubros, con 90% del peso distribuido en exámenes estandarizados y sólo 10% en actividades formativas. Esta ponderación de la calificación final puede resultar contradictoria con la propuesta de formación detallada en el programa. En suma, la experiencia educativa de Inglés Principiantes debe permitir al estudiante situarse en el nivel A1 del MCER en el primer semestre de sus estudios de licenciatura sin considerar su conocimiento inicial.

Para reforzar el proceso de aprendizaje del inglés, los estudiantes de primer semestre de la Licenciatura en Lengua Inglesa deben cursar la EE de Estrategias de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. Tiene un total de 60 horas programadas divididas en dos horas teóricas y dos prácticas, bajo la modalidad curso-taller. Al igual que las demás EEs de esta licenciatura, el docente debe contar con una maestría en la enseñanza del inglés o similar, una certificación de lengua de nivel C1 de acuerdo con el MCER y estar familiarizado con los principios que establece el MEIF. Tiene por objetivo “familiarizar al aprendiente con las estrategias de aprendizaje y hacerlo reflexionar sobre sus representaciones mentales acerca de cómo se aprende una lengua extranjera, así como los diversos factores que intervienen en el proceso de aprendizaje, tales como la edad, el estilo de

aprendizaje, la motivación, etc.” (UV, 2020). Esta EE se incluye en esta investigación debido a que busca reforzar los conocimientos de los estudiantes principiantes y el proceso de construcción de su aprendizaje durante los primeros meses en esta licenciatura.

Por otra parte, las percepciones de los estudiantes que se encuentran en los últimos semestres de esta licenciatura podrían enriquecer el objeto de estudio. Por consiguiente, se revisan dos EEs adicionales: Inglés Avanzado y la Experiencia Receptional. La primera se ubica en el área de formación disciplinar del plan de estudios y consta de 10 créditos con dos horas de clase teórica y seis de práctica. Su diseño está planeado para que los estudiantes alcancen un nivel entre B2 y C1 del MCER, lo que les permite comunicarse de manera eficaz y fluida en diversos contextos contemporáneos. Además, el estudiante “será capaz de opinar debatir, negociar, analizar y compartir experiencias acerca de cuestiones abstractas y culturales de forma ilimitada en diferentes niveles lingüísticos y sociales (de lo académico a lo cotidiano y viceversa) con precisión, fluidez y propiedad” (UV, 2020, s.f.).

La EE de Inglés Avanzado forma parte de este trabajo debido a la necesidad de identificar las estrategias de aprendizaje y adquisición del inglés como lengua extranjera que han beneficiado a los estudiantes próximos a finalizar sus estudios de licenciatura. Está justificada como una EE de reforzamiento y consolidación del conocimiento del inglés, así como promotora de competencias de investigación.

Por último, la Experiencia Receptional es una EE que se encuentra en el área de formación terminal y proporciona 12 créditos. Su principal objetivo es “integrar los saberes adquiridos por los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar” (UV, 2020, s.f.). Consiste en la creación de un proyecto de investigación que articule los conocimientos y habilidades adquiridas durante su paso por la licenciatura. Además, involucra el fomento de la investigación científica en el área de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y sus componentes metodológicos más destacados. Al finalizar este proyecto de investigación, el estudiante deberá presentarlo por escrito y hacer una presentación pública ante un jurado, en inglés. Se incluyen las percepciones de los estudiantes que cursan esta EE para enriquecer la información acerca de las estrategias de aprendizaje y adquisición del inglés que los llevaron a concluir sus estudios.

Con esto concluye el capítulo de contextualización del estudio. A continuación, se da cuenta de los elementos teóricos que lo conforman.



## CAPÍTULO III. EPISTEMOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE CENTRADOS EN EL ESTUDIANTE

Dime y olvido. Enséñame y recuerdo. Involúcrame y aprendo<sup>10</sup>.  
Benjamin Franklin

En este capítulo se revisan algunas definiciones del modelo centrado en el estudiante para establecer las características que lo distinguen, así como los conceptos clave que se desprenden de su implementación. Asimismo, se relatan algunos acontecimientos históricos que condujeron a su creación. A continuación, se revisan las teorías del aprendizaje que influyeron en la consolidación de la EACE como una filosofía educativa que ha cobrado fuerza en la actualidad. Enseguida, se presentan las estrategias didácticas que fortalecen la aplicación del modelo. Están divididas en tres temas principales: las actividades dentro (y fuera) del aula (virtual), la retroalimentación correctiva y la evaluación formativa. Para terminar el capítulo, se realiza una breve síntesis de los estudios científicos que preceden a esta investigación. En ellos se aborda, de forma teórica y/o práctica, la implementación de este modelo en los estudiantes de inglés como lengua extranjera en distintos contextos.

### 3.1 Definición y características

En primer lugar, se proporcionan algunas definiciones del modelo que es objeto de estudio de la investigación. Se trata solo de un acercamiento, ya que el término ha generado varias interpretaciones y, en la opinión de Bremner (2021), aún no se ha precisado con exactitud. Una de las primeras definiciones la proporcionaron McCombs y Whisler (1997), en la cual explican que el aprendizaje centrado en el estudiante es:

la perspectiva que empalma un enfoque en los estudiantes como individuos (su herencia, sus experiencias, sus perspectivas, sus antecedentes, sus talentos, sus intereses, sus capacidades y sus necesidades) con un enfoque en el aprendizaje (el mejor conocimiento disponible acerca de aprender y cómo ocurre con respecto a prácticas de enseñanza que sean efectivas para promover

---

<sup>10</sup> Traducción propia. Cita original: “Tell me and I forget. Teach me and I remember. Involve me and I learn.”

los más altos niveles de motivación, aprendizaje y logros para todos los estudiantes). Este enfoque dual, entonces, informa e impulsa la toma de decisiones educativas<sup>11</sup> (p. 9)

Otra definición la facilitaron Cannon y Newble (2000), que consideran a la EACE como las:

formas de pensar y aprender que hacen hincapié en la responsabilidad y la actividad de los alumnos en el aprendizaje, más que en lo que hacen los profesores. En esencia, la responsabilidad y la actividad de los alumnos son el núcleo [...], en contraste con el fuerte énfasis en el control del profesor y la cobertura de los contenidos académicos en la mayoría de la enseñanza convencional y didáctica.<sup>12</sup> (p. 16)

De manera más concisa, O'Neill y McMahon (2005) resumen que se trata del

concepto de las decisiones del estudiante en su educación; [mientras que] otros los ven como el hecho de que el estudiante haga más que el profesor [...] otros utilizan una definición más amplia que incluye ambos conceptos, pero además describen el cambio de relaciones de poder entre el estudiante y el profesor<sup>13</sup>. (p. 29)

Una de las últimas definiciones en la literatura es de la autoría de Attard et al. (2010), y toma en cuenta los principios más importantes de la EACE:

El aprendizaje centrado en el estudiante representa tanto una mentalidad como una cultura dentro de una determinada institución de enseñanza superior y es un enfoque de aprendizaje que está ampliamente relacionado con las teorías constructivistas del aprendizaje y que se apoya en ellas. Se caracteriza por métodos innovadores de enseñanza que tienen como objetivo promover el aprendizaje en comunicación con los profesores y otros alumnos y que toman en serio a los estudiantes como participantes activos en su propio aprendizaje, fomentando habilidades transferibles como la resolución de problemas, el pensamiento crítico, el pensamiento reflexivo.<sup>14</sup> (p. 5)

---

<sup>11</sup> Traducción propia. Cita original: "The perspective that couples a focus on individual learners (their heredity, experiences, perspectives, backgrounds, talents, interests, capacities and needs) with a focus on learning (the best available knowledge about learning, and how it occurs and about teaching practices that are most effective in promoting the highest levels of motivation, learning, and achievement for all learners). This dual focus, then, informs and drives educational decision-making".

<sup>12</sup> Traducción propia. Cita original: "ways of thinking and learning that emphasize student responsibility and activity in learning rather than what the teachers are doing. Essentially SCL has student responsibility and activity at its heart, in contrast to a strong emphasis on teacher control and coverage of academic content in much conventional, didactic teaching."

<sup>13</sup> Traducción propia. Cita original: "the concept of the student's choice in their education; others see it as the being about the student doing more than the lecturer (active versus passive learning); while others have a much broader definition which includes both of these concepts but, in addition, describes the shift in the power relationship between the student and the teacher."

<sup>14</sup> Traducción propia. Cita original: "Student-Centred Learning represents both a mindset and a culture within a given higher education institution and is a learning approach which is broadly related to, and supported by, constructivist

Los autores citados hacen referencia a los conceptos que se analizarán a lo largo del capítulo IV, por ejemplo: la participación activa del estudiante, la adaptación a las necesidades, la autonomía y la motivación. No obstante, se habla de una mentalidad, forma de pensar o perspectiva que tiene impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, definiremos estos últimos y el vínculo que los une.

Brown (2006) considera que no se puede definir a la enseñanza sin el aprendizaje y viceversa. No obstante, se pueden analizar algunas definiciones y considerar por separado sus elementos. En primer lugar, localizar una definición de aprendizaje que sea aceptada de manera generalizada por las diferentes comunidades científicas y académicas no es tarea fácil. Por ejemplo, Schunk (2012) lo define como “un cambio permanente en el comportamiento o en la capacidad de comportarse de un modo determinado, que resulta de la práctica y otras formas de experiencia” (p. 3). Este autor explica que la definición anterior contiene tres grandes elementos que merecen ser revisados.

Primero, aprender involucra un cambio que muchas veces no puede ser visualizado en el momento en el que ocurre. Se pueden observar los resultados con base en lo que un estudiante produce o hace en un momento específico, sin embargo, el aprendizaje es de carácter inferencial y no se puede analizar objetivamente. Segundo, el aprendizaje debe ser permanente, es decir, no debe estar sujeto a olvidos temporales, sino que perdura en la memoria y en el comportamiento por un largo periodo de tiempo. Tercero, el hecho de que la práctica y la experiencia contribuyen al desarrollo del aprendizaje es fundamental, dado que los estímulos ambientales, sociales y académicos moldean estos cambios de comportamiento (Schunk, 2012).

De manera más general, Illeris (2018) define al aprendizaje como “cualquier proceso que lleva a un cambio permanente de capacidades en los organismos vivos, que no se debe sólo a la maduración biológica o a la edad”<sup>15</sup> (p. 1). Este autor argumenta que existen dos procesos básicos simultáneos para que ocurra el aprendizaje: 1) la interacción que el estudiante lleva a cabo con su

---

theories of learning. It is characterised by innovative methods of teaching which aim to promote learning in communication with teachers and other learners and which take students seriously as active participants in their own learning, fostering transferable skills such as problem-solving, critical thinking and reflective thinking”

<sup>15</sup> Traducción propia. Cita original: “any process that in living organisms leads to permanent capacity change and which is not solely due to biological maturation or ageing.”

entorno ya sea con la sociedad, la cultura o los objetos a su alrededor; y 2) los mecanismos internos que llevan al alumno a adquirir nuevos conocimientos.

Por otro lado, definir el concepto de enseñanza también conlleva dificultades. Brown (2006) se remite a una definición del diccionario y explica que puede significar “mostrar o ayudar a alguien a aprender a hacer algo, dar instrucciones, guiar en el estudio de algo, dotar de conocimientos, hacer saber o entender” (p. 7). Sin embargo, existe una concepción errónea de la enseñanza cuando se considera que la presencia del profesor y de los estudiantes en el aula es suficiente para que ocurra. Al respecto, Scrivener (2011) arguye que la enseñanza no es un proceso automático de transmisión de información, y “no necesariamente conduce al aprendizaje” (p. 21), sino que depende de la disposición y atención del estudiante. Los matices en la percepción general de estos dos constructos son cruciales para identificar el cambio de filosofía educativa que representa la EACE.

En la enseñanza de lenguas, más allá de proporcionar una definición, algunos autores prefieren resumir las condiciones que se deben cumplir al implementar la EACE. Jones (2007) expone cuatro requisitos principales para un aula centrada en los alumnos: 1) la búsqueda y refuerzo del aprendizaje autónomo; 2) la motivación de los estudiantes; 3) la concepción del docente como un facilitador y 4) el uso de diferentes tipos de actividades. Con respecto al primero, el autor señala que los alumnos:

No dependen de su profesor todo el tiempo, esperando instrucciones, palabras de aprobación, correcciones, consejos o elogios. No se ignoran, sino que se miran y se comunican entre sí. Valoran las aportaciones de los demás, cooperan, aprenden de los demás y se ayudan mutuamente. En caso de dificultad o duda, piden ayuda o consejo al profesor, pero sólo después de haber intentado resolver el problema entre ellos (Jones, 2007, p. 2).

Algunos de estos señalamientos no se limitan a las clases presenciales, sino que también se pueden aplicar en la educación remota. Es cuestión de sustituir las interacciones áulicas con herramientas tecnológicas, por ejemplo: sesiones de videoconferencia sincrónicas, redes sociales, foros de discusión y aplicaciones de mensajería instantánea (Mann, Kiaer y Çakır, 2022).

Sobre la motivación, Jones (2007) se refiere a los contenidos que se utilizan en clase para garantizar la atención y compromiso necesario de los estudiantes. Sugiere que los docentes intenten, en la medida de lo posible, empatar los temas con los intereses personales de los discentes con el fin de desarrollar su confianza para intervenir en clase e involucrar a los que se encuentren

desmotivados. Para la enseñanza remota, Mann et al. (2022) proponen incluir contenidos web como juegos y contenidos en redes sociales para fortalecer los vínculos de los estudiantes con los temas y evitar que pierdan el interés en el curso. Más adelante, se dedica un apartado a revisar el concepto de motivación con más profundidad.

En tercer lugar, el cambio de rol que deben adoptar los profesores en la EACE es otro de los temas centrales del modelo. Jones (2007) sintetiza desde su experiencia que “nuestro papel es ayudar y animar a los estudiantes a desarrollar sus habilidades, pero sin renunciar a nuestro papel más tradicional como fuente de información, consejo y conocimiento” (p. 25). Las actividades que se utilizan en el aula centrada en los estudiantes deben ser de diversa índole y enfocadas a desarrollar diferentes tipos de habilidades (Jones, 2007). Además, se deben incorporar dinámicas que impliquen trabajo individual o en grupos.

Por otro lado, Nunan (2015) enumera seis puntos interrelacionados que tienen lugar en el aula centrada en el estudiante:

1. Las experiencias de aprendizaje están relacionadas con experiencias propias de los alumnos fuera de clase; [...]
2. Los estudiantes asumen la responsabilidad de su propio aprendizaje; [...]
3. Los estudiantes están comprometidos con su aprendizaje; [...]
4. Los alumnos están involucrados en la toma de decisiones sobre qué aprenden, cómo lo hacen y cómo se les va a evaluar; [...]
5. Existen dos tipos de objetivos: de lengua y de aprendizaje; [...]
6. Las estrategias que subyacen a las tareas pedagógicas con las que se comprometen los alumnos son transparentadas. (p. 19)

Como se puede apreciar, las definiciones de la EACE y las características que lo distinguen de otros modelos educativos se traslapan y constituyen una base de gran amplitud para estudiar cada uno de los elementos mencionados con mayor profundidad. Antes de realizar esta revisión, se relatan los orígenes del modelo centrado en los estudiantes.

### **3.2 Orígenes del aprendizaje centrado en el estudiante**

Para Henson (2003), “la historia del aprendizaje centrado en los estudiantes tiene un pie en la filosofía y otro en la psicología<sup>16</sup>” (p. 6). En efecto, se deben considerar los fundamentos filosóficos que influenciaron la adopción del modelo, pero también es necesario comprender la perspectiva psicológica que cimentó dichas afirmaciones en la práctica. Este apartado contiene una visión diacrónica de la evolución de la EACE y se toman en cuenta ambas visiones. Como el lector podrá observar, las semillas de los pensamientos de cambio tomaron un tiempo considerable en germinar.

Hasta finales del siglo XIX, el enfoque pedagógico predominante era la escuela basada en un modelo narrativo de enseñanza “consagrado, aceptado, sin cuestionamiento, por parte de profesores, alumnos y padres, por parte de la sociedad en general” (Moreira, 2010, p. 1). Aunque en la actualidad ha perdido fuerza, la mayoría de sus características se encuentran vigentes en muchas partes del mundo. El entorno físico en este enfoque está definido por las cuatro paredes de un salón de clases, con el profesor al frente ante hileras de mesabancos cuidadosamente ordenados mirando fijamente hacia él. El profesor es la indiscutible fuente del saber y es su deber transmitirlo.

Por su parte, los estudiantes no participan activamente en el proceso de aprendizaje, sino que representan contenedores vacíos, los cuales hay que llenar de conocimiento (Gargallo et al., 2014). La escuela tradicional enaltece la importancia del contenido de los libros de texto y la cátedra que brinda el profesor respecto de los temas incluidos en ellos. El colegio es visto como un sitio de adoctrinamiento ya que los profesores son los poseedores y transmisores del saber; el estudiante es visto como pasivo, por lo que no tiene posibilidad de objetar a lo que le expliquen y no se reconocen sus aptitudes cognitivas ni vocacionales.

Las tendencias pedagógicas fueron evolucionando hacia una nueva clase de escuela, que tiene como finalidad el fomentar la autonomía de los estudiantes, de desarrollar su pensamiento crítico y prepararlos para resolver problemas reales. En otras palabras, el modelo centrado en el estudiante busca que tomen responsabilidad de su propio aprendizaje. Esta nueva escuela surge de manera relativamente formal en Europa con la intención de reformar las ideas y preceptos de la escuela tradicional y posteriormente se extenderá hacia el continente americano. Sus principios están basados en centrar la atención en los estudiantes, particularmente de la población infantil y promover el desarrollo tanto cognitivo como social de los alumnos dentro de la propia vida escolar, en oposición a la represión y rigidez caracterizadas por los tradicionalistas. Asimismo, fomenta la

---

<sup>16</sup> Traducción propia. Cita original: “The history of learner-centered education has one foot in philosophy and the other in psychology.”

participación de los estudiantes como la forma de construcción de conocimiento, siempre y cuando suceda en un ambiente similar a su vida fuera del colegio. Lo anterior con la finalidad de despertar su interés y hacerlos partícipes en su aprendizaje (Gómez, 2019).

A pesar de que se puede considerar un modelo novedoso, la enseñanza centrada en el estudiante se puede rastrear desde la época de Confucio y Sócrates, hace aproximadamente 2500 años. Ambos pensadores enfatizaban el desarrollo óptimo del individuo a través de un método deductivo que fortaleciera el carácter, el civismo y la excelencia personal. Con la creación del método científico, el filósofo Francis Bacon recomendó migrar a una combinación de pensamientos deductivos e inductivos para la resolución de un problema.

Durante los siglos XV y XVI se gestaron algunas perspectivas opuestas a la escuela tradicional, entre ellas la de John Locke y la de Jean-Jaques Rousseau. El primero introdujo el concepto de *tabula rasa*, el cual establece que los seres humanos nacemos con la mente como una hoja en blanco y que es necesario llenarla de experiencias para forjar nuestro conocimiento. Más aún, Locke argumenta que dichas experiencias deben generar sentimientos y reflexiones. El segundo pensador, célebre por su tratado acerca de la educación titulado *Emilio, o de la Educación* introdujo una perspectiva novedosa en aquel momento. Rousseau abogaba por una educación “natural, centrada en el niño y basada en experiencias<sup>17</sup>” (Henson, 2003, p. 7), con base en los intereses intrínsecos del alumno (Hoidn & Reusser, 2021). Además, desalentaba los castigos corporales como incentivos de aprendizaje, en su lugar, proponía que los errores cometidos en las mismas experiencias sirvieran para corregir las conductas inapropiadas.

En 1774, el suizo Johan Pestalozzi inauguró la primera escuela con una perspectiva centrada en los estudiantes. Consideraba que los niños debían educarse de manera holística, es decir, física, mental y emocionalmente. Asimismo, proponía que los profesores promovieran ciertos factores afectivos como la comprensión, el respeto y el amor hacia los alumnos. A pesar de que su emprendimiento fue un fracaso económico, constituyó un hito adicional que inspiró a otros pensadores de la época como a Friedrich Froebel en Alemania y a Thomas Jefferson en Estados Unidos (Henson, 2003). En la actualidad, los colegios inspirados en la filosofía de Pestalozzi continúan en existencia en varios países del mundo, incluso en México.

---

<sup>17</sup> Traducción propia. Cita original: “natural, child-centered, and experience-based”.

A mediados del siglo XIX, en el continente americano, el coronel Francis Parker regresaba a su hogar terminada la Guerra Civil estadounidense donde iniciaría una exhaustiva investigación sobre cómo implementar la EACE y ocuparía un puesto directivo en un colegio de Quincy, Massachusetts en 1875. Aquí, Parker se dedicó a promover las técnicas que favorecían el aprendizaje de los estudiantes en sustitución de las tradicionales actividades de memorización rutinaria y obtuvo un reconocimiento cada vez mayor. Poco a poco, otros estados del país se interesaron por sus servicios para cambiar al nuevo modelo en sus instituciones escolares. Fue en este punto donde sucedió un encuentro de gran trascendencia para la escuela nueva. Cuando Parker era director del Instituto Académico y Pedagógico de Chicago en 1899 conoció a John Dewey, quien tenía el cargo de jefe del Departamento de Filosofía, Psicología y Pedagogía. Dewey estableció algunas bases de la EACE con la teoría del aprendizaje experiencial, explicada con mayor detalle en la sección 3.3.2.

A partir de aquí y por el resto del siglo XX, el modelo comenzó a nutrirse de perspectivas de corte psicológico y pedagógico, abandonando las de tipo filosófico, probablemente a causa de la influencia del pospositivismo y la necesidad de fundamentar científicamente los hallazgos académicos que se pretendían instaurar en la práctica. En el siguiente apartado se desglosan las teorías de aprendizaje provenientes de la psicología y de la pedagogía que influyeron en la consolidación de la EACE.

### **3.3 Teorías de aprendizaje que influyen en el modelo centrado en el estudiante**

En materia educativa, el siglo XX se caracterizó por numerosas contribuciones teóricas sobre el aprendizaje. Probablemente una de las más destacadas para la EACE sea el constructivismo y sus distintas representaciones. Sin embargo, también el aprendizaje experiencial de John Dewey y el humanismo de Carl Rogers tuvieron una influencia directa en la consolidación del modelo. En este apartado se revisan estas teorías de aprendizaje, sus principales exponentes y los postulados que han permitido centrar la enseñanza en los estudiantes.



### 3.3.1 El constructivismo de Jean Piaget y Lev Vygotsky

Más que una teoría, el constructivismo es considerado como una explicación filosófica acerca de la naturaleza del aprendizaje (Schunk, 2012). Su fundamento consiste en

plantear que el conocimiento humano es un proceso dinámico, producto de la interacción entre el sujeto y su medio, a través del cual la información externa es interpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos y potentes que le permiten adaptarse al medio (Ortiz-Ocaña, 2013, p. 14).

Esta visión del aprendizaje prevalece en la actualidad y es uno de los pilares de la EACE. Se pueden identificar dos variantes: el constructivismo cognitivo y el constructivismo social.

En primer lugar, se da cuenta de los aportes de Jean Piaget, pionero del constructivismo cognitivo. Nacido en Suiza en 1896, mostró gran interés por las ciencias desde niño. Primero estudió biología y después psicología, sin embargo, se autodenominaba como epistemólogo genético (Rosas & Sebastián, 2008). Sus principales ideas se centraban en el desarrollo cognitivo de infantes y de acuerdo con Hoidn (2016), su teoría está compuesta por tres componentes principales: 1) el aprendizaje como un proceso cognitivo de construcción de conocimiento; 2) el aprendizaje y la motivación; y 3) la importancia del ambiente social y cultural.

El primer punto involucra varios constructos que se deben analizar de manera individual. El aprendizaje es visto como un proceso cognitivo, es decir, está enfocado en los procesos y estructuras mentales de los individuos, quienes “organizan experiencias nuevas basados en estructuras de conocimiento existentes a manera de [...] modelos mentales” (Hoidn, 2016, p. 24). Esta arquitectura mental no es medible, sino más bien observable a través de las conductas que despliegan los estudiantes y su característica más importante es la relación que existe entre los elementos que la componen en un determinado tiempo (Rosas & Sebastián, 2008).

Schunk (2012), acerca del desarrollo de procesos cognitivos de Piaget, señala que se consideran cuatro factores clave:

- 1) La maduración biológica
- 2) La experiencia con el ambiente físico
- 3) La experiencia con el ambiente social
- 4) La *equilibración*

De los cuatro anteriores destaca el último como el más significativo para Piaget y se puede definir como “el impulso biológico para producir un estado óptimo de equilibrio entre estructuras cognitivas y el ambiente” (Schunk, 2012, p. 236). Involucra dos procesos: la asimilación y la acomodación. El primero se refiere a la incorporación de conocimiento nuevo en la estructura cognitiva existente del estudiante y el segundo a los cambios que ocurren en sus esquemas mentales para dar sentido y consistencia a la realidad.

Por otra parte, Piaget también reflexionaba sobre el papel que juega la motivación dentro del proceso de construcción de aprendizaje. Teóricos subsecuentes se han especializado en analizar este elemento en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras. Para los fundamentos constructivistas, la motivación puede ser de tipo intrínseco o extrínseco. La primera se refiere a la que no requiere de estímulos externos para producirse, es decir, nace desde dentro del individuo y satisface sus necesidades psicológicas básicas. Por ejemplo, leer un libro por gusto y no por la necesidad de entregar un reporte de lectura en la escuela. La motivación de tipo extrínseco se produce cuando entran en juego factores externos. De acuerdo con la teoría constructivista cognitiva, el profesor debe proporcionar apoyo al estudiante a través de retroalimentación constructiva con el fin de fomentar su autonomía y competencia. El rol del ambiente social y cultural del estudiante también es considerado como una razón y no como una causa del desarrollo cognitivo. Dentro de la lógica piagetiana, la cooperación entre individuos está basada en el respeto mutuo y el contraste de perspectivas para facilitar la comprensión y la adquisición de conocimientos (Hoidn, 2016).

Por otro lado, la influencia del contexto físico, social y cultural en el desarrollo cognitivo tiene como principal exponente a Lev Vygotsky. Nacido en Rusia en 1896, estudió derecho en la Universidad de Moscú y de manera simultánea recibió una educación en filosofía, historia, psicología y literatura en la Universidad Popular de Shanyavskii. Fue un investigador del proceso de desarrollo infantil al igual que Jean Piaget, sin embargo, el gobierno ruso no favoreció sus trabajos de investigación y fueron publicados hasta 30 años después de su muerte. De acuerdo con su perspectiva, “el aprendizaje es considerado como un proceso de descubrimiento en el contexto de las interacciones sociales, con la participación activa del profesor proporcionando el andamiaje

para los procesos de aprendizaje de los estudiantes, basado en su conocimiento actual<sup>18</sup>” (Hoidn, 2016, p. 35). A continuación, se explican las principales características de la teoría vigotskiana.

El razonamiento principal de esta perspectiva es que el aprendizaje se construye de acuerdo con el contexto social. Este proceso ocurre en dos fases: a través de la interacción con otras personas y por medio de la integración de los mecanismos de construcción cognitivos en la estructura mental del estudiante. Es decir, las interacciones “estimulan procesos de desarrollo y fomentan el crecimiento cognitivo” (Schunk, 2012, p. 242), siempre y cuando no se trate de una situación de transmisión de información, sino una reorganización mental del conocimiento de los estudiantes basada en sus experiencias.

Para Vygotsky, existen dos líneas de desarrollo cognitivo. La primera, denominada natural o elemental, incluye los procesos de pensamiento que el ser humano comparte con otros animales como la memoria, el pensamiento o la percepción. La segunda se distingue por la incorporación de signos desarrollados de manera histórica y cultural que ayudan a mediar entre estímulos naturales (Rosas & Sebastián, 2008). Aquí se encuentran las habilidades de pensamiento de orden superior como razonar, comprender o recordar y tienen origen en la interacción social. Al contrario de Piaget, Vygotsky creía que los niños obtenían sus conocimientos de las relaciones con los demás y los convertían en herramientas para desenvolverse en el mundo. Para comprender con mayor detalle el pensamiento vygotskiano, se exploran tres de sus principales aportes: la mediación regulada, el discurso privado y la zona de desarrollo próximo.

Lantolf, Thorne & Poehner (2015), acerca del proceso de mediación propuesto por Vygotsky, explican que existen dos planos cognitivos, uno de bajo nivel o biológico y otro de alto nivel. La mediación involucra la apropiación de herramientas que regulen la interacción entre estos dos planos. A su vez, estas se obtienen de la acumulación de actividad cultural y social en el ambiente cercano. Como analogía en un instrumento físico, se puede considerar el hecho de cavar un hoyo en la tierra con las manos, contra cavarlo con el uso de una pala o una máquina de excavación. El artefacto utilizado para facilitar el proceso es el símbolo mediador que proporciona eficiencia y practicidad a un procedimiento de otra forma complicado, sin embargo, se debe conocer el fin inherente que poseen estas herramientas y la forma correcta de utilizarlas.

---

<sup>18</sup> Traducción propia. Cita original “Learning is regarded as a discovery process in the context of social interactions, with the teacher playing an active role in scaffolding students’ learning processes based on what they currently know”

La regulación es el tipo más importante de mediación y existen tres tipos diferentes: regulación de objeto, regulación de otros y autorregulación. Al tomar como ejemplo el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera, el primero se refiere a las herramientas disponibles en el entorno que utilizamos a nuestro favor para facilitarlos, por ejemplo: un pizarrón, imágenes, dispositivas, etc. El segundo tipo de regulación se obtiene mediante las relaciones con otras personas y la información que proporcionan, es decir, la retroalimentación que se recibe del profesor acerca de una estructura gramatical o a través de tareas y proyectos. El último, tiene que ver con la internalización que hace el individuo a partir de los dos tipos de regulación anterior (Lantolf et al., 2015). Por consiguiente, de acuerdo con la teoría sociocultural, el aprendizaje exitoso se centra en el paso de las actividades de regulación externas hacia una mediación mental interna de carácter autónomo (Mitchell, Miles & Mardsen., 2013).

El aspecto más significativo de la mediación es cuando se realiza a través de herramientas simbólicas, de las cuales el lenguaje es la más destacada. Estas ayudan a regular respuestas ante estímulos externos por medio de la planeación y consideración introspectiva. Por lo tanto, los signos lingüísticos tienen una doble función: una externa para entablar comunicación y otra interna para una “regulación cognitiva” (Lantolf et al., 2015, p. 305). La reflexión generada internamente por la segunda función del signo lingüístico se puede denominar discurso privado.

El discurso privado se define como “la externalización de lenguaje de un individuo con el fin de mantener o recuperar la autorregulación, por ejemplo, para ayudar en el enfoque de la atención, la resolución de problemas, orientarse a una tarea específica, para apoyar actividades relacionadas con la memoria, para facilitar la internalización de información nueva o difícil y a objetivar o hacer destacar fenómenos e información para sí” (Lantolf et al., 2015, p. 306). Por ejemplo, se observa frecuentemente a niños hablando consigo mismos en voz baja en el momento de intentar resolver un problema. Desde la perspectiva vigotskiana, este proceso los ayuda a regular su propio comportamiento y a internalizar los conocimientos obtenidos de estímulos externos. En otras palabras, se puede definir el concepto como una mediación a través del lenguaje para desarrollar conciencia, la cual se presenta tanto individual como socialmente, y ocurre tanto en niños como en adultos. Con el paso del tiempo, el individuo desarrolla su autonomía y ya no proyecta externamente sus pensamientos, sin embargo, no es raro para los adultos recurrir al monólogo interno para concentrarse y buscar soluciones a situaciones problemáticas (Mitchell et al., 2013).

Johnson (2004), respecto de Vygotsky, relata que el filósofo consideraba que el pensamiento está dividido en dos planos: el social y el psicológico. El primero es de naturaleza interpersonal y es el lugar donde se originan las funciones mentales de alto nivel como razonar, aprender, etc. Es en este plano donde Vygotsky y Piaget diferían en sus opiniones, ya que el suizo consideraba que las mismas funciones eran independientes de los factores sociales y culturales. El segundo plano, de tipo intrapersonal, es el resultado de la mediación de los símbolos externos que gradualmente se han internalizado a través de los tres tipos de regulación. Estos conceptos dan origen a uno de los constructos más significativos propuestos por el filósofo ruso.

Se trata de la zona de desarrollo próximo (ZDP), definida por su creador como “la distancia entre el verdadero nivel de desarrollo como está determinado por resolución de problemas independiente y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de problemas bajo supervisión adulta o en colaboración con pares más capaces” (Vygotsky, 1978, p. 81). Es decir, para alcanzar su próximo nivel de conocimiento, el individuo debe contar con intervenciones de otros con mayor grado de sabiduría. Por otra parte, Mitchell, et al. (2013) consideran la ZDP como el terreno donde el aprendizaje es más productivo, donde el conocimiento y habilidades del estudiante aún no funcionan de manera independiente, pero con la guía relevante de alguien con mayor conocimiento se pueden alcanzar los resultados deseados.

Las perspectivas de Vygotsky han sido adoptadas y promovidas en el campo de adquisición de lenguas extranjeras (Mitchell et al., 2013). Lantolf et al. (2015) señalan la utilidad del concepto de la ZDP para las investigaciones de un gran número de educadores, psicólogos y lingüistas. Explican que un grupo de estudiantes que se encuentran en una ZDP común, se benefician enormemente de la interacción entre ellos. Destacan los resultados de algunos estudios (Ohta, 2001; Swain, 2000) que demuestran que, dentro de sus interacciones dentro del aula, los estudiantes son capaces de crear un acervo profundo de conocimientos cuando trabajan juntos, coadyuvando en la construcción de su aprendizaje. Además, señalan que el desarrollo de conocimientos de los estudiantes dentro de la ZDP depende de su disposición y su responsabilidad de apropiarse su actividad en la lengua meta. Por último, explican que, dada la naturaleza de la teoría sociocultural, las evaluaciones estandarizadas proporcionan poca evidencia del crecimiento de los estudiantes.

En relación con el discurso privado, se han hecho hallazgos en los que podría resultar de utilidad para los adultos (Mitchell et al., 2013). En una investigación que utilizaba un ejercicio narrativo a partir de imágenes como instrumento, los estudiantes de L2 se beneficiaron de

pronunciar “reacciones directas, descripciones de las imágenes o externalizaciones de la tarea” (p. 229) de manera frecuente. Esto podría suponer un proceso de regulación que fomenta la autonomía desde aquella basada en símbolos hacia una de tipo interno. Más adelante, otras investigaciones (McCafferty, 1994) confirmaron que este proceso no es exclusivo para adultos, sino también para hablantes nativos y estudiantes de cualquier edad y nivel de aprendizaje de L2.

Por último, el concepto de *evaluación dinámica* es definido como “un intento sistemático de aplicar la idea de la ZDP a la medición de capacidades individuales de los estudiantes” (Mitchell et al., 2013, p. 240). En este procedimiento, se aplica la evaluación y la instrucción de manera simultánea, es decir, cada estudiante es evaluado de acuerdo con su nivel de conocimiento y el profesor le proporciona calificaciones dinámicas. Sin embargo, como se ha dicho anteriormente, en el contexto educativo de la actualidad se da gran importancia a los exámenes estandarizados, lo cual significa que este tipo de evaluación no es aplicable a la mayoría de las instituciones.

Después de revisar los aportes de las teorías constructivistas, se analizarán los postulados de otros dos pensadores que contribuyeron a fundamentar la EACE: John Dewey y Carl Rogers.

### **3.3.2 La teoría de la experiencia de John Dewey**

Dewey fue uno de los representantes más influyentes de la Escuela Nueva o Escuela Progresista, referida como “el más vigoroso movimiento de renovación de la educación después de la creación de la escuela pública burguesa [que a] principios del siglo XX tomó forma concreta y tuvo consecuencias importantes en los sistemas educativos y en la mentalidad de los profesores” (Gadotti, 1998, p. 147). Las ideas de Dewey tienen como tema central la experiencia de los estudiantes como una actividad significativa en su proceso educativo. Remarcó la interacción individual y social de los niños con sus compañeros y el contexto en el que se encuentran. Gómez (2019), acerca de Dewey, explica que su concepto de educación es uno basado en la acción, el cual toma como fundamento los intereses de los estudiantes. Asimismo, reconocía la necesidad de utilizar actividades escolares en las que el infante resolviera problemas en cooperación con sus pares. Además, distinguía el rol del profesor como un guía y no como un dirigente. Chateau (2017), de manera similar, explica la visión de John Dewey respecto de la escuela tradicional, la cual en su opinión consistía en proporcionar herramientas teóricas a los estudiantes para utilizarlos en su

vida adulta. Sin embargo, no se daba prioridad a los beneficios de disfrutar la enseñanza escolar. A continuación, se revisan los principales puntos de sus teorías más influyentes.

La filosofía educativa de John Dewey consistía en enfocar el papel de la educación para transformar a la sociedad para que sea más justa, humana e igualitaria. Lo anterior se daría con la condición de democratizar el sistema educativo, es decir, que se tomaran en cuenta las necesidades, intereses y perspectivas de los niños en el salón de clases. Esto involucra un cambio estructural importante, desde la planeación de los contenidos hasta las actividades realizadas en la escuela. Además, esta democracia involucra que los nuevos conocimientos estén contextualizados en las experiencias de los estudiantes.

El fin último de la educación según este teórico es el de dotar al estudiante con competencia social, lo cual se logra a través de la relación que existe entre sus experiencias y la interacción con su entorno. Chateau (2017), respecto de este punto, señala que para John Dewey “ninguna instrucción podía tener éxito separando el saber del hacer, [...] la esencia de la instrucción motivada consistía en conservar constantemente en el espíritu la relación entre los fines y los medios” (p. 214). Por consiguiente, afirmaba que se debía cambiar la educación a un modelo diferente, basado en “el desarrollo inteligentemente dirigido de las posibilidades inherentes en la experiencia ordinaria” (Dewey, 1986, p. 40). Aseveraba que los estudiantes, en particular a nivel de primaria y secundaria, no eran simples contenedores que debían llenarse de información, sino que deberían participar activamente en el proceso de aprendizaje resolviendo problemas reales, para promover el pensamiento crítico. En este sentido, el profesor debe convertirse en un facilitador del aprendizaje y diseñar actividades relevantes y significativas para los estudiantes.

### **3.3.3 El humanismo de Carl Rogers**

Carl Rogers, y posteriormente su discípulo Arthur Combs, contribuyeron al campo de la psicología humanista. Sus aportes influyeron en la educación al analizar las representaciones que forman tanto estudiantes como profesores de sí mismos en el contexto académico. Estas ideas constituyen un elemento importante relacionado con la motivación en las aulas. En concordancia con John Dewey, Rogers creía que los individuos poseen una disposición natural para aprender, así como una fuerte habilidad para apreciar experiencias nuevas. Asimismo, criticaba las prácticas de las escuelas tradicionales ya que sistemáticamente impedían a los estudiantes fortalecer estas características

(Schunk, 2012). Por consiguiente, en su obra *Libertad de aprender*, estableció los principios para una educación efectiva centrada en los estudiantes y fue el primero en referirse al profesor como un *facilitador*. Lo anterior debido a su práctica como psicólogo clínico, en donde sus pacientes observaron buenos resultados al darles un trato digno y respetuoso.

Carl Rogers determinó las siguientes recomendaciones de corte humanista para su incorporación en diversos objetivos y prácticas de enseñanza:

- Reconocer la dimensión afectiva de los estudiantes con el mismo interés que la cognitiva;
- Impulsar la motivación intrínseca de los alumnos sin utilizar mecanismos de coerción;
- Establecer prácticas evaluativas que se correspondan con los objetivos propios de aprendizaje de cada estudiante
- Dar prioridad a los contenidos escolares que aportarán significado y utilidad a los propósitos de los alumnos.

Asimismo, sugería que la labor de los profesores no se enfocara en el diseño de planes de estudio con un propósito grupal y genérico, sino que se establecieran relaciones de manera individual con los estudiantes. Solo esta última aportación supone adecuaciones profundas en las instituciones de educación superior de carácter público debido al tamaño de los grupos, la heterogeneidad en los antecedentes de los estudiantes y el cambio de mentalidad al que debe someterse la plantilla docente.

Torres-Hernández (2018) sintetiza que algunas de las pautas del enfoque centrado en el cliente de Carl Rogers pueden trasladarse al aula. Por ejemplo: 1) “el fomento de la disciplina ejercida desde el propio estudiante” (Torres-Hernández, 2018, p. 218), para lo cual el alumno reflexiona acerca de sí mismo y su desarrollo como ser humano; y 2) el entusiasmo del docente para lograr la autodisciplina en el aprendizaje de los estudiantes, al tomar en cuenta sus experiencias y equivocaciones personales.

Por otro lado, Motschnig y Cornelius-White (2021) profundizan en las ideas de Rogers sobre la tarea del facilitador para lograr que resulte significativo el aprendizaje para los estudiantes mediante el suministro de las “condiciones actitudinales de realismo, respeto y comprensión empática para crear un clima constructivo en el aula” (p. 271). Estos tres elementos funcionan al unísono: el realismo implica reconocer a los estudiantes como individuos con necesidades

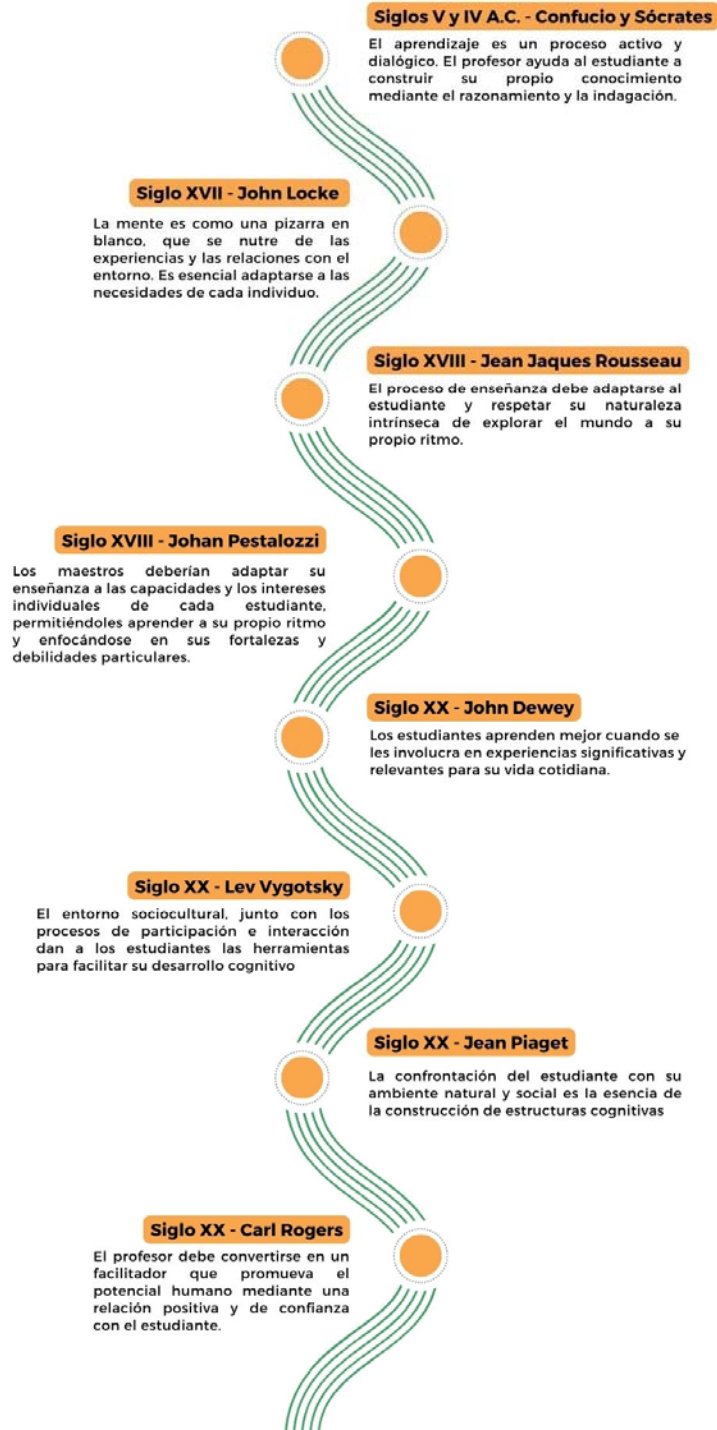


específicas de aprendizaje; el respeto involucra la paciencia y la tolerancia necesarias en el profesor para impulsar a los alumnos en el proceso; la empatía se refiere a comprender las características particulares de los discentes que tienen dificultades tanto a nivel académico como personal.

En suma, la historia de la EACE se nutre con las perspectivas de pensadores de distintas disciplinas. En la Figura 1, se puede observar un resumen de las intervenciones teóricas más destacadas al respecto. No obstante, imaginar un cambio radical de la *escuela tradicional* a la *escuela nueva* alrededor del mundo sería una equivocación conceptual y práctica. Si se busca un cambio hacia una educación centrada en los estudiantes, es importante que cada actor involucrado en el proceso educativo comprenda las funciones y responsabilidades que debe desempeñar, con el fin de facilitar su implementación en la actualidad.

Figura 1. Principales contribuciones a la EACE

## Principales contribuciones filosóficas, psicológicas y pedagógicas a la EACE



Fuente: elaboración propia. Basado en Henson (2003) y Hoidn & Reusser (2021)

### 3.4 Enfoques de enseñanza de lenguas centrados en el estudiante

Una vez revisadas las teorías de aprendizaje que influenciaron la aparición de la EACE, este apartado explora los enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras que comparten características con el modelo. Se señalan sus principales características y sus exponentes más renombrados. Cabe destacar que los métodos aquí mencionados siguen vigentes en el mundo y que los profesores no se adhieren a uno solo, sino que los combinan de acuerdo con sus objetivos y los intereses de los estudiantes (Kumaravadivelu, 2008).

Para iniciar, es pertinente establecer una aclaración sobre los enfoques de enseñanza que se intentan reproducir e implementar a gran escala. Little (2007) lo expresa de la siguiente manera:

Un nuevo concepto teórico estimula el desarrollo de enfoques novedosos; éstos son aplicados por un pequeño grupo de pioneros cuyo entusiasmo crea un efecto de vagón; como resultado, el concepto teórico se simplifica y los enfoques pedagógicos se diluyen; y lo que al principio parecía prometer tanto desaparece gradualmente en la corriente principal, para ser seguido a su debido tiempo por otra que probablemente correrá la misma suerte. (p. 1)

La cita anterior explicita lo sucedido en la segunda mitad del siglo XX con la aparición de diversos métodos de enseñanza de lenguas extranjeras que han sido en su mayoría olvidados.

Es importante aclarar la terminología que se utiliza con frecuencia para definir los elementos metodológicos que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta investigación utiliza el término *enfoque* en concordancia con lo expuesto por Richards y Rodgers (2001), quienes refinaron la definición propuesta por Anthony en la década de 1960. Un *enfoque* se define como “un conjunto de suposiciones correlativas que tratan con la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas” (Richards & Rodgers, 2001, p. 63). Los autores agregan que es de tipo axiomático, es decir, que no genera cuestionamientos por su veracidad y que describe la naturaleza del concepto que se va a enseñar.

En un nivel más concreto, los *métodos* pueden ser categorizados en tres tipos: 1) centrados en el lenguaje; 2) centrados en el estudiante; y 3) centrados en el aprendizaje (Kumaravadivelu, 2008). Los primeros se interesan por la adquisición de las estructuras lingüísticas de un idioma. Se cree que, por medio de explicaciones explícitas de la gramática y repetición constante de fragmentos específicos, los discentes lograrán eventualmente comunicarse. Los segundos enfatizan la necesidad de comunicación de los estudiantes al proveer una simulación lo más cercana a la

realidad. Son métodos cuyo enfoque es pragmático y se adaptan a los requerimientos del alumno para cumplir un objetivo. En cambio, los terceros toman como fundamento el constructivismo cognitivo, ya que consideran a los procesos mentales de suma importancia. Por lo tanto, los partidarios de estos métodos consideran que “un idioma se aprende mejor cuando el énfasis no está en el lenguaje”<sup>19</sup> (Kumaravadivelu, 2008, p. 92). A continuación, se mencionan los principios teóricos de los enfoques que tienen relación directa con la EACE: el enfoque comunicativo, el aprendizaje basado en tareas y el aprendizaje cooperativo de lenguas extranjeras.

### 3.4.1 El enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo (EC) surge en la década de 1970 en Inglaterra como una filosofía dedicada a ver el lenguaje como una herramienta funcional a diferencia de un conjunto de estructuras agrupadas entre sí. Comienza con la noción de *competencia comunicativa*, referente a “saber no solo si algo es posible formalmente en un lenguaje, sino saber si es posible, apropiado y apto dentro de una comunidad de discurso específica”<sup>20</sup> (Richards & Schmidt, 2013, p. 90). Está dividido en competencia gramatical, también llamada formal, que constituye el conocimiento de la gramática, vocabulario, fonología y semántica de un lenguaje. Además, hace alusión a la *competencia sociolingüística*, que se refiere a la relación que tienen el lenguaje con su contexto no lingüístico, es decir, saber usar y responder de forma apropiada a diferentes tipos de funciones del habla como peticiones, disculpas, agradecimientos, invitaciones, entre otras.

Benati (2020) hace una analogía del surgimiento del EC como una fiebre, ya que su lanzamiento coincide con las posturas centradas en el estudiante del sistema educativo en general. Este enfoque pretende desarrollar dos procesos de manera simultánea: la competencia lingüística y la competencia comunicativa. La primera se refiere a las reglas estructurales de un lenguaje y la segunda a los códigos sociales del uso de este. El EC aboga por un contacto más cercano con las comunidades de discurso de la lengua meta y enfatiza el lado pragmático del uso de esta. Además, el aula se convierte en un área de negociación y cooperación entre estudiantes y el profesor.

---

<sup>19</sup> Traducción propia. Cita original: “a language is best learned when the focus is not on the language”

<sup>20</sup> Traducción propia. Cita original: “knowledge of not only if something is formally possible in a language, but also, the knowledge of whether it is feasible, appropriate, or done in a particular speech community”

Existen dos versiones del EC: la fuerte y la débil. En la primera, se argumenta que “la enseñanza explícita de la gramática es innecesaria, ya que los estudiantes la aprenderán de manera inconsciente cuando realicen actividades comunicativas” (Nunan, 2015, p. 121). En cambio, la versión débil del EC “implica la enseñanza sistemática e incremental de los subcomponentes de la competencia comunicativa” (Thornbury, 2016, p. 227), es decir, no se limita a que los alumnos infieran todas las reglas gramaticales, sino que se dedica cierto tiempo de la clase a revisarla de manera explícita. De acuerdo con Nunan (2015), en la actualidad, la comunidad científica favorece a esta segunda versión como la más adecuada para la mayoría de los contextos didácticos.

En este enfoque, se pone atención en “el desempeño lingüístico en vez de la competencia lingüística [...] con el objetivo de usar el lenguaje en situaciones reales”<sup>21</sup> (Setiyadi, 2020, p. 120). En otras palabras, el significado es primordial para la comunicación. El profesor utiliza la lengua meta en el salón de clases y debe planear actividades que simulen contextos reales de intercambio de información, por ejemplo, pedir información en un aeropuerto u ofrecer consejo a un colega. Además, no se recomienda a los profesores corregir todos los errores de los estudiantes, mientras el mensaje sea comprensible. En resumen, “ningún procedimiento fijo es considerado típico del enfoque comunicativo”<sup>22</sup> (Setiyadi, 2020, p. 128), sin embargo, la creatividad de los docentes para preparar las actividades juega un papel importante en la motivación de los alumnos para llevarlas a cabo.

En la práctica, el EC tiene varias características que centran el aprendizaje en el estudiante. El profesor no debería explicar las reglas gramaticales desde un inicio, sino lograr, a través de actividades comunicativas, que los alumnos las internalicen y apliquen. En esta postura, se asume que a la generalidad de los estudiantes les favorece un enfoque inductivo de aprendizaje y podría suponer más responsabilidad para los discentes que prefieren trabajar de manera deductiva. A pesar de la popularidad del EC, algunas investigaciones recientes (Dos Santos, 2020; Rahman & Pandian, 2019) han concluido que su implementación conlleva ciertos obstáculos en algunos contextos. En Bangladesh, Rahman y Pandian (2019) señalan que la adopción de este enfoque fue forzada veinte años atrás mediante políticas de educación, no obstante, consideran que no ha sido efectiva. Estos autores argumentan que la enseñanza del inglés como lengua extranjera debe “ser

---

<sup>21</sup> Traducción propia. Cita original: “on linguistic performance instead of linguistic competence [...] the goal of teaching a foreign language is the actual use of language in real situations”

<sup>22</sup> Traducción propia. Cita original: “No fixed procedure has been claimed to be typical procedure of CLT”

local y basada en necesidades sociales y áulicas” (Rahman & Pandian, 2019, p. 6) sin las influencias de algunas metodologías occidentales más populares. Por otro lado, Dos Santos (2020) comenta que, en Estados Unidos, algunos estudiantes de distintos antecedentes socioculturales consideran que “las estrategias tradicionales de enseñanza y aprendizaje son las únicas que resultan efectivas” (p. 107) para adquirir conocimientos.

### **3.4.2 El enfoque basado en tareas**

El enfoque basado en tareas (EBT) es, en cierta medida, una extensión de la versión *fuerte* del Enfoque Comunicativo, ya que comparte principios similares, y es considerado el método más apropiado para la EACE (Consejo de Europa, 2020; Long, 2015; Nunan, 2015). Por un lado, el EBT mantiene un claro vínculo con la visión de Dewey sobre el aprendizaje basado en la experiencia y en la acción. Por el otro, promueve la EACE de dos formas diferentes: 1) el contenido del curso lo determinan las necesidades de los estudiantes, y 2) el orden y la naturaleza de los fenómenos lingüísticos a estudiar no está preestablecido (Long, 2015).

De acuerdo con Richards y Schmidt (2013) los objetivos del EBT son: a) promover la participación mediante comunicación e interacción significativa; b) fomentar la negociación de significado; y c) permitir a los estudiantes la adquisición de la gramática como resultado del uso auténtico del lenguaje. De manera similar, Benati (2020) explica que las *tareas* son los componentes clave para diseñar e implementar la instrucción del lenguaje y se busca proporcionar un contexto natural para la utilización de la lengua meta. Además, deben integrar, en la medida de lo posible, las cuatro habilidades del lenguaje en sus actividades.

El antecedente histórico de este enfoque son los estudios relacionados con la adquisición de la L2 llevados a cabo en la década de 1980, cuando los esfuerzos de los investigadores se centraban en comprender los procesos cognitivos de los estudiantes. Su principal argumento era que la instrucción formal de reglas gramaticales en un aula guarda poca similitud con el aprendizaje que brindan los procesos que ocurren en ambientes naturales y auténticos. Sin embargo, la noción de fundamentar el aprendizaje en tareas ya era conocida desde principios de 1950, cuando se utilizó en programas militares de entrenamiento en nuevas tecnologías y especialidades.

El concepto de tarea se puede definir como “una actividad u objetivo llevado a cabo a través del lenguaje, tal como encontrar una solución a un acertijo, leer un mapa para proporcionar

direcciones, hacer una llamada telefónica, escribir una carta o leer una serie de instrucciones para armar un juguete” (Richards & Rodgers, 2001, p. 224). Jackson (2022) arguye que es conveniente describir los elementos que *no* son considerados como tareas válidas en el EBT, por ejemplo: escuchar una explicación sobre la lengua meta sin utilizarla, “usar el lenguaje de forma mecánica en lugar de significativa” (p. 4) u organizar actividades sin tener un objetivo específico en mente. Existen cinco tipos de actividades adecuadas para el EBT: 1) de rompecabezas; 2) de información incompleta; 3) de resolución de problemas; 4) de toma de decisiones; y 5) de intercambio de información en las que los estudiantes discuten y comparten ideas (Benati, 2020).

En las tareas de rompecabezas, los estudiantes “entablan un intercambio bidireccional de información [que] lleva a completar algún tipo de acertijo” (Jackson, 2022, p. 6). Cada uno de los alumnos tiene una parte de la solución y deben trabajar juntos para encontrarla, lo que fortalece el trabajo cooperativo. En el caso de las tareas de información incompleta, ocurre la misma situación, sin embargo, solo uno de los estudiantes posee los datos íntegros. Esto permite entablar intercambios orales donde ocurre la negociación de significados (Willis & Willis, 2013) y cada alumno puede turnarse para practicar la producción oral. El tercer tipo de actividad involucra la resolución de un problema, aquí los alumnos recurren a habilidades cognitivas como categorizar o clasificar cierto tipo de información para presentarla posteriormente al grupo y fomentar la discusión y el intercambio de ideas.

En cuarto lugar, se encuentran las tareas que implican la toma de decisiones. En estas actividades, se facilita a los alumnos un tema o un producto sobre el que se puedan generar distintos puntos de vista y se les solicita llegar a un acuerdo. Se puede trabajar en pares o grupos pequeños para después contrastar con los resultados que generaron otros participantes y como grupo lograr una propuesta satisfactoria para todos. Con estas actividades, se facilita el “potencial para el compromiso social y el pensamiento colaborativo” (Jackson, 2022, p. 10). Por último, las tareas de intercambio de información se centran en el debate e implican que los estudiantes compartan sus opiniones sobre temas de su interés y que generen una discusión sana en el aula. Como producto final, se puede organizar una lluvia de ideas o una infografía que retome las intervenciones de todos los alumnos.

Para la realización de las tareas, es común utilizar tres etapas: la pretarea, la tarea y la post tarea. En la primera, se prepara a los estudiantes de forma cognitiva, socioemocional y organizacional. El profesor presenta el objetivo de la actividad mientras enfatiza los conocimientos

y experiencias previas de los alumnos y los invita “a hablar, a arriesgarse al producir resultados y a señalar su incompreensión cuando intenten comprender lo que se les pide”<sup>23</sup> (Van den Branden, 2016, p. 242). El aspecto de organización implica ser claro en las instrucciones y acomodar a los estudiantes en pares o grupos para fomentar el aprendizaje colaborativo y la negociación de significados.

En la siguiente fase, el profesor proporciona los elementos necesarios para resolver la tarea y los estudiantes se organizan en grupos o pares para intentar llevarla a cabo. Cabe destacar que el profesor se encuentra disponible en todo momento de esta fase, pero no para dar la solución sino pistas o datos que faciliten su obtención. En la última fase, el grupo reporta los resultados y el docente complementa la actividad con la instrucción explícita de los aspectos lingüísticos que se hayan usado en el ejercicio (Benati, 2020). Mediante esta serie de etapas, el estudiante asume varios roles de utilidad para su aprendizaje como: participar en el trabajo en equipo; monitorear la producción oral; identificar las estructuras gramaticales presentes; tomar riesgos al momento de interpretar la información presente en la tarea, entre otros (Richards & Rodgers, 2001).

### **3.4.3 El aprendizaje cooperativo de lenguas extranjeras**

El aprendizaje cooperativo es un enfoque que promueve las actividades en pares o en grupos pequeños de estudiantes. Aunque se utiliza en la enseñanza de varias disciplinas, adquiere un valor sustancial en el aula de lenguas extranjeras. Hoy en día, es considerado como una extensión del enfoque comunicativo, sin embargo, se cimenta en las ideas de Jean Piaget, Lev Vygotsky y John Dewey sobre la interacción social en el aprendizaje (Richards & Rodgers, 2001). De acuerdo con Karim (2018), este enfoque también se inspira en la perspectiva humanista de la educación concebida por Carl Rogers y se ha demostrado que “contribuye a incrementar la motivación [...], a reforzar la autoestima y a fomentar las habilidades lingüísticas y comunicativas”<sup>24</sup> (p. 1) de los estudiantes.

El objetivo principal es resaltar la colaboración y la negociación de significados entre estudiantes, lo que puede dar paso al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. Se busca

---

<sup>23</sup> Traducción propia. Cita original: “to encourage students to speak out, take risks while producing output, and signal their nonunderstanding when trying to comprehend input”

<sup>24</sup> Traducción propia. Cita original: “to help increase student motivation, strengthen self-esteem, and promote language and communication skills”



trabajar la competencia comunicativa del alumno en contextos que simulen situaciones prácticas y reales fuera del aula (Richards & Rodgers, 2001). Johnson (2004) explica que “al participar activamente en un diálogo colaborativo, los alumnos tienen la oportunidad de descubrir no sólo lo que pueden hacer con la lengua, sino también lo que no pueden hacer”<sup>25</sup> (p. 144). Con el trabajo en equipo se fomenta la retroalimentación tanto en los significados como en el lado pragmático de la lengua, sobre todo cuando en los grupos existen estudiantes que están más avanzados que otros, una situación frecuente en las aulas de inglés.

El profesor debe tomar el rol de facilitador para que las actividades sean efectivas. Es responsable de planear las diferentes actividades, establecer los objetivos de aprendizaje, fomentar un ambiente de respeto y cooperación mutua en el grupo, asignar diversas responsabilidades a cada miembro de los equipos, y monitorear con atención y constancia cómo se llevan a cabo las tareas (Karim, 2018). Jacobs et al. (2016) señalan que para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje centrados en los estudiantes de forma colaborativa, el docente puede seguir varias estrategias, entre las que destacan: 1) organizar el salón de clases para facilitar la interacción entre los compañeros; 2) preferir las dinámicas entre pares o tríos para mantener grupos reducidos y que exista mejor cooperación; 3) enseñar de forma explícita las características de las dinámicas colaborativas y 4) fomentar que los estudiantes que terminen rápido auxilien a los que aún no finalizan la tarea.

Cuando el trabajo cooperativo se planea y se ejecuta con éxito ocurre en los estudiantes un fenómeno conocido como *interdependencia positiva*, que significa que todos los miembros del grupo experimentan tanto los beneficios de la actividad como los obstáculos que deben superar (Richards & Rodgers, 2001). En consecuencia, cada alumno desarrolla distintas funciones en el equipo como la planeación, la evaluación y el seguimiento al desempeño de los compañeros. Estas habilidades tienen un estrecho vínculo con la EACE, ya que promueven la autonomía y la motivación del estudiante de lenguas extranjeras.

---

<sup>25</sup> Traducción propia. Cita original: “By being actively engaged in a collaborative dialogue, learners have an opportunity to discover not only what they can do with language but also what they cannot do”

### **3.5 Estrategias didácticas centradas en los estudiantes para fortalecer las habilidades en lenguas extranjeras**

En este apartado se explican las estrategias didácticas orientadas a desarrollar las habilidades de lenguas extranjeras y cómo se promueven en el modelo de la EACE. Son recomendaciones de diversos autores que incluyen tres temas fundamentales: 1) las actividades dentro y fuera del aula (presencial o virtual); 2) la retroalimentación correctiva y 3) la evaluación formativa. Las *estrategias didácticas*, a diferencia de los *enfoques* de enseñanza, funcionan en un nivel más operativo. También llamadas *procedimientos*, conforman “los eventos, actividades o técnicas dentro del aula”<sup>26</sup> (Kumaravadivelu, 2008, p. 89). Estas estrategias pueden ser desarrolladas por los profesores en concordancia con sus reflexiones acerca de su práctica y las teorías disponibles y, además, reflejan las presuposiciones de los diferentes enfoques mediante los cuales surgieron (Setiyadi, 2020).

#### **3.5.1 Las actividades dentro (y fuera) del aula**

Las actividades o tareas ya sean en modo presencial o a distancia, deben tener dos objetivos: 1) que el alumno aprenda algún aspecto de la lengua meta y 2) que se produzca un resultado que pueda ser analizado o evaluado (Ur, 2012). Pueden ser de duración y naturaleza distinta, desde ejercicios de gramática tradicionales realizados de forma individual hasta proyectos en grupo que involucren la resolución de un problema. En la EACE se suelen favorecer estos últimos, ya que fomentan la participación activa y la autonomía. Además, en concordancia con el enfoque orientado a la acción que propone el Consejo de Europa (2020), a través del MCERL, los profesores deben ver al estudiante como “un(a) agente social [...] que ejerce una función en el proceso de aprendizaje” (p. 36), lo que implica que las actividades deben promover el aspecto comunicativo de la lengua meta. Para facilitar la exposición de este apartado, presentaremos las características de las actividades que se alinean con la EACE en las cuatro habilidades de las lenguas extranjeras (comprensión auditiva, comprensión lectora, producción oral, producción escrita), las primeras dos de tipo receptivo, y las otras de tipo productivo, así como la gramática y el vocabulario.

---

<sup>26</sup> Traducción propia. Cita original: “classroom events, activities, or techniques”

La primera de las habilidades receptivas es la comprensión auditiva o *listening*, por su nombre común en inglés. Nunan (2015) la describe como “la gasolina del motor en la adquisición de lenguas”<sup>27</sup> (p. 34), ya que un estudiante sin acceso a *input* comprensible y significativo tendrá mayor dificultad al intentar aprender la lengua meta. Newton (2016) señala que existen tres áreas problemáticas para los alumnos de inglés: 1) las contracciones (es común que los hablantes nativos utilicen versiones reducidas de las palabras que componen ciertas frases o las enuncien en un rápido movimiento verbal, por ejemplo: *I would* en algunos casos se expresará como *I’d* o *I am going to* suene como *I’m gonna*); 2) la asimilación y elisión (con frecuencia, las palabras agrupadas forman sonidos más breves) y 3) el resílabeo (la reestructuración de las sílabas de una frase determinada).

El punto inicial para fortalecer las actividades de comprensión auditiva es que el docente “[ofrezca] oportunidades a los alumnos para desarrollar el control de los procesos perceptivos mediante actividades como dictados y escucha repetidas de muestras de habla auténticas”<sup>28</sup> (Newton, 2016, p. 431). Las actividades de *listening* pueden clasificarse de acuerdo con el tipo de respuesta que se espera de los estudiantes. Ur (2012) menciona cuatro: 1) ejercicios que no requieren una respuesta concreta (escuchar cuentos, canciones, películas, videos, etc.); 2) actividades con respuestas cortas (preguntas de verdadero/falso o de completar espacios con una sola palabra); 3) tareas con respuestas más largas (enunciados completos, resúmenes, traducciones) y 4) proyectos de resolución de problemas que implican trabajo en equipo. Por otro lado, Field (2008) enfatiza que, en la enseñanza tradicional, donde el profesor controla la reproducción del audio en el aula y los estudiantes deben responder correctamente a un ejercicio, genera ansiedad en los alumnos y aumenta la sensación de dificultad de las actividades. Este autor propone que el docente actúe como un facilitador al permitir que los estudiantes trabajen en grupos y comparen la información que comprendieron del audio, lo que promueve las habilidades de resolución de problemas y la interacción.

La enseñanza remota vuelve aún más impráctico el enfoque tradicional de reproducir el audio al grupo y esperar respuestas. La tecnología permite que los estudiantes controlen la reproducción de los ejercicios a su propio ritmo y, sobre todo, tengan acceso libre a numerosos recursos en Internet. No obstante, continúa siendo clave que los estudiantes reflexionen sobre qué

---

<sup>27</sup> Traducción propia. Cita original: “the gasoline in the engine of second language acquisition”.

<sup>28</sup> Traducción propia. Cita original: “provide opportunities for learners to develop control over perceptual processes through activities such as dictations and repeated listening to authentic speech samples”

escuchan, por cuánto tiempo y con qué objetivo. Un instrumento de utilidad en estos casos son los portafolios de evidencias, donde los alumnos registran las actividades que realizaron fuera del aula para mejorar su comprensión auditiva, junto con una reflexión sobre la relevancia que tuvo en su aprendizaje.

La segunda habilidad receptiva es la comprensión lectora o *reading*, que a diferencia de en la primera, los estudiantes tienen la posibilidad de releer el texto para una búsqueda de significado más completa. En general, existen tres modelos para la enseñanza de la lectura de comprensión: *bottom-up*, *top-down* y la combinación de ambos. El primero es el de uso más generalizado en la actualidad y también el más tradicional (Nunan, 2015). El objetivo es que el estudiante decodifique una palabra a partir de los sonidos individuales de cada letra. Este enfoque es común en la enseñanza del español, debido a que cada letra forma sílabas que se pueden pronunciar combinando los sonidos. Sin embargo, en el inglés existen diferentes formas de pronunciar diferentes sílabas y existen más sonidos que representaciones gráficas de los mismos con el alfabeto, por lo que utilizar sólo este modelo, podría resultar complicado.

En el modelo *top-down*, el estudiante no construye los sonidos letra por letra, sino que utiliza sus “conocimientos previos sobre el contexto, el texto y la estructura del discurso”<sup>29</sup> (Watkins, 2017, p. 15). La combinación de ambos se denomina modelo *interactivo* y consiste en utilizarlos en conjunto, por ejemplo: se utiliza el modelo *top-down* hasta que el lector encuentra un problema con una palabra específica, para lo cual cambia a *bottom-up* para comprenderla mejor. Este último es “generalmente aceptado como la explicación más adecuada del proceso de lectura” (Nunan, 2015, p. 69), por lo tanto, es relevante compartir con los estudiantes esta información para que comprendan los objetivos de las actividades propuestas en el curso.

Para que la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora del inglés esté centrada en los estudiantes, es importante que no se restrinja a leer un texto en específico, sino despertar en los alumnos el interés por leer de forma extensiva fuera del aula. Existen varios beneficios de esta práctica, sin embargo, destaca que es “autodirigida, [...] los alumnos eligen lo que leen y en la que se hace hincapié en la lectura por placer”<sup>30</sup> (Watkins, 2017, p. 249). Jacobs et al. (2016) argumentan

---

<sup>29</sup> Traducción propia. Cita original: “background knowledge, awareness of the context, and also what we know of the discourse structure”.

<sup>30</sup> Traducción propia. Cita original: “it is self-directed, with learners choosing what they read and there being a clear emphasis on reading for pleasure”.

que una estrategia efectiva en la EACE es que los profesores “inviten a [los] estudiantes a unirse a la comunidad de personas que disfrutan de la lectura y se benefician de ella” (p. 8). Esta recomendación favorece las relaciones profesor-estudiante, así como la interacción, la motivación y el trabajo en equipo. Las nuevas tecnologías empleadas para la enseñanza remota proporcionan oportunidades únicas para la lectura debido al fácil acceso que tienen los estudiantes a documentos electrónicos como libros, revistas o artículos gratuitos en línea.

Las actividades sobre las habilidades productivas presentan desafíos adicionales. Iniciaremos con la producción oral o *speaking*, cuyas dificultades generaron amplios desacuerdos con los métodos de traducción gramatical<sup>31</sup>. Nunan (2015) aclara que hay dos tipos de producción oral: reproductiva y creativa. En la primera, el profesor proporciona un modelo al estudiante para repetirlo con exactitud, mientras que, en la segunda, el estudiante incluye su propio significado a las frases. Cabe mencionar que ambos tipos son necesarios en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por lo tanto, las tareas propuestas por los profesores deben fomentar, en primer lugar, la competencia comunicativa. Es decir, se debe permitir al estudiante cometer errores de forma mientras el mensaje sea comprensible y solo si es necesario enfocarse en las reglas gramaticales.

Para el diseño de estas actividades, Ur (2012) señala cuatro principios: 1) promover el trabajo en pares y en equipos; 2) utilizar un nivel de lenguaje que no supere las habilidades generales del grupo; 3) elegir con cuidado los temas de las tareas para que despierten el interés de los estudiantes y 4) establecer con claridad los objetivos de las actividades. En grupos donde exista una considerable diferencia de nivel de dominio de los alumnos, Jacobs et al. (2016) proponen algunas estrategias que incentivan la EACE, por ejemplo: permitir que los estudiantes con mayor facilidad en la producción oral guíen a los compañeros con menor nivel en las actividades. Asimismo, Attard et al. (2010) recomiendan utilizar las presentaciones grupales, los juegos de rol y, en el caso de la enseñanza remota, mantener sesiones sincrónicas con frecuencia. Este último punto será necesario en la LLI, ya que el programa indica que se celebren las sesiones virtuales conforme a los horarios establecidos. En suma, mientras las actividades promuevan la participación y la interacción de los estudiantes en el aula, con mínima intervención del profesor, favorecerán el modelo centrado en los estudiantes.

---

<sup>31</sup> En estos métodos el énfasis recaía totalmente en la lectura y escritura. Por lo tanto, se formaban estudiantes con amplios conocimientos de comprensión escrita y traducción, pero con escasas habilidades orales, lo que provocó desacuerdos y el primer paso de la creación de los enfoques comunicativos.

Por otro lado, la producción escrita en la EACE del inglés posee un papel central en los cursos, ya que, a través de esta habilidad, los estudiantes pueden plasmar diversas reflexiones de su aprendizaje. Las tareas de *writing* pueden ser tan sencillas como redactar unas cuantas líneas, hasta ensayos y reportes complejos. Sin embargo, un punto clave es encontrar cómo “encajan la [...] en la totalidad del currículum”<sup>32</sup> (Nunan, 2015, p. 84), lo que es posible al analizar las necesidades de los estudiantes. Otro aspecto importante es dar a los alumnos amplias oportunidades para escribir, ya sea en el aula o fuera de ella. Ur (2012) recomienda precisar con cuidado las instrucciones y el objetivo de las tareas, así como iniciar con descripciones simples y avanzar paulatinamente a textos que incluyan argumentación, persuasión y crítica.

Con respecto a las estrategias de enseñanza del vocabulario, un número importante de estudios apunta a que, con el Enfoque Basado en Tareas, los estudiantes han sido capaces de recordar el léxico nuevo con mayor facilidad en el mediano y largo plazo (De la Fuente, 2006; Newton, 2001). Nunan (2015) establece cuatro principios para la didáctica de vocabulario: 1) siempre introducir el léxico nuevo dentro de un contexto, de preferencia que resulte significativo para los alumnos; 2) que el docente de prioridad a los vocablos más importantes de la L2; 3) incluir la enseñanza de estrategias para que los estudiantes puedan incrementar su vocabulario continuamente y 4) prestar atención a la frecuencia con que se muestran palabras nuevas y el número de veces que el alumno las repite.

Ur (2012) agrega que los vocablos nuevos deben presentarse junto con las palabras frecuentemente contiguas, es decir, en frases cortas o *trozos*. De esta manera, se favorece que el estudiante desarrolle su competencia comunicativa. En el inglés, este fenómeno es común y se denomina *collocation*. Además, Nation (2022) menciona que para facilitar el aprendizaje de léxico se debe de cumplir una condición indispensable: “los alumnos deben fijarse en la palabra [nueva] y ser conscientes de que es un elemento lingüístico útil” (p. 105). Este proceso se conoce como *noticing* y existen diversos factores que lo afectan, por ejemplo: la relevancia que tiene la palabra en el contexto, si el estudiante la había visto con anterioridad, o si le resulta significativa para sus necesidades (Nation, 2022).

Con el propósito de que el vocabulario nuevo resulte más memorable para los alumnos, se pueden utilizar diversas estrategias. Una de las más comunes es recurrir a la lengua materna para

---

<sup>32</sup> Traducción propia. Cita original: “how a writing course fits in to the rest of the curriculum”

revisar el significado de una palabra. Zweir y Boer (2022) consideran que “señalar de vez en cuando la posibilidad de transferir palabras y expresiones de la L1 puede ser beneficioso para la confianza de los alumnos en sí mismos” (p. 209). Esta técnica puede resultar de utilidad durante el inicio del aprendizaje, sin embargo, se deben promover otro tipo de actividades que estimulen las capacidades cognitivas de los estudiantes. En este punto, los profesores deben impulsar de forma explícita la enseñanza de estrategias específicas para aprender vocabulario. Agustín-Llach y Canga-Alonso (2020) encontraron que, en orden de preferencia de los estudiantes, las más útiles para las palabras nuevas son: elaborar enunciados; agruparlas de acuerdo con su categoría gramatical, tema, pronunciación, entre otras; memorizar y repetirlas; utilizar el diccionario; crear listas y utilizar reglas mnemónicas.

Como se puede apreciar, la enseñanza y el aprendizaje de vocabulario implican también participación, reflexión y autonomía de parte de los alumnos. Es necesario motivarlos a descubrir los instrumentos que les sean de mayor utilidad para registrar, analizar y memorizar las palabras nuevas. En el caso de la enseñanza en línea las posibilidades se incrementan, ya que se puede recurrir a recursos como juegos y aplicaciones (*Kahoot!*, *WordChamp*, *Quizzlet*, por mencionar algunas) que simplifiquen algunas de las estrategias mencionadas. Al respecto, se ha encontrado que los estudiantes se benefician de este tipo de herramientas, sobre todo cuando se complementan con otras técnicas (Kiliçkaya & Krajka, 2010; Yip & Kwan, 2006).

El último punto de este apartado, la gramática, ha sido el más controversial en la enseñanza de lenguas. Por un lado, los primeros métodos de enseñanza se enfocaban de forma directa en este aspecto, lo que con el tiempo les mereció profundas críticas por no desarrollar las habilidades comunicativas de los aprendientes. Por el otro, la enseñanza explícita de gramática permanece como una de las estrategias didácticas más prominentes. Para iniciar, debemos analizar ambas perspectivas, ya que, para la EACE en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, lo recomendado es adoptar un enfoque ecléctico (Kumaravadivelu, 2008; Nunan, 2015).

En general, existen dos maneras de enseñar la gramática de una lengua extranjera: deductiva (explícita) e inductiva (implícita). En la primera, el profesor “proporciona a los alumnos una regla y luego les da ejercicios en los que la aplican” (Nunan, 2015, p. 125). Este enfoque se alinea con el modelo de enseñanza denominado Presentación, Práctica, Producción (PPP) y se utiliza de forma común en las aulas alrededor del mundo. No es considerado como una metodología en sí, sino “una descripción de las etapas sugeridas en una lección” (Ur, 2012, p. 8) y se caracteriza

por el fuerte dominio del profesor en su implementación. Esta visión corresponde a un *enfoque en las formas (focus on forms)*, descrita por East (2021) como “una forma tradicional de abordar la enseñanza de la gramática, común dentro de la traducción gramatical, y que históricamente se ajusta a una teoría conductista del aprendizaje<sup>33</sup>” (p. 105). Como se menciona al inicio del apartado, se ha concluido que esta forma de enseñanza pone en riesgo la competencia comunicativa de los estudiantes (East, 2021; Kumaravadivelu, 2008; Nunan, 2015)

En contraparte, el aprendizaje inductivo de la gramática implica que el docente muestre ejemplos del uso de una estructura gramatical en contexto y permita que los estudiantes descubran las reglas por sí solos. Es decir, “se pide a los alumnos que procesen muestras enteras o completas y comprensibles de material lingüístico en contextos en los que puedan sumergirse efectivamente en la lengua<sup>34</sup>” (East, 2021, p. 107). Esta visión de la enseñanza corresponde a un *enfoque en el significado (focus on meaning)*. Con este enfoque, se favorece un procesamiento cognitivo más profundo, sin embargo, algunos estudiantes se benefician al conocer las reglas de forma explícita. Por lo tanto, en línea con el enfoque basado en tareas (cuya relevancia para centrar el aprendizaje de lenguas extranjeras en los estudiantes ya ha sido abordado), se prefiere un balance que enfatice el significado sin perder de vista la forma y que tome en cuenta las necesidades de los alumnos (Jiménez-Raya, Lamb & Vieira., 2017). Este punto medio se conoce como *enfoque en la forma (focus on form)*.

Implica llamar la atención de los estudiantes sobre los “elementos lingüísticos (palabras, colocaciones, estructuras gramaticales, patrones pragmáticos, etc.)” (Long, 2000, p. 185) de manera breve y siempre dentro de un contexto comunicativo. De esta forma, solo se cubren de forma explícita las reglas gramaticales cuando surge la necesidad en conversación y transmisión de significados. De forma ideal, este tipo de clarificaciones deben basarse en reacciones de los estudiantes, lo que demostraría que están listos para asimilar la estructura correspondiente (East, 2021). No obstante, también puede ser iniciado por el profesor, en parte, mediante la retroalimentación correctiva.

---

<sup>33</sup> Traducción propia. Cita original: “a traditional way of attending to grammar teaching, common within grammar-translation, and mapped historically onto a behaviourist theory of learning”.

<sup>34</sup> Traducción propia. Cita original: “learners are required to process whole or complete comprehensible samples of language input in contexts where they can effectively be immersed in the language.”



Para la enseñanza *online* de la gramática existen diferentes herramientas disponibles a través de Internet. Por ejemplo, Yurko y Vorobel (2020) mencionan diversos sitios web (*The British Council's Grammar Exercises, Oxford Practice Grammar Online, GrammarlyTips*) y aplicaciones (*Memrise, Duolingo, English Verbs by Universk*) que ofrecen ventajas como la disponibilidad permanente, la comprobación inmediata de las respuestas y la variedad de actividades para estudiantes de cualquier nivel y necesidades.

En suma, las actividades juegan un papel significativo para el fomento de la participación activa de los estudiantes, así como la autonomía y la motivación. Existen diversas estrategias para implementarlas tanto en el aula como fuera de ella, fortaleciendo la EACE. Con una adecuada planeación, selección e implementación, los estudiantes deben gradualmente desarrollar su capacidad de *aprender a aprender*. Sin embargo, el monitoreo individual y grupal de las actividades es un aspecto esencial para lograrlo. En el siguiente apartado, se discuten las características de la retroalimentación correctiva para las habilidades mencionadas.

### **3.5.2 La retroalimentación correctiva**

La retroalimentación “es una herramienta que los profesores utilizan para convertir los errores [de los estudiantes] en oportunidades para el desarrollo de la L2” (Mackey, Park & Tagarelli, 2016, p. 500). Las condiciones en las que ocurre y la forma de proporcionarla son parte de un amplio campo de estudio en la enseñanza de lenguas extranjeras. Se considera una estrategia centrada en los estudiantes ya que siempre se responde a los esfuerzos realizados por producir la lengua meta, lo que a la vez refleja las necesidades inmediatas del alumno (Hattie, 2009). A grandes rasgos, las principales preocupaciones incluyen si los docentes deben corregir al estudiante, de qué manera y en qué momento. Además, con el fin de promover la autonomía, Jiménez-Raya et al. (2017) señalan que “la retroalimentación de errores puede ser eficaz si se mantiene durante un periodo de tiempo prolongado y se centra en algo que los alumnos son realmente capaces de aprender” (p. 32). En este apartado se explican las características principales de la retroalimentación que favorecen la EACE del inglés en el aula (virtual).

En primer lugar, existe la inquietud de si los profesores deben corregir a los estudiantes del todo. Por un lado, los defensores de la versión fuerte del Enfoque Comunicativo argumentan que no es necesario señalar cada una de las imprecisiones que cometen los discentes, ya que “si la

comunicación del significado es exitosa, no es necesario corregir los errores” (Mackey et al., 2016, p. 501). Sin embargo, esta visión ocasionalmente provoca la formación de hablantes de la L2 con fluidez, pero con escasa precisión gramatical. Por lo tanto, el consenso entre profesores que se apegan al MCERL (2020) es utilizar la retroalimentación correctiva en un enfoque orientado a la acción, donde “los aprendientes actúen en situaciones de la vida real, se expresen y realicen tareas de diferente naturaleza” (p. 38).

En segundo lugar, el *feedback* puede ser de dos tipos según la respuesta que induzca del estudiante: 1) puede tener la intención de proporcionarle *input* nuevo sin el error original o 2) puede implicar que el alumno reformule la frase de forma correcta. En el primer caso, se pueden utilizar reformulaciones (el profesor repite la frase del estudiante con el error corregido y manteniendo el significado original) o correcciones (el profesor señala de forma explícita el error, incluso puede agregar información metalingüística sobre las reglas gramaticales que corrigen el problema). Cabe aclarar que el docente no es el único que puede proporcionar retroalimentación, también los otros estudiantes. Un estudio de Adams, Nuevo y Egi (2011) reveló que, en grupos de adolescentes y adultos, una de las formas más comunes de retroalimentación entre pares es la corrección explícita.

En el segundo caso, existen cinco estrategias que impulsan al alumno a reformular la frase sin errores: repeticiones (el docente repite tal cual lo que dijo el estudiante con ciertos cambios de entonación que indican que algo no es correcto), solicitudes de aclaración, pistas metalingüísticas (se le recuerda al estudiante la regla gramatical parcial o totalmente), *elicitaciones* (provocar que el alumno repita el enunciado) y señales paralingüísticas (gestos o movimientos corporales).

### **3.5.3 La evaluación formativa**

En la enseñanza de lenguas, la evaluación comprende “cualquier actividad en la que se recojan datos de los estudiantes a partir de los cuales se hacen juicios sobre su competencia o progreso” (Fulchner & Owen, 2016). En el modelo centrado en los estudiantes, estas actividades pueden ser de diversa índole. Algunos ejemplos, que se utilizan también en la enseñanza remota son: los portafolios de evidencias, los proyectos de investigación, los diarios y las discusiones en pares, equipos o grupos (Conrad & Openo, 2018). Es importante establecer las diferencias entre este tipo de evaluaciones, que pueden ocurrir en cualquier momento del curso, mediante la observación del

desempeño de los estudiantes en el aula y al proporcionar retroalimentación en las tareas, y los exámenes estandarizados.

Estos últimos instrumentos son de naturaleza menos amplia y, por lo regular, con más formalidad. Green (2016) los define como “un evento especialmente preparado para obtener un rendimiento (normalmente dentro de un marco de tiempo predeterminado) con el fin de emitir juicios sobre los conocimientos, habilidades o capacidades de una persona” (p. 6). Las pruebas estandarizadas han sido objeto de críticas por los defensores de los modelos constructivistas de aprendizaje, ya que no necesariamente reflejan lo que los alumnos saben con la suficiente profundidad (Conrad & Openo, 2018). Sin embargo, es innegable que, en la actualidad, ambas formas de evaluación juegan un papel importante desde la perspectiva de las instituciones educativas y en la mayoría de los casos deben coexistir debido a las imposiciones de la internacionalización de la educación superior. Los exámenes estandarizados continúan siendo el principal instrumento de evaluación en México (Sánchez-Aguilar, Badillo & Jöns, 2017).

Otro aspecto que es importante considerar es el propósito que cumplen las evaluaciones, ya que pueden utilizarse de forma sumativa o formativa. En el primer caso, se usan para determinar el estado final que alcanza un individuo al finalizar un programa educativo, y en el segundo, se aplica para obtener información concreta sobre el conocimiento del estudiante en un punto determinado del curso, para tomar decisiones sobre cómo mejorar el aprendizaje (Fulchner & Owen, 2016). Jiménez-Raya et al. (2017) sostienen que la evaluación formativa está ligada también a la autonomía y “otros principios, como el fomento de la responsabilidad y el control flexible, aprender a aprender, la autorregulación, apoyo a la autonomía, compromiso y motivación intrínseca, la diferenciación del alumno, la interacción conversacional y la indagación reflexiva” (p. 101). Por consiguiente, la EACE se alinea con la evaluación formativa diaria, con base en las actividades que impulsan al alumno a optimizar los conocimientos adquiridos y, sobre todo, a ponerlos en práctica en situaciones auténticas.

La visión tradicional de la evaluación remite a pensar en exámenes diseñados por instituciones y profesores que deben ser contestados en silencio y con la debida disciplina. Es bien sabido que, para desalentar malas prácticas, se instituye una estricta vigilancia durante este proceso ya que las calificaciones son determinantes para el futuro de los estudiantes. En la EACE, los números que resultan de las evaluaciones pasan a segundo plano y se enfatiza el fomento al aprendizaje al hacer partícipes a los estudiantes en el proceso. En este sentido, Blumberg (2019)

propone algunas recomendaciones para revisar el propósito y los medios para utilizar las evaluaciones en este modelo.

La primera de ellas gira en torno a la frecuencia con la que los alumnos están en contacto con el material de la clase y de qué formas. En la perspectiva tradicional, el contenido del curso se cubre día a día hasta que llega la fecha del examen. El día previo, el profesor puede dedicar la clase a un repaso general o puede dar la instrucción de realizarlo en casa. Sin embargo, en la EACE se propone cambiar esta visión e incentivar un repaso rutinario, con pequeñas actividades que intercalen la evaluación y el aprendizaje (Blumberg, 2019). Los resultados positivos en los exámenes se relacionan de igual manera con menos estrés y ansiedad a la hora de presentarlos. Por lo tanto, corresponde al profesor familiarizar a los estudiantes con el formato del examen, el tipo de preguntas que incluirá y la distribución de los aciertos.

Otro punto importante es involucrar a los estudiantes en la evaluación a través de trabajo cooperativo y retroalimentación de pares. La participación en clase es un buen ejemplo, ya que estimula la confianza de los alumnos para opinar sobre los temas y las perspectivas de sus compañeros. Asimismo, la evaluación entre pares puede ocurrir por escrito, por ejemplo, corrigiendo ensayos o ejercicios. Todas las acciones dedicadas a ampliar la perspectiva de la evaluación son de beneficio para incrementar a la vez la responsabilidad de los estudiantes.

Para finalizar este capítulo, a continuación, se revisan los antecedentes de esta investigación, es decir, estudios sobre la EACE del inglés.

### **3.6 Antecedentes del estudio**

La enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, así como los factores relacionados con su adquisición han sido tema central de numerosas investigaciones alrededor del mundo. Sin embargo, el uso de la EACE no siempre forma parte del objeto de estudio. Este trabajo considera perspectivas internacionales, así como las que predominan en los países de habla hispana, especialmente en México. Los estudios aquí presentados tienen una perspectiva tanto pedagógica como sociocultural, ambas de relevancia para este estudio. Por consiguiente, en este apartado se da cuenta de las tendencias en investigación relacionadas con el proceso de adquisición y enseñanza-aprendizaje del inglés en los últimos años, así como su relación con la EACE.

Como punto de partida para los antecedentes en México, se da cuenta de un estudio de revisión sistemática titulado *Las investigaciones en enseñanza y aprendizaje del inglés en México: hallazgos relativos a estudiantes, profesores y métodos didácticos*<sup>35</sup> de la autoría de José Luis Ramírez-Romero y Elva Nora Pamplón Irigoyen (2012). Este trabajo surgió de la necesidad de obtener un panorama de las investigaciones realizadas a lo largo del territorio nacional dentro del periodo 2000-2010 para la revisión de la información relativa a los estudiantes de inglés como L2 y los programas bajo los cuales se desempeñan. El resultado fue un estado del conocimiento fundamental a partir del cual se pudo continuar en busca de una mejor comprensión del tema. El artículo se encuentra dividido en tres categorías: estudiantes, profesores y métodos didácticos.

Con respecto a los estudiantes mexicanos, Ramírez-Romero y Pamplón (2012), con base en tres estudios previos (Espinoza, 2007; Langford, 2007 y Mota, 2007), destacan que aquellos que “lograron una competencia lingüística superior en inglés habían recibido más horas de instrucción en primaria, secundaria y preparatoria” (pp. 49-50). Además, señalan otros factores que intervienen en el proceso de aprendizaje, tales como la competencia comunicativa en la lengua materna, el tipo de escuelas a las que atendieron, los antecedentes socioculturales de sus familias y otras variables demográficas como edad, sexo y profesión. Los autores citados sugieren que el aprendizaje de una lengua extranjera es “un proceso complejo” (Ramírez-Romero & Pamplón, 2012, p. 50) que no se puede examinar de manera unilateral y recomiendan a los profesores llevar a cabo un análisis de las necesidades de los estudiantes previo al diseño de sus lecciones para identificar estrategias y técnicas de solución de problemas específicos.

Sobre los hallazgos acerca de los profesores, Ramírez-Romero y Pamplón (2012) explican dos factores primordiales: las condiciones en las que laboran y su historia académica. Respecto al primero, explican que algunas políticas en instituciones educativas como los requisitos de contratación y falta de programas de profesionalización para los docentes podrían obstaculizar el desarrollo de la facultad en general. Por otra parte, los autores reportan “problemas relacionados con el saber lingüístico y pedagógico de los profesores, y la necesidad de preparación y desarrollo” (Ramírez-Romero & Pamplón, 2012, p. 50), así como las diferencias de opinión entre docentes y personal administrativo dentro de las instituciones educativas, las cuales pueden conducir a la creación de políticas incongruentes con las metas de formación de los estudiantes.

---

<sup>35</sup> Título original: “*Research in English Language Teaching and Learning in México: Findings related to Students, Teachers and Teaching Methods.*”

Por otro lado, los investigadores exponen los hallazgos sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje del inglés en las cuatro competencias lingüísticas (comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita). Los investigadores señalan que la instrucción explícita de estrategias de lectura de comprensión beneficia de manera directa el conocimiento y motivación de los estudiantes, sobre todo cuando se enseñan de manera lúdica y dentro de un contexto orientado al contenido, es decir, a un tema específico no relacionado con la lengua. Con respecto a la comprensión auditiva, los autores explican que la mayor área de oportunidad se encuentra en la competencia sociolingüística de los estudiantes y la respectiva guía de los profesores. Por su parte, en lo concerniente a la producción escrita, destacan la falta de vocabulario y errores gramaticales de los estudiantes y la influencia de la lengua materna en su *interlengua*. No obstante, explican que los discentes transfieren el uso de las estrategias de escritura impartidas para lengua inglesa en su lengua materna, lo cual podría significar “una ausencia de instrucción y práctica de redacción en la L1 previa a su ingreso a la educación superior<sup>36</sup>” (Ramírez-Romero & Pamplón, 2012, p. 52). Por último, encontraron que la producción oral de los estudiantes mexicanos también se ve afectada por la falta de instrucción explícita sobre las estrategias de enseñanza.

Ramírez-Romero y Pamplón (2012) concluyen que se debe evitar la búsqueda de soluciones simples y definitivas a una problemática tan compleja como la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en educación superior. Sin embargo, sugieren prestar atención a las condiciones laborales y académicas del profesorado, así como las experiencias en el aula, dado que en general no parecen ser favorables. Asimismo, puntualizan que las estrategias didácticas utilizadas en las aulas de inglés como L2 son muy limitadas y recomiendan la investigación relativa a las técnicas de aprendizaje para los estudiantes, así como la capacitación del personal docente para orientarlos en el proceso.

Con respecto a las investigaciones realizadas dentro de la institución, escenario de este estudio, existen algunas que merecen mención. En la Facultad de Idiomas de la UV, los académicos han mostrado su preocupación por los estudiantes con pobre desempeño académico y, sobre todo, por los motivos que los llevan a abandonar sus estudios. Estas inquietudes culminaron en varias investigaciones compiladas en el libro *La deserción escolar en la facultad de idiomas: perspectivas de la comunidad educativa*. En primer lugar, se revisa el fenómeno desde la perspectiva de la

---

<sup>36</sup> Traducción propia. Texto original: “the lack of writing instruction and practice in L1 prior to reaching university level.”

institución. Busseniers, Hernández y Núñez (2014) realizaron una investigación documental para “entender los factores que llevan a los estudiantes de la licenciatura en Lengua Inglesa a una situación de riesgo o de deserción” (p. 12) con base en la revisión de los *cardex* académicos, los registros electrónicos de calificaciones, los certificados de bachillerato y los reportes oficiales de la Secretaría Académica de la facultad.

La muestra estuvo conformada por 251 estudiantes en tres diferentes situaciones académicas: *migrantes*, en riesgo y desertores. La primera categoría se refiere a los alumnos que experimentaron el cambio del Plan 1990 al Plan 2008 con deuda de materias aprobadas, la segunda la conforman “aquellos que cursaron una EE del Plan 2008 en segunda inscripción” (Busseniers et al., 2014, p. 15), y la tercera incluye a los que abandonaron la carrera. La pertinencia de esta investigación como antecedente radica en los hallazgos sobre los estudiantes en riesgo académico, ya que casi la mitad de ellos no aprobaron la EE de Inglés Principiantes en segunda oportunidad.

Cabe mencionar que las principales razones de deserción en el Plan 2008 fueron, de acuerdo con los formatos de baja de la facultad: la preferencia por otra licenciatura, los problemas familiares y el cambio de residencia (Busseniers et al., 2014). Sin embargo, los registros electrónicos de calificaciones podrían presentar otro panorama. De acuerdo con los autores, “las EE del área de inglés son las que presentan mayores problemas” (Busseniers et al., 2014, p. 30), sobre todo Inglés Principiantes con 36% de incidencia. Con base en los resultados del estudio, Busseniers et al. (2014) recomiendan: 1) fortalecer la información que se proporciona a los estudiantes antes de elegir esta licenciatura, así como sugerir que tengan “un nivel adecuado de lengua inglesa previo al ingreso” (p. 33); 2) reforzar la tarea del profesorado para identificar a los alumnos con posible riesgo académico e implementar labores de tutoría por parte de los docentes y posiblemente con estudiantes que realicen su servicio social.

Por otro lado, Marín-Sánchez, Librado-Torres y Alarcón-Aguirre (2015) realizaron una investigación de corte cualitativo para indagar acerca de las causas de reprobación de la EE Inglés I, requisito del área de formación básica para todas las licenciaturas de la UV. A pesar de centrarse en estudiantes ajenos a la Licenciatura en Lengua Inglesa, sus hallazgos revelan las razones más frecuentes de reprobación, las cuales consisten en la “falta de interés, la ineficiente organización del tiempo, la dificultad para adaptarse al sistema autónomo y desconocimiento de los procesos administrativos” (pp. 15-16). Herrera, Vallejo, Segura, Figueroa, y Ramírez (2013) realizaron un estudio para determinar el nivel de inglés con el que los estudiantes ingresan a la carrera de

Psicología en el campus Poza-Rica de la UV. Los resultados obtenidos indican que “a pesar de haber cursado varios semestres de Inglés durante la educación media, [los estudiantes] cuentan con conocimientos muy limitados” (Herrera et al., 2013, p. 108), en particular en las áreas de lectura y redacción. Estos investigadores señalan también la necesidad de llevar a cabo estudios similares en otros campus del estado, ya que “no existen publicaciones que reporten el grado de conocimiento del inglés de estudiantes de nuevo ingreso de las regiones de Xalapa y Veracruz” (p. 109).

Otro estudio de interés, realizado por Delgado-Martínez (2019) en la Universidad de Salamanca, aborda la posición de la EACE en Europa y de algunos malentendidos que aún se observan al respecto. El autor menciona algunos eventos clave que dieron lugar a una posible legitimización del modelo de ACE en Europa. Entre ellos se encuentran el Proceso de Bolonia en 1999, las conferencias ministeriales de Lovaina en 2009 y Yerevan en 2015, así como diversos eventos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Asimismo, el autor explica los principios de esta perspectiva educativa con base en el proyecto *Time for Student Centered Learning*<sup>37</sup>, que a grandes rasgos son:

- 1) el aprendizaje es un “proceso continuo reflexivo” (Delgado-Martínez, 2019, p. 143) en el que estudiantes, profesores e instituciones analizan sus prácticas y adaptan las estrategias necesarias para lograr sus objetivos;
- 2) el reconocimiento de la diversidad de los estilos de aprendizaje, las necesidades y los intereses de cada alumno;
- 3) la autonomía de los estudiantes en la selección y el diseño de los cursos, las asignaturas y los materiales; y
- 4) el impulso a la responsabilidad de los alumnos en el proceso de aprendizaje para pensar, analizar, criticar y resolver problemas dentro y fuera del aula.

Además, señala que la responsabilidad de aplicarlo con éxito recae en tres actores: los estudiantes, los profesores y las instituciones. Estas últimas tienen la consigna de implementar este enfoque de manera medular, es decir, como una “cultura académica” (p. 152) mediante la participación de todos los miembros de una comunidad educativa en el diseño y aplicación de un plan de estudios adecuado. Asimismo, Delgado-Martínez (2019) argumenta que las organizaciones

---

<sup>37</sup> Proyecto creado por la Unión de Estudiantes Europeos con el fin de mejorar la calidad de la educación a través del análisis de las necesidades y puntos de vista de los alumnos



educativas gubernamentales deben ser partícipes del proceso de implementación a través de la eliminación de barreras y aportación de recursos económicos.

Por otra parte, existen investigaciones recientes que advierten sobre las limitaciones en la responsabilidad de los estudiantes en la EACE. Tal es el caso de la investigadora Sioux McKenna (2013), quien aborda esta hipótesis desde dos aspectos fundamentales: la falta de saber disciplinario y la autonomía de los estudiantes. Acerca del primero, esta autora postula que “el enfoque en las necesidades de los estudiantes no debe ocurrir a expensas del enfoque hacia el poderoso conocimiento al que desean tener acceso, así como sus reglas de legitimación<sup>38</sup>” (McKenna, 2013, p. 2). Esta declaración implica que la instrucción formal del inglés, especialmente en el caso de los adultos jóvenes principiantes, tal vez no se pueda dar de manera independiente, sino que debe ser guiada con cuidado y responsabilidad por parte de la institución y los docentes. Acerca de la autonomía de los estudiantes, la sudafricana argumenta que el sistema meritocrático contemporáneo da por sentado muchas características de los individuos y funciona como un esquema “elitista y racista” (McKenna, 2013, p. 2). La independencia del estudiante en sus labores académicas no significa que deba existir una falta de acompañamiento y dirección para llegar al fondo de sus motivaciones, nivel de conocimiento deseado y potencial de logros significativos.

Uno de los trabajos más influyentes en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras centrada en los estudiantes es la obra *Learner-Centered Language Education* del profesor australiano David Nunan. Se trata de una compilación de los trabajos más significativos de su carrera en los que discute el razonamiento para adoptar la EACE en su práctica docente. En primer lugar, establece que en la enseñanza de lenguas se suele hacer una distinción entre quienes la consideran un quehacer centrado en el sujeto o centrado en el estudiante (Nunan, 2012). La primera se refiere a los que ven el aprendizaje de un idioma como “el dominio de un conjunto de conocimientos, [mientras que otros] lo ven como un proceso para adquirir habilidades” (Nunan, 2012, p. 16). El autor fundamenta su razonamiento al establecer la estrecha relación que tiene la EACE con el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas, cuyo objetivo es lograr que los estudiantes utilicen la lengua para expresar y realizar actos perlocutivos en su beneficio. Se trata de una obra extensa que aborda los principales temas compilados en este trabajo y que ha sido

---

<sup>38</sup> Traducción propia. Cita original: “The focus on the students’ needs should not be at the expense of a focus on the powerful knowledge the students seek to get access to and what the specific legitimization rules are for that knowledge”

retomada por numerosos investigadores. Las conclusiones alcanzadas por Nunan (2012) están relacionadas en su mayoría con el diseño curricular adaptado a las necesidades de los estudiantes.

Un estudio con características similares fue realizado por Badjadi (2020) en Argelia. Se trata de una investigación de corte mixto que buscaba conocer las percepciones de 128 profesores universitarios de inglés sobre los principios de la EACE y su implementación en las aulas. Los datos cuantitativos se recogieron mediante un cuestionario y dieron pie a la selección de nueve participantes que revelaron algunas opiniones interesantes. En primer lugar, los docentes coinciden en que el aprendizaje del inglés debe tener una naturaleza activa y que deben desempeñar el rol de facilitadores en el aula. Asimismo, hay un consenso entre los entrevistados en el hecho de que aprender una lengua extranjera es un proceso de descubrimiento por parte de los estudiantes y no de transmisión de la información.

No obstante, los participantes están de acuerdo en afirmar que la responsabilidad del aprendizaje no puede recaer totalmente en los estudiantes. El papel del profesor continúa siendo “fundamental, [ya que] ser responsables de la enseñanza implica ser en parte responsables por el aprendizaje de los estudiantes” (Badjadi, 2020, p. 14). Otro punto interesante es que los participantes coinciden en que los estudiantes deben tener cierto conocimiento previo del inglés antes de iniciar el curso. De no tener el nivel adecuado, tanto el alumno como el docente deben comprometerse para mediar la responsabilidad que comparten.

Los profesores entrevistados también mencionan el uso de enfoques de enseñanza cooperativos y basados en la resolución de problemas como punto clave en la implementación de la EACE. Badjadi (2020) comenta que “variar la interacción profesor-estudiante a través del diálogo cooperativo y trabajo en equipo estimula la negociación de significado y permite a los estudiantes desarrollarse como pensadores y comunicadores” (p. 15) en la lengua meta. El autor sugiere que los docentes se documenten en el uso del modelo centrado en los estudiantes, pero en lugar de adoptar una posición a favor o en contra, reflexionen sobre la implementación de esta filosofía de aprendizaje en sus propios contextos. Badjadi (2020) concluye que la EACE no es un modelo que se deba introducir de manera inmediata y contundente, sino que se debe poner en práctica paulatinamente. Asimismo, manifiesta que lo importante es que el profesor sepa utilizar los métodos apropiados para el público objetivo y con el propósito de enseñanza delimitado con claridad.

Una investigación de corte cualitativo, realizada por Zohrabi, Ali y Baybourdiani (2012) en Irán exploró las diferencias entre una educación centrada en el profesor o en los estudiantes y se analizó la posibilidad de no utilizar de manera tajante cada perspectiva para la enseñanza de gramática del inglés. El estudio consistió en dos grupos con 30 estudiantes cada uno, para el primero se utilizó la instrucción explícita de reglas gramaticales (grupo experimental) y para el segundo, estrategias centradas en los alumnos (grupo de control). Los datos se obtuvieron mediante la técnica de preprueba/posprueba y se observó una diferencia significativa entre ambos grupos en las calificaciones conseguidas en los exámenes. Se encontró que el grupo experimental obtuvo mejores resultados, por lo cual los investigadores sugieren que “la implementación de actividades centradas en los estudiantes dentro de un enfoque comunicativo sería interesante [...], pero no fue suficiente para las necesidades de los aprendices” (Zohrabi, Ali & Baybourdiani, 2012, p. 28).

Otro estudio de interés es el de Gargallo et al. (2014), quienes llevaron a cabo una investigación de tipo experimental en la Universidad Politécnica de Valencia. Los participantes fueron diez profesores y tres grupos de estudiantes de la asignatura de química. El objetivo fue “valorar el impacto de la metodología centrada en el estudiante, [...] en las estrategias de aprendizaje [...] el rendimiento académico” (Gargallo et al., p. 418). Se utilizaron los cuestionarios y pruebas pretest y postest como técnicas de investigación. La intervención incluyó, además de las lecciones magistrales por parte de los profesores, una serie de actividades participativas como ejercicios de resolución de problemas, redacción de monografías, exposiciones orales y autoevaluaciones (Gargallo et al., 2014).

Los hallazgos demostraron que, al utilizar la EACE, los alumnos mostraron avances en las habilidades de búsqueda y selección de información, así como en las de procesamiento y uso del contenido impartido en clase (Gargallo et al., 2014). Además, los autores señalan que las calificaciones de esta asignatura fueron superiores comparadas con las demás materias de primer semestre. Sin embargo, indican como limitaciones que se trató de una muestra pequeña y que un diseño cuasiexperimental hubiera mostrado resultados más representativos.

Más aún, los autores citados mencionan tres obstáculos al implementar la EACE para la enseñanza del inglés en el panorama educativo iraní. Primero, señalan que algunos estudiantes se resisten a participar de manera activa en las aulas y prefieren no ser el foco de atención de la clase. Segundo, argumentan que existen preconcepciones acerca de la falta de control y disciplina en los grupos bajo el modelo centrado en el estudiante. Tercero, explican que una posibilidad es que

exista temor entre los profesores de ceder el control de la clase, en vista de que podría suponer un riesgo para el orden y la disciplina en las aulas (Zohrabi, Ali & Baybourdiani, 2012).

Por otro lado, Peche y Giraldo (2019) señalan que la implementación del *Flip-Learning* (aula invertida por su nombre en inglés) en una secundaria peruana obtuvo resultados positivos. Utilizan este término como sinónimo de la EACE para definir la inversión del aula tradicional para que los estudiantes sean participantes activos en su proceso de aprendizaje, en lugar de los profesores. Estos autores explican que este tipo de perspectiva educativa genera “aprendizaje flexible, crítico [y] reflexivo [...] en función del uso de las nuevas tecnologías” (Peche & Giraldo, 2019, p. 444) y resulta de gran utilidad para el desarrollo de habilidades de investigación en los estudiantes. Lo anterior con el propósito de que el conocimiento generado en la escuela sea significativo y a largo plazo. Sin embargo, manifiestan que su implementación requiere grandes esfuerzos por parte de las instituciones y profesores para romper con los esquemas tradicionales. En Venezuela, Burgos, Alvarado y Valdez (2019) realizaron una intervención similar en nivel bachillerato que confirma los hallazgos de Peche y Giraldo (2019). Estos investigadores argumentan que la EACE genera autonomía y proactividad en los estudiantes para que puedan superar los retos que presenta la globalización y las nuevas tecnologías.

En otro estudio exploratorio realizado en Chile, Aguayo, Bravo, Nocetti, Concha & Aburto (2019) encuestaron a 32 hombres y 24 mujeres estudiantes de las licenciaturas de arquitectura, ingeniería civil y química acerca de la implementación de la EACE en las clases de inglés. La intervención consistió en introducir actividades fuera de clase como videos, ejercicios y elaboración de proyectos. Esto con el fin de liberar el tiempo de interacción con el profesor dentro del aula y dedicarlo a actividades comunicativas basadas en las revisiones de los estudiantes. De acuerdo con los hallazgos, la mayoría de los participantes “valoraron positivamente la implementación del aula invertida, pues promueve el aprendizaje fuera del [salón de clases]” (Aguayo et al., 2019, p. 14). Además, los alumnos perciben una clara conexión entre la EACE y el aprendizaje activo y participativo, lo cual refuerza el carácter constructivista del modelo. No obstante, los autores señalan que no se consideraron “los efectos [...] en el rendimiento académico y desarrollo de habilidades de inglés” (p. 14), lo cual sugieren se realice en futuras indagaciones.

En el siguiente capítulo, se analizan con más detalle los conceptos clave del modelo centrado en los estudiantes.

## **CAPÍTULO IV. CONCEPTOS CLAVE DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE CENTRADOS EN EL ESTUDIANTE COMO MODELO PEDAGÓGICO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA**

Aprender no es prepararse para la vida. Aprender es la vida misma.  
John Dewey

En este capítulo, se realiza una revisión teórica sobre los conceptos clave de la EACE. La información está organizada con base en dos ejes principales: 1) un metaanálisis de las definiciones de la EACE en 326 artículos académicos realizado por Bremner (2021), donde se localizan las nociones más relevantes del modelo y 2) los aportes de Blumberg (2019) y Weimer (2013), quienes se centran en las implicaciones de ponerlo en práctica en las aulas. En el primer eje, la participación activa de los estudiantes está presente en el 87% de las definiciones, seguido de la adaptación a las necesidades del grupo con un 64%, la autonomía con 60% y el desarrollo de habilidades relevantes para el aprendizaje con 57%. Un poco menos frecuentes son el balance de poder entre el profesor y los alumnos y la evaluación formativa (ver apartado 3.5.3) con 47% y 19%, respectivamente.

Con el segundo eje, se complementan estos conceptos con tres elementos adicionales: la función del contenido utilizado en el aula, el rol que asume el docente y la responsabilidad en el aprendizaje. No obstante, en esta investigación, se considera también la motivación como un concepto importante (Hoidn & Klemenčič, 2021; Schweisfurth, 2013), ya que tiene una influencia permanente en la construcción del aprendizaje y el objetivo de la EACE es aproximarse a una motivación intrínseca.

### **4.1 La participación activa y la interacción en el aula**

La EACE se caracteriza, en primer lugar, por romper con los esquemas tradicionales de enseñanza en la que los estudiantes son vistos como receptores pasivos de conocimiento. En la teoría de Freire se criticaban las prácticas *bancarias*, una analogía que imagina a los estudiantes como repositorios y a los profesores como depositarios de conocimientos que debían ser recibidos, memorizados y repetidos (Hoidn & Klemenčič, 2021). Desde este punto de vista, los estudiantes “no tienen forma

de maniobrar porque el destino de la enseñanza ya está dictado de antemano” (Barrineau, Engström & Schnaas, 2019, p. 204). En cambio, se busca que la enseñanza y el aprendizaje sean actividades construidas de manera cooperativa, donde los conocimientos, experiencias y habilidades de todos los involucrados sean tomadas en cuenta.

Esta idea cobra aún más relevancia en el contexto de la didáctica de las lenguas extranjeras. De acuerdo con Ortega (2014), “los idiomas casi siempre se aprenden con y para otros, [los cuales] generan evidencia lingüística [...] que rodea a los aprendices”<sup>39</sup> (p. 55). Por consiguiente, tanto la motivación como la autonomía se pueden lograr mediante la participación activa de los estudiantes dentro y fuera del aula. Attard et al. (2010) explican que la retención de los contenidos vistos en clase incrementa de acuerdo con la estrategia didáctica utilizada. En específico utilizan la pirámide del aprendizaje propuesta por Edgar Dale. En la punta de la pirámide están las cátedras, donde el profesor expone un tema sin intervención de los aprendices. Este tipo de estrategia cuenta con un porcentaje de retención aproximado del 5%. En la base de la pirámide están las actividades prácticas, la simulación de experiencias reales que reflejen los conocimientos aprendidos, e incluso la enseñanza de los temas a los compañeros. En este estrato “se requiere de pensamiento original y se incrementa el interés por la materia en cuestión”<sup>40</sup> (Attard et al., 2010, p. 8), lo cual da lugar a la motivación para aprender.

Barrineau et al. (2019) destacan dos estrategias que permiten la participación activa en las aulas: las tutorías entre pares (*peer tutoring*) y la visión de los estudiantes como socios (*students as partners (SaP)*). El primero se inspira en la perspectiva vigotskiana del aprendizaje a través de la interacción con los compañeros de clase y el entorno. Se asume, de acuerdo con la Zona de Desarrollo Próximo, que los estudiantes con mayor experiencia y conocimiento ayudan a los de menor rendimiento. El uso más común es cuando los alumnos se organizan, ya sea por iniciativa propia o por instrucción del profesor, y celebran reuniones académicas fuera de la hora de clase para repasar los temas que presentan dificultades a los estudiantes más débiles. En educación superior, Mynard y Almarzouqi (2006) reportan que las tutorías entre pares incluso “ayudan a los discentes a ajustarse a la vida universitaria y a desarrollar habilidades autónomas de aprendizaje” (p. 14).

---

<sup>39</sup> Traducción propia. Cita original: “Languages are almost always learned with and for others, and these others generate linguistic evidence [...] that surrounds learners”

<sup>40</sup> Traducción propia. Cita original: “require original thought and increase interest in the subject-matter”

Por otra parte, la perspectiva de ver a los estudiantes como “socios, cocreadores, productores o agentes de cambio [...] revela la insuficiencia de tratar a la educación superior como producto de consumo”<sup>41</sup> (Barrineau et al., 2019, p. 207) y se conoce con el acrónimo *SaP*. Desde esta visión, se aboga por un trabajo cooperativo entre estudiantes, profesores y administradores en beneficio de la enseñanza y el aprendizaje. Puede ocurrir entre pares, grupos pequeños o grandes, por cursos, módulos, unidades o como parte integral del plan de estudios. De acuerdo con Mathews, Dwyer, Hine y Turner (2018), “es un proceso de renegociación de posiciones tradicionales, arreglos de poder, y formas de trabajo en la educación superior” (p. 958). Las tres premisas que fundamentan a esta técnica son: 1) los estudiantes aportan puntos de vista valiosos para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje; 2) los docentes pueden incorporar los aportes de los alumnos al diseño del currículum y la planeación de actividades; y 3) con el trabajo cooperativo se replantean los roles que juegan los involucrados en el proceso educativo, permitiendo así un mejor ambiente de aprendizaje (Barrineau et al., 2019).

Todo trabajo cooperativo en el aula suele ocurrir en función de la interacción entre el profesor y los estudiantes o en los intercambios estudiante-estudiante. El interés por los intercambios verbales en la enseñanza de lenguas extranjeras comenzó en la década de 1970. El objetivo era describir el comportamiento de los participantes de la clase para evaluar la enseñanza, ayudar a los profesores en formación o narrar lo que sucedía en una clase determinada (Richards & Schmidt, 2013). Walsh y Li (2016) explican que, en estas aulas, “los profesores suelen controlar los patrones de comunicación, gestionando tanto el tema de la conversación como los turnos, mientras que los alumnos suelen seguir las indicaciones del profesor, a través del cual dirigen la mayoría de sus respuestas” (p. 489).

Ur (2012) resume los tipos de interacción que pueden ocurrir en la enseñanza de lenguas extranjeras y los organiza de acuerdo con la centralidad que asumen los estudiantes en el proceso. En primer lugar, están las pláticas magistrales, donde el docente es el único que participa en el intercambio y los estudiantes permanecen pasivos. De cerca le siguen las repeticiones en grupo, este tipo de intercambios son comunes en los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas; el profesor propone un enunciado o frase que los alumnos deben repetir al unísono. En tercer lugar, se encuentran las preguntas cerradas que el docente lanza para obtener una respuesta concreta, ya

---

<sup>41</sup> Traducción propia. Cita original: “‘partners’, ‘co-creators’, ‘producers’, and ‘change agents’ [...] revealing the inadequacy of treating higher education as a consumer product.”

sea a todo el grupo o a un estudiante en particular. Este tipo de interacción es también denominada IRR (Iniciación-Respuesta-Retroalimentación) y se puede describir como sigue: “el profesor inicia la interacción, normalmente mediante una pregunta, el alumno responde y el catedrático hace un seguimiento, por lo regular a través de algún tipo de evaluación de la respuesta del alumno” (Nunan, 2015, p. 136). Esta práctica es común cuando los cursos se enfocan en los materiales y se manifiesta con la revisión de preguntas de comprensión, ejercicios de completar, entre otros.

En cuarto lugar, Ur (2012) sitúa las preguntas abiertas; aunque la iniciativa es del docente, existe mayor oportunidad de que uno o varios estudiantes contribuyan con respuestas variadas. En seguida, y con más centralidad en el alumno, están las dinámicas de grupo. En este caso, puede tratarse de debates o tareas en los que el docente actúa como mediador, impulsando la participación de los estudiantes. De ahí en adelante, la interacción se centra en mayor medida en los alumnos con dinámicas que consisten en hacer preguntas al docente, hacer trabajo individual, trabajo en pares o grupos pequeños y actividades en centros de autoacceso. Estas últimas son realizadas totalmente por el discente.

Por otro lado, Kumaravadivelu (2008) propone clasificar las interacciones áulicas en tres categorías, de acuerdo con el tipo de actividad que se realiza: 1) textuales; 2) interpersonales y 3) ideales. La primera implica que los estudiantes modifiquen su producción oral de forma “fonológica, morfológica, léxica y sintáctica para incrementar las posibilidades de comprensión mutua y minimizar las instancias de fallos comunicativos” (pp. 66-67). Estos cambios pueden ser guiados por el profesor con atención a las estructuras gramaticales mediante retroalimentación correctiva, siempre y cuando se hayan suscitado de manera incidental en la interacción (Long, 2000). La segunda tiene relación directa con el socioconstructivismo vigotskiano, que aboga por promover las relaciones sociales además de la comunicación, para lograr la adquisición incidental de la lengua meta. La tercera categoría permite al profesor y a los estudiantes introducir temas de conversación que coadyuven a ver la lengua como “una red de factores sociopolíticos e históricos que conforman la identidad y la voz de cada uno” (Kumaravadivelu, 2008, p. 72). El autor recomienda que los tres tipos de interacción descritos se promuevan al unísono para potenciar el aprendizaje.

Las aulas suelen ser lugares idóneos para realizar prácticas de expresión oral con el objetivo de fomentar la interacción entre los estudiantes y el profesor. Sin embargo, las clases observadas para esta investigación tuvieron que realizarse en la modalidad a distancia, por lo que se deben



aclearar ciertos puntos teóricos sobre este tipo de interacción en las clases de idiomas. Smith-Budhai y Brown-Skipwith (2017) afirman que en las lecciones *online* se recomienda utilizar una combinación de dos enfoques didácticos: 1) el aprendizaje experiencial; y 2) el aprendizaje activo. El primero tiene como meta que los profesores involucren a los estudiantes con actividades que les permitan experimentar, reflexionar y desarrollar su capacidad de incrementar los conocimientos y contribuir de forma positiva al mundo que los rodea. Esta perspectiva se basa en las teorías de John Dewey.

El aprendizaje activo es un término que se utiliza para designar las actividades, tareas y proyectos significativos que los alumnos realizan en el aula, que a la vez los conduce a desarrollar el pensamiento crítico y los involucra de forma holística en el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Smith-Budhai y Brown-Skipwith (2017), este tipo de actividades también son útiles en un entorno de enseñanza virtual, ya que el docente puede “crear auténticas oportunidades para compartir y transferir el conocimiento de la información a los alumnos para cumplir con los objetivos y estándares de aprendizaje del curso” (p. 4). Algunos ejemplos para implementar son: la redacción cronometrada, las lluvias de ideas, los juegos de roles, los juegos en línea e incluso pausas reflexivas durante las sesiones virtuales.

Dos temas relacionados con la participación activa y la interacción en la EACE son el balance de poder entre el profesor y los estudiantes y el rol que debe asumir el docente en el modelo. A continuación, se revisan estos dos temas con mayor profundidad.

#### **4.1.1 El balance del poder entre el profesor y los estudiantes**

Al analizar las decisiones que recaen sobre los estudiantes en un escenario educativo tradicional, se pueden encontrar varios puntos en los que su intervención es muy escasa (Brown-Wright, 2011). Por ejemplo, por lo regular el currículo está definido con anterioridad por la institución y los profesores, con pautas específicas sobre el orden de los temas, las actividades que se realizarán, las tareas que se van a entregar, así como las fechas límite para cada una. Los criterios de evaluación con frecuencia van atados al plan de estudios y otorgan un peso mayoritario a las evaluaciones escritas u orales y la interacción dentro del aula es definida por el profesor. Asimismo, las normas de asistencia y comportamiento en la clase se dan por sentado gracias al esquema

tradicional de enseñanza en el que los estudiantes deben guardar silencio, prestar atención, tomar notas y en general seguir las instrucciones del docente.

En la EACE, la relación de poder debe cambiar, sin embargo, no se trata de delegar totalmente el control a los estudiantes, sino de lograr una responsabilidad compartida. Se aconseja que estos cambios no sean tajantes sino progresivos, ya que no es fácil para los profesores ceder el control y, en ocasiones, los estudiantes no tienen la pericia o experiencia para seleccionar las actividades y/o materiales que serían útiles en su aprendizaje (Blumberg, 2019). Además, es posible que los alumnos no tengan la madurez suficiente para tomar las riendas de su aprendizaje, por lo tanto, incluso en estos primeros pasos se debe mantener una vigilancia cercana de las decisiones que se tomarán en beneficio del grupo.

Weimer (2013) propone algunas recomendaciones para redistribuir el poder entre el profesor y los alumnos. Las divide en cuatro grandes categorías: 1) las decisiones sobre las actividades y tareas; 2) las políticas del curso; 3) los contenidos; y 4) la evaluación. Respecto al primero, “el reto [...] no es dar a los estudiantes un papel auténtico en las decisiones sobre sus tareas, sino crear un contexto o marco que influya positivamente en el tipo de decisiones que tomen.”<sup>42</sup> (Weimer, 2013, p. 33). Algunas opciones para afrontar este desafío podrían ser involucrar a los alumnos en las fechas de entrega, al mismo tiempo que se promueve una evaluación formativa y pausada de las actividades y contenidos.

En el caso de las reglas del curso, se puede dar libertad a los estudiantes de decidir los criterios que hacen efectiva la participación en clase y las dinámicas de grupo (Brown-Wright, 2011). Se puede someter a votación el tipo de ejercicios que benefician en mayor medida el aprendizaje y la forma de llevarlos a cabo en el aula. Incluso se podría permitir a los estudiantes establecer las reglas que dictan las omisiones al entregar tareas o cumplir con las asistencias y participaciones. En la enseñanza de lenguas extranjeras, las políticas sobre la participación en clase e interacción con los compañeros podrían resultar de utilidad, ya que en ocasiones hay estudiantes poco participativos que al incorporarlos a la dinámica podrían superar algunas inseguridades o miedos.

---

<sup>42</sup> Traducción propia. Cita original: “The design challenge is to give students an authentic role in making decisions about their assignments but to create a context or framework that positively influences the kinds of decisions they make.”

Con respecto a las decisiones sobre los contenidos de la clase, Weimer (2013) considera que es el punto con mayores áreas de oportunidad, ya que, en la mayoría de los casos, los estudiantes no cuentan con una perspectiva clara sobre lo que es necesario para su aprendizaje. No obstante, si se considera la enseñanza de idiomas, los contenidos podrían estar ligados a las habilidades que se busca desarrollar, con la ventaja de aplicarlas en diferentes contextos que sean de interés para la mayoría de los estudiantes. Por último, la evaluación debe estar de acuerdo con los temas vistos en clase y debe realizarse conforme progresa el curso, no necesariamente con exámenes tradicionales, sino con actividades de diferente tipo que apelen a los estilos de aprendizaje de los alumnos (Brown-Wright, 2011).

#### **4.1.2 El rol del profesor**

Este elemento es “crucial en el diseño e implementación de ambientes de aprendizaje centrado en los estudiantes” (Hoidn & Klemenčič, 2021, p. 3). En el modelo tradicional, es común que el profesor asuma dos roles principales: el de conocedor y el de organizador de actividades (Tudor, 1993). El primero se refiere a que el docente es el único del grupo que conoce la lengua meta y el método ideal para enseñarla. El segundo a que el maestro tiene la tarea de diseñar y ejecutar numerosas actividades, ejercicios y proyectos en favor del aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con Tudor (1993) ambos roles se deben conservar en el modelo centrado en el estudiante, pero se debe incorporar uno adicional: el rol del facilitador. En esta transición es donde usualmente se experimentan dificultades para ambas partes.

Weimer (2013) sintetiza el problema sobre el rol del profesor de la siguiente manera:

El interés generalizado en el aprendizaje activo, colaborativo y cooperativo y otros enfoques basados en la indagación ha planteado indirectamente la cuestión del papel del maestro. De hecho, la eficacia de estos métodos más centrados en el alumno depende de que los profesores puedan hacerse a un lado y dejar que los estudiantes tomen la iniciativa. Sin embargo, habiendo estado tanto tiempo en el centro, nos resulta difícil dejar ese lugar, aunque sea brevemente. Como resultado, lo que sucede en la mayoría de las aulas universitarias sigue estando muy centrado en el maestro, a pesar del interés, el apoyo y el uso de estos métodos más centrados en el alumno. (p.72)

La autora señala una posible renuencia del profesor por adoptar el papel de facilitador, sin embargo, otros factores deben ser considerados, por ejemplo: la capacitación que reciben los docentes

durante su formación y la disposición de las instituciones educativas por coadyuvar a introducir el modelo centrado en el estudiante en el aula.

En la EACE, el rol del profesor se debe explicar con ejemplos y no con metáforas (Weimer, 2013). En la teoría se tienden a utilizar términos figurativos, por ejemplo, que el profesor es como un jardinero y los estudiantes son su sembradío. Otra metáfora conceptualiza al profesor como un guía de montaña que escala junto con los estudiantes mediante una cuerda en un ambiente de cooperación y colaboración. Sin embargo, la autora propone visualizar el quehacer del docente con acciones más realistas:

Los maestros centrados en el alumno conectan a los estudiantes y los recursos. Diseñan actividades y tareas que involucran a los alumnos. Facilitan el aprendizaje en contextos individuales y colectivos. Su vasta experiencia modela para los principiantes cómo se puede acceder, explorar y comprender el material difícil<sup>43</sup> (Weimer, 2013, p. 76).

En principio, el papel del profesor se observa con claridad, no obstante, representa un cambio de mentalidad al cual no se le ha prestado la suficiente atención, por lo menos en México.

Tudor (1993) arguye que existen cinco funciones adicionales para el profesor en el modelo de la EACE: 1) preparar a los estudiantes; 2) analizar las necesidades del grupo; 3) seleccionar una metodología; 4) transferir la responsabilidad y 5) involucrar a los alumnos. El primero implica ayudar a los discentes a desarrollar una “autoconsciencia como aprendices de lenguas” (Tudor, 1993, p. 24). Para lograrlo, se les deben explicar las opciones disponibles para lograr el aprendizaje, de acuerdo con un análisis grupal e interactivo de las metas que persiga cada uno. En segundo lugar, el autor destaca que se deben examinar con detenimiento los propósitos para aprender la lengua meta. Sugiere utilizar cuestionarios, diarios o discusiones en grupo que ayuden a cimentar y trazar los objetivos específicos de cada estudiante.

El tercer punto es la selección de una metodología de enseñanza que, aunque recae casi por completo en el docente, también es posible sondear los intereses de los alumnos y las diferencias individuales de aprendizaje para negociar el método más adecuado para la mayoría. Con respecto a transferir la responsabilidad, Tudor (1993) señala que “el profesor sigue siendo el responsable

---

<sup>43</sup> Traducción propia. Cita original: “Learner-centered teachers connect students and resources. They design activities and assignments that engage learners. They facilitate learning in individual and collective contexts. Their vast experience models for novice learners how difficult material can be accessed, explored and understood”

último de garantizar que un aprendizaje eficaz se lleve a cabo” (p. 27). Sin embargo, el docente puede obtener las perspectivas de los estudiantes sobre lo que pueden aportar al curso y cómo enriquecerlo de manera constructiva. El último elemento se refiere a implicar a los alumnos de forma activa en la planeación y la toma de decisiones de la asignatura y lograr un acuerdo que sea positivo para todo el grupo.

Por otro lado, Weimer (2013) resume los posibles problemas de adopción de este rol por parte del profesorado. Primero, señala que los docentes tal vez disfrutan del protagonismo que les brinda el conocimiento que poseen y hacen uso de ello para prolongar sus aportaciones en el aula mediante anécdotas o recuentos de su vida. Aunque la autora aclara que no es prohibitivo ser el centro de atención para motivar a los estudiantes, recomienda que los relatos contengan información útil que los estudiantes puedan relacionar con el tema y atribuirle significado pedagógico. Segundo, los maestros no son tan importantes como creen, ya que “un estudiante no puede ser forzado a aprender y un profesor no puede aprender nada en lugar del estudiante” (Weimer, 2013, pp. 78-79). En suma, la autora indica que la implementación de la EACE demanda habilidades complejas de los profesores como la paciencia, la tenacidad y la perseverancia.

De manera similar, en la opinión de Attard et al. (2010), los profesores con frecuencia tienen una idea equivocada de que este modelo menoscaba la importancia del papel que desempeñan. Los autores sostienen que no es el caso, sino que el nuevo papel del docente es el de “habilitar a los estudiantes para aprender, guiándolos a través de los componentes del programa, en vez de suministrarles información”<sup>44</sup> (Attard et al., 2010, p. 62). Para Weimer (2013), otro aspecto a considerar es el hecho de que la mayoría de los profesores utilizan técnicas de enseñanza tradicionales porque es más sencillo transmitir una lección en la que los estudiantes permanezcan sentados y atentos. Como se verá líneas abajo, hasta el momento no hay indicios de opiniones negativas sobre la EACE por parte de los docentes, tal vez porque no se investigado con suficiencia lo que realizan dentro de las aulas.

A continuación, se analizarán los hallazgos de algunos estudios científicos sobre las percepciones de los docentes que adoptan (o son forzados a adoptar) este modelo. Como primer ejemplo, Jabbour (2013) reporta algunos problemas que enfrentan los maestros de secundaria y preparatoria en Libia al intentar utilizar la EACE en su práctica. Uno de los principales hallazgos

---

<sup>44</sup> Traducción propia. Cita original: “enabling students to learn, guiding them through the course or programme component, rather than feeding them information”

es la presión por parte de las instituciones de cubrir todo el contenido del plan de estudios durante el semestre. Los docentes explican que el denso currículo y el exceso de trabajo los ha orillado a adoptar un método tradicional de enseñanza (Jabbour, 2013). A lo anterior se suma la exigencia de aprobar exámenes estandarizados y el creciente número de alumnos en las aulas. Por otra parte, también se reporta que las políticas e ideologías de los directivos escolares “no aceptan, ni confían” (Jabbour, 2013, p. 92) en este modelo didáctico, lo que dificulta asumir el papel de facilitador.

Asimismo, los participantes de este estudio señalan la falta de entrenamiento en su formación para implementar la EACE en el aula (Jabbour, 2013). Esto coincide con los hallazgos de otro estudio en el Reino Unido (McCabe & O’Connor, 2014), donde los profesores “reportaron no haber recibido capacitación formal sobre el enfoque centrado en el estudiante y el conocimiento sobre los principios pedagógicos [que lo componen] fue obtenido mediante prácticas intuitivas de enseñanza suplementadas por la literatura”<sup>45</sup> (p. 352). Esto no necesariamente refleja que no haya una implementación de los principios del modelo, sino que, en ocasiones, los profesores no los identifican en su quehacer cotidiano.

Otro punto interesante sobre el estudio de McCabe y O’Connor (2014) sobre el papel del docente es que los participantes reportaron que “se requiere confianza profesional para delegar el control, [...] mantener la distancia” (p. 354) y proporcionar las herramientas a los estudiantes para que obtengan información por sí mismos, en lugar de proporcionársela. Esto coincide con lo propuesto por Weimer (2013), sin embargo, no se mencionan las estrategias a las que recurren los docentes para adaptarse a estas circunstancias.

En otro estudio, Du Plessis (2020) realizó una investigación de enfoque cualitativo con 38 profesores sudafricanos en formación sobre las ventajas y desafíos de utilizar la EACE en el aula. Más de la mitad de los participantes reconocen el valor del modelo, siempre y cuando haya oportunidades de enfocarse en las necesidades personales de cada estudiante. Asimismo, la mayoría de los entrevistados están conscientes de la importancia de la EACE, sin embargo, “ninguno menciona que involucra enseñar a los estudiantes cómo pensar, resolver problemas,

---

<sup>45</sup> Traducción propia. Cita original: “reported no formal training in a student-centred approach and their understanding of its pedagogical principles was commonly described as intuitive teaching practice supplemented by related literature”

evaluar evidencia, analizar argumentos o generar hipótesis<sup>46</sup>” (Du Plessis, 2020, p. 7), como la teoría sugiere.

Los profesores entrevistados señalan tres retos principales para adoptar un rol de facilitador en el aula: problemas de disciplina, restricciones de tiempo y el número elevado de estudiantes (Du Plessis, 2020). Además, los participantes destacaron la necesidad de incluir el desarrollo de habilidades de enseñanza centrada en el estudiante en la formación de profesores, ya que podría “proporcionar oportunidades valiosas [...] para desarrollar habilidades profesionales que los equipen para su carrera<sup>47</sup>” (Du Plessis, 2020, p. 8). Como se puede observar, la falta de preparación es un común denominador en los hallazgos de estos estudios.

No obstante, a falta de capacitación específica para implementar la EACE, Hoidn y Klemenčič (2021) sintetizan algunos comportamientos de los docentes que, en general, benefician el aprendizaje de los alumnos, de acuerdo con investigaciones recientes en educación superior. Se dividen en cuatro rubros: 1) la interacción social; 2) la estimulación de aprendizaje significativo; 3) las habilidades de presentación del contenido y 4) la evaluación. El primero implica dar voz a los estudiantes, motivarlos a participar y “facilitar discusiones ricas en contenido” (Hoidn & Klemenčič, 2021, p. 3). El segundo comprende la forma en que se organiza el curso, cómo se plantean los objetivos y cómo se adaptan los contenidos para que coincidan con las necesidades de la mayoría de los estudiantes. El tercero se relaciona con la manera en que el docente presenta los temas de la clase de forma que despierten el interés del grupo y el último se refiere a incluir formas de evaluación que no resulten intimidantes, por ejemplo: autoevaluaciones, retroalimentación de los compañeros y, en su caso, exámenes justos y de calidad.

En resumen, los datos presentados son sólo un breve acercamiento a las percepciones sobre el papel de los docentes en la EACE. Cabe destacar que los estudios relativos a este tema predominan en países de Oriente, por lo que se podría inferir que este modelo se está utilizando de forma adecuada en otros contextos. Sin embargo, en Latinoamérica y en especial en México hacen falta investigaciones empíricas que den voz a los profesores que han experimentado esta transición de filosofía educativa, los desafíos que implicó para ellos y las estrategias que utilizaron para

---

<sup>46</sup> Traducción propia. Cita original: “no participant mentioned that learner-centred teaching involved teaching learners how to think, solve problems, evaluate evidence, analyse arguments or generate hypotheses”

<sup>47</sup> Traducción propia. Cita original: “...provide valuable opportunities for pre-service teachers to develop skills that will better equip them for their professional careers”

adaptarse. Más aún, se considera relevante acotar los escenarios en los que se investiga el modelo centrado en el estudiante, ya que entran en juego otros factores fundamentales como el área temática a enseñar, la edad de los estudiantes y las políticas institucionales.

## **4.2 La adaptación a las necesidades del estudiante**

Para que la enseñanza de una lengua extranjera se centre en los estudiantes y se promueva la participación activa, la autonomía y la motivación intrínseca, una estrategia importante es la adaptación de los contenidos a las necesidades de cada aprendiz para que resulten significativos (Blumberg, 2019; Bremner, 2021; Hoidn & Klemenčič, 2021; Nunan, 2015; Weimer, 2013). Para lograrlo, existen métodos como el análisis de necesidades o la adecuación de contenidos y materiales áulicos por parte del profesor. En este apartado, se exploran estas estrategias y su pertinencia dentro de la EACE del inglés como lengua extranjera.

### **4.2.1 El análisis de necesidades y el currículo**

Para la EACE se admite que los estudiantes poseen diferentes requerimientos pedagógicos (Attard et al., 2010), por ejemplo, algunos aprenden mejor mediante ensayo y error y otros a través de actividades más prácticas. Por ende, existe la recomendación de llevar a cabo un análisis de necesidades para comprender mejor estos aspectos. De acuerdo con Richards y Schmidt (2013), se define como “el proceso de determinar los menesteres que un alumno o grupo requiere de una lengua y ordenarlos según las prioridades” (p. 389). Este procedimiento se considera como una evaluación, ya que los resultados sirven como base “para el desarrollo posterior de materiales didácticos, actividades de aprendizaje, pruebas, estrategias de evaluación del programa” (Brown, 2009, p. 269), entre otros. Por lo tanto, el análisis de las necesidades es también un primer paso en el desarrollo de los planes de estudios.

Los orígenes de este procedimiento para la enseñanza del inglés están ligados al surgimiento de los programas de Inglés para Propósitos Específicos (ESP) en la década de 1960 (Richards, 2017). El principal motivo fue la demanda de cursos de lengua extranjera especializados en los objetivos específicos de estudiantes en distintas ramas de la ciencia como la medicina, la ingeniería, el derecho, entre otras. Los cursos comunes de inglés no satisfacían estas necesidades,



por lo que se comenzó a indagar los fines con los que el estudiante utilizaría la lengua extranjera en la vida laboral o académica. Puede ocurrir a menor o mayor escala, es decir, los profesores pueden realizarlo de manera informal al inicio de un curso, o gestarse como parte de un proyecto amplio por parte de la institución.

Richards (2017) expone los objetivos generales de realizar un análisis de necesidades para la enseñanza de lenguas extranjeras, entre los que destacan:

1. Entender el contexto en el cual el estudiante utilizará la lengua meta;
2. Averiguar las habilidades necesarias para el apropiado desempeño futuro del alumno;
3. Determinar el estilo de aprendizaje preferido por el estudiante;
4. Ayudar al profesor a planear actividades que reflejen las necesidades y dificultades de los discentes; e
5. Identificar la brecha que existe entre el conocimiento actual del alumno y lo que puede aprender con el curso.

Por otra parte, Brown (2009) explica la metodología que se debe seguir para realizarlo. En primer lugar, se deben definir: el propósito del análisis, las características de la población objetivo, los enfoques y métodos a seguir, así como la selección de instrumentos para recoger los datos. Para estos últimos, se pueden elegir pruebas, cuestionarios, observaciones, entrevistas e incluso las intuiciones de los profesores que conocen de antemano los perfiles de los alumnos, por lo que se puede adoptar un enfoque cuantitativo o cualitativo. En la opinión del autor, “ignorar a los profesores [...] es condenar al fracaso el plan de estudios resultante”<sup>48</sup> (Brown, 2009, p. 287). En cambio, al tomar en cuenta las perspectivas y opiniones que aportan, se cubren también las necesidades de los docentes.

De manera ideal, en la EACE de lenguas extranjeras, el currículo debe priorizar el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes, con menor énfasis en los temas estructurales (Kumaravadivelu, 2008). Sin embargo, como señala Gimeno-Sacristán (2010), en la mayoría de los casos en la educación, el currículo se desarrolla de forma externa a los participantes que están en contacto diario con su implementación. Es complicado, entonces, aseverar que la EACE ocurre de forma natural y cotidiana, a pesar de que se expliciten sus principios en los planes de estudio en educación superior.

---

<sup>48</sup> Traducción propia. Cita original: “to ignore the teachers [...] is to doom the resulting curriculum to failure.”

El currículo no se puede concebir sólo como un organizador de contenidos escolares. Gimeno-Sacristán (2010) plantea que, a través de la educación, “el ser humano tiende por naturaleza a crear un mundo deseable que le [impulse] a mejorar” (p. 9) y propone que estos objetivos se incorporen al diseño curricular. Kumaravadivelu (2008), de manera similar, argumenta que un elemento esencial del currículo son los fundamentos que evalúan la “adecuación del curso a los objetivos generales y a las necesidades de los estudiantes, identificadas antes y durante” (p. 76) el desarrollo de las lecciones. Gimeno-Sacristán (2010) menciona el fomento a la solidaridad, la responsabilidad y el trabajo cooperativo de los estudiantes, así como incentivar el pensamiento crítico sobre la sociedad y el mundo que los rodea. El autor considera que estos preceptos deben ser vistos como una obligación para los profesores y como un derecho para los estudiantes. Asimismo, el currículum no tendría sentido sin las perspectivas de quienes lo implementan y reflexionan sobre las experiencias educativas que viven. Asimismo, afirma que los efectos del diseño curricular se deben estudiar y analizar desde el punto de vista de los receptores de la enseñanza, ya que “las intenciones no siempre se corresponden con las prácticas” (Gimeno-Sacristán, 2010, p. 10).

En la enseñanza de lenguas extranjeras en instituciones públicas, lo más habitual es que el libro de texto *sea* el currículum. Richards (2017) resume que:

El libro de texto y todos sus componentes (impresos y digitales) pueden servir para coordinar todo un plan de estudios, definir el programa, establecer resultados y normas, ser un recurso de formación del profesorado e incluso utilizarse como incentivo para atraer estudiantes al programa (p. 616)

Es el caso de la LLI de la UV, por lo que se dedica el siguiente apartado al análisis de las funciones que cumplen los contenidos y materiales de la clase, así como las modificaciones que los docentes pueden realizar con el fin de dar mayor centralidad a los estudiantes, así como significatividad a los temas.

#### **4.2.2 La función del contenido de la clase**

Existen tres tipos de contenido que usualmente se utilizan en los cursos de inglés como lengua extranjera. De acuerdo con el tipo de material de que se trate, se pueden clasificar en: 1) publicados;

2) auténticos y 3) elaborados por el profesor (Gray, 2016). Los primeros son los libros de texto organizados en varios números divididos por nivel (Elemental, Intermedio, etc.) que por lo regular se adhieren a los estándares del MCERL. En la actualidad, incluyen complementos adicionales como: archivos de audio y video, libros de trabajo, entre otros. Los materiales auténticos incluyen cualquier manifestación de la lengua meta en uso, como artículos de revista, periódicos, películas o canciones. Los libros de texto son los materiales más utilizados en el mundo como “el principal recurso didáctico” (Richards, 2015, p. 594). Con respecto a los materiales elaborados por los profesores, se pueden gestar de diferentes formas como ejercicios, actividades originales de vocabulario o gramática, entre otras posibilidades. Los materiales publicados son el tipo de contenido “más significativo y ampliamente difundido” (Gray, 2016, p. 95) en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Esto puede deberse a varios factores. En primer lugar, los libros de texto funcionan como una “fuente de input lingüístico y temático para los profesores” (Gray, 2016, p. 96) y les facilita de manera considerable el trabajo de creación de materiales por su cuenta. De forma similar, Richards (2015) arguye que son fundamentales para establecer los esquemas frecuentes de enseñanza, para apoyar el funcionamiento de las instituciones educativas y para asistir a los alumnos con las pruebas de alta demanda. Por estas razones, estos instrumentos se encuentran cada vez más alineados al MCERL y, por consiguiente, a las especificaciones de los exámenes internacionales estandarizados. Por otro lado, es común que incluyan referencias sociales y culturales para que tanto profesores como estudiantes se familiaricen con el entorno donde se utiliza la lengua meta.

En la enseñanza de lenguas extranjeras centrada en el estudiante, “el propósito del libro de texto [...] es proporcionar un contexto para la creación de discursos, más que de contenidos para la manipulación del lenguaje” (Kumaravadivelu, 2008, p. 145). En ocasiones, existe una concepción generalizada de cubrir todo el contenido del libro de texto asignado a la clase, aunque algunas secciones no tengan utilidad para los alumnos, lo cual tiende a ser mal visto en la EACE (Brown-Wright, 2011). Sin embargo, los profesores siguen ateniéndose a las políticas de la institución, que en muchos casos obligan a revisar la totalidad del contenido planeado en el material predefinido. De acuerdo con Weimer (2013), “la carrera por cubrir los contenidos tiene consecuencias [...] negativas para los estudiantes [, ya que] refuerza las estrategias de aprendizaje centradas en la memorización regurgitación y olvido” (p. 48). En el caso del aprendizaje de

idiomas, los tiempos limitados del curso contribuyen a revisar de manera apresurada contenidos no necesarios y vocabulario que dista de ser ideal para los propósitos comunicativos de los estudiantes.

De manera similar, Blumberg (2019) postula que el contenido de los libros de texto se debe utilizar en función del aprendizaje de los alumnos, es decir, utilizarlo como una herramienta que los ayude a involucrarse de manera comprometida con el curso y a internalizar los conocimientos para poder aplicarlos en el futuro. Además, el contenido debe ponerse en práctica, cuestionarlo y no repetirlo sin un propósito determinado. Algunos problemas que ocurren con esta perspectiva es la reticencia al cambio por parte de los profesores, ya sea por la creencia en la calidad el contenido original y la dificultad para adaptar el material a las necesidades de los estudiantes. La autora señala tres recomendaciones para aprovechar los contenidos de los libros de texto en la EACE: 1) el uso de esquemas de organización; 2) el fomento a la reflexión sobre los temas; y 3) la aplicación práctica del material en proyectos que tengan relevancia para el estudiante y su futura profesión (Blumberg, 2019).

La primera se refiere a una esquematización para que los alumnos sepan los usos finales que le darán a los conocimientos. No basta con presentar uno a uno los temas del libro, el profesor debe reevaluar el contenido y adecuarlo a las necesidades prácticas de los estudiantes. Al respecto, Richards (2015) sugiere cinco rubros en los que se pueden hacer adaptaciones al contenido de los materiales utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras: localización, reorganización, modificación de tareas, proveer ejercicios adicionales y adecuación para exámenes.

Sobre el primero, en ocasiones los contenidos reflejan contextos y situaciones con los cuales los estudiantes no se sienten identificados. Por lo tanto, estas actividades “pueden ser más eficaces si se modifican para reflejar los problemas y contenidos locales” (Richards, 2015, p. 624). Otro caso es que el material no sea apropiado para las características demográficas o sociales de los alumnos. En segundo lugar, los cambios de reorganización implican modificar el orden de las unidades, las secuencias de las actividades e incluso suprimir material que no se considere relevante para las necesidades de los estudiantes. Las adecuaciones tercera y cuarta van de la mano; se pueden alterar o expandir las tareas predeterminadas para lograr que tengan mayor valor de acuerdo con el contexto. Adicionalmente, las tareas se pueden complementar con un mayor número de ejercicios o actividades halladas en otras fuentes. La quinta razón es la demanda que imponen

los exámenes estandarizados, ya que es poco probable que el contenido del libro de texto sea exhaustivo para la preparación que requieren los alumnos.

La segunda recomendación de Blumberg (2019) invita al docente a encontrar un enlace entre los temas del curso y los intereses de los alumnos para implementar actividades personalizadas. Esta afirmación remite a los principios del aprendizaje significativo de Ausubel (1963), una serie de postulados enfocados a facilitar el enlace entre el conocimiento que los alumnos poseen con los contenidos nuevos mediante la selección de estrategias didácticas que promuevan la asimilación de los temas. Existen dos tipos de variables que intervienen en el proceso: las cognoscitivas y las afectivo-sociales. Las primeras comprenden las capacidades intelectuales de los individuos, es decir, el estudiante “debe poseer las habilidades y destrezas propias de su edad cronológica y mental” (Mata-Guevara, 2017, p. 21). Por otro lado, las variables afectivo-sociales más determinantes son la autoestima y la motivación. El profesor debe fomentarlas con una retroalimentación apropiada, la secuenciación adecuada y el trabajo cooperativo entre los alumnos.

Es importante mencionar que existen tres tipos de aprendizaje significativo: 1) de representaciones; 2) de conceptos; y 3) de proposiciones. El primero se refiere a la asociación de ciertas palabras con su significante en el mundo real. Este paso inicial sirve como cimiento para aprender conceptos, ya que son más abstractos y requieren de las estructuras cognoscitivas previas. En el segundo tipo de aprendizaje sucede la asimilación, ya que se enriquecen las conexiones en la mente del individuo. El aprendizaje de proposiciones implica “adquirir el significado de nuevas ideas expresadas en una frase o una oración que contiene dos o más conceptos” (Pozo, 1996, p. 217). El tercer tipo de aprendizaje permite a los estudiantes asimilar definiciones más elaboradas y aplicar la teoría en la práctica.

Ausubel (1963) afirma que todo aprendizaje significativo tiene una cualidad subordinada, es decir, depende de los conocimientos organizados jerárquicamente en el intelecto de cada persona. Puede ocurrir mediante dos procesos distintos: la inclusión derivativa y la inclusión correlativa. El primero ocurre “cuando el nuevo material aprendido es entendido como un ejemplo específico de un concepto conocido previamente” (Mata-Guevara, 2017, p. 34), sin embargo, las características del concepto original se mantienen intactas. Por otro lado, la inclusión correlativa “es el más típico en el aprendizaje escolar” (Mata-Guevara, 2017, p. 34) y sucede cuando los contenidos nuevos modifican, extienden o transforman los saberes previos.

Para finalizar este apartado, se revisa la tercera recomendación de Blumberg (2019), que se refiere a utilizar un enfoque basado en problemas para que el estudiante desarrolle las habilidades que le permitirán desempeñarse con seguridad en su futura profesión.

### **4.3 La autonomía en la enseñanza y el aprendizaje**

El tercer concepto clave de la EACE es la autonomía de los participantes del proceso educativo. En un principio, hacía referencia a las elecciones de los estudiantes respecto a qué actividades van a realizar, con qué materiales, en qué momento, en qué lugar, entre otras variables. El interés por su estudio surge en el campo de la enseñanza de idiomas durante la década de 1970, cuando un grupo de profesores del Centro de Investigaciones y Aplicaciones sobre Lenguas en Francia crearon una biblioteca de auto-acceso con materiales auditivos y de video para estudiantes adultos. Por algunos años, el estudio de la autonomía se centró en el trabajo realizado por los alumnos fuera del aula, sin embargo, más tarde surgió la inquietud de considerar las decisiones de los estudiantes sobre los planes de estudio y las actividades realizadas dentro del salón de clases (Benson, 2016).

En la enseñanza de lenguas extranjeras, la autonomía puede manifestarse de formas muy distintas y “no hay recetas para [promoverla] en el aula” (Jiménez-Raya & Vieira, 2015, p. 26). De acuerdo con Benson (2016), tienen influencia factores como: la edad, el contexto geográfico, las condiciones académicas de la clase y las diferencias individuales de los alumnos. En el presente estudio se trabaja con la definición propuesta por Jiménez-Raya et al. (2017), quienes afirman que la autonomía es “la competencia para desarrollarse como participante autodeterminado, socialmente responsable y con conciencia crítica en (y más allá de) los entornos educativos, dentro de una visión de la educación como empoderamiento (inter)personal y transformación social”<sup>49</sup> (p. 1). Se utiliza esta perspectiva ya que engloba tanto a los profesores como a los estudiantes en su quehacer académico.

Por un lado, los docentes son responsables de crear ambientes en los que los alumnos tengan oportunidad de ejercitar e incrementar su autonomía, lo que la convierte en “un conjunto de herramientas conceptuales para [...] la toma de decisiones en distintos niveles, desde el diseño

---

<sup>49</sup> Traducción propia. Cita original: “the competence to develop as a self-determined, socially responsible and critically aware participant in (and beyond) educational environments, within a vision of education as (inter)personal empowerment and social transformation.”

del plan de estudios hasta la práctica minuto a minuto en el aula”<sup>50</sup> (Benson, 2016, p. 340). Por el otro, los estudiantes se involucran en la toma de decisiones sobre las actividades y estrategias de aprendizaje tanto dentro como fuera del aula, por lo tanto, también se puede incrementar la motivación.

De manera similar, Schunk (2012) señala que la autonomía tiene relación con la unidimensionalidad o multidimensionalidad de las aulas. En un aula unidimensional, las tareas y actividades están dirigidas a un número limitado de alumnos, que a su vez poseen atributos y estilos de aprendizaje distintos. En un aula multidimensional, en cambio, las actividades son variadas y los estudiantes pueden elegir las de acuerdo con sus gustos y habilidades. En consecuencia, el trabajo se torna independiente y se fomenta la evaluación individual basada en un portafolio particular de cada estudiante. El aprendizaje de una lengua extranjera se puede nutrir de un sinnúmero de actividades de diferente índole, sobre todo en la época actual. Por ejemplo, en lugar de asignar una lectura o un video a todo el grupo, se puede optar por compilar una selección y permitir que cada alumno elija su favorito.

Smith, Kuchah y Lamb (2018) hacen referencia a un estudio realizado en Camerún como parte de una investigación sobre la autonomía de los estudiantes en países en vías de desarrollo. En dicho estudio, se les preguntó a niños de entre diez y once años cuáles eran los atributos que buscaban en sus profesores de inglés. Los hallazgos mostraron que los alumnos desean que sus maestros les impongan desafíos, les encarguen proyectos en los que trabajen en casa y los motiven a “pensar por ellos mismos”<sup>51</sup> (Smith et al., 2018, p. 9). Se podría argumentar que los estudiantes descritos en el ejemplo anterior asumen la responsabilidad de su aprendizaje, un atributo primordial para lograr la autonomía.

En esta investigación tomaremos como punto de partida algunos principios de la pedagogía para la autonomía propuestos por Jiménez-Raya et al. (2017), ya que, además de ser exhaustivos en cuanto a los diferentes elementos que influyen en este concepto, enriquecen la discusión sobre la enseñanza de lenguas extranjeras centrada en los estudiantes. Abordaremos tres de ellos: la responsabilidad, la autorregulación y el soporte a la autonomía.

---

<sup>50</sup> Traducción propia. Cita original: “a conceptual toolkit for teachers to use in decision making at a variety of levels, ranging from curriculum design to minute-by-minute practice in the classroom”

<sup>51</sup> Traducción propia. Cita original: “think for themselves”

### 4.3.1. La responsabilidad

En este apartado se examina la manera en la que los profesores pueden guiar a los estudiantes para asumir la responsabilidad de su aprendizaje. Jiménez-Raya et al. (2017) declaran que, con frecuencia, los profesores “cargan con la mayoría de la responsabilidad del aprendizaje en las aulas de idiomas en la actualidad” (p. 82). Si bien es cierto que se busca formar alumnos autónomos e incrementalmente autodidactas, corresponde al profesor motivarlos para que adquieran las herramientas y el ánimo necesario para lograrlo. Blumberg (2019) señala que con frecuencia:

Los instructores observan que muchos estudiantes carecen de las habilidades necesarias para responsabilizarse de su aprendizaje. Estas habilidades varían en función de la madurez o el nivel de destreza del alumno y del tipo de curso. Cuando los instructores se encuentran con estudiantes que no asumen suficiente responsabilidad por su aprendizaje, algunos instructores asumen este papel, casi automáticamente<sup>52</sup>. (p. 53)

Estas circunstancias privan al estudiante de desarrollar su autonomía en el aprendizaje y se vuelven dependientes del profesor. En la EACE se busca fomentar lo contrario. Weimer (2013) propone tres principios para conducir a los estudiantes a asumir la responsabilidad en los cursos: 1) saber quién es responsable de qué en el proceso de enseñanza-aprendizaje; 2) saber las consecuencias lógicas y no la disciplina; y 3) la consistencia en actos y palabras. A continuación, se analiza cada uno de ellos con más detalle y la posible relación que guardan con la enseñanza de lenguas extranjeras.

Primero, en el aula centrada en el estudiante se debe cuestionar dónde empieza y dónde termina la responsabilidad de cada una de las partes. El profesor puede proveer el material planeado con cuidado, con objetivos de aprendizaje claros y delimitados, así como brindar oportunidades para que los alumnos practiquen y comprendan los temas. Sin embargo, al encontrar reticencia de los estudiantes, existe un límite hasta donde el profesor puede intervenir. Weimer (2013) considera que el docente tiene la obligación de “mostrarle (no decirle) a los alumnos el valor y necesidad del aprendizaje, [...] de hacer relevante el contenido, demostrar su poder para responder preguntas y

---

<sup>52</sup> Traducción propia. Cita original: “Instructors notice that many students lack the skills to take responsibility for their learning. These skills vary depending on the maturity or skill level of the student and the type of course. When instructors encounter students who are not assuming enough responsibility for their learning, some instructors take over this role, almost automatically.”



mostrar su intriga inherente”<sup>53</sup> (p. 103). Asimismo, si el interés del estudiante por los temas se despierta, los docentes deben guiar, orientar, monitorear y proveer los recursos necesarios para dar seguimiento a esos conocimientos. Al respecto, Jiménez-Raya et al. (2017) señalan que la motivación de los alumnos para tomar responsabilidad de su aprendizaje ocurre cuando se satisfacen tres necesidades: 1) las opciones que se les presentan están de acuerdo con sus metas e intereses; 2) el contenido no sobrepasa sus capacidades actuales y 3) “son compatibles con sus antecedentes sociales y culturales” (p. 82).

Segundo, la práctica común es establecer reglas para el curso, fechas de entrega, exámenes, entre otras. No obstante, sería conveniente permitir a los estudiantes reflexionar sobre las consecuencias de sus actos como ocurriría en la vida profesional. Esto implica modelar el trabajo y la dinámica de las clases con el fin de que los alumnos que dan poca importancia a las consecuencias académicas puedan reflexionar sobre el impacto negativo que implica llegar tarde a clase o no entregar un proyecto a tiempo. En algunas ocasiones, las malas calificaciones no tienen relación directa con el aprendizaje, sin embargo, el proceso de formación de la EACE involucra madurar todos los aspectos del alumno que merecen atención, tanto en lo académico como en lo axiológico.

Tercero, para el docente no debería ser suficiente expresar los objetivos, expectativas y consecuencias del aprendizaje, se debe actuar con la misma convicción y congruencia. Por ejemplo, si se establecen fechas de entrega y todos los miembros del aula están conscientes de ellas, es responsabilidad de los estudiantes apearse a dicha fecha y es deber del profesor no sucumbir a prórrogas o extemporaneidades que no tengan una justificación válida. Esta constancia se puede y debe aplicar a distintos rubros del curso, por ejemplo, la puntualidad, la calidad de los trabajos y los lineamientos de evaluación.

Además de los tres principios mencionados por Weimer (2013), existen otras recomendaciones para fomentar la responsabilidad de los estudiantes. Se sugiere involucrarlos en un ambiente que conduzca al aprendizaje, con retroalimentación positiva y estableciendo desde un inicio las reglas del juego de forma cooperativa (Blumberg, 2019). En consecuencia, si no se especifica con claridad lo que se espera de los alumnos, no se puede esperar que exista un entorno de cooperación y responsabilidad.

---

<sup>53</sup> Traducción propia. Cita original: “to show (not tell) students the value and necessity of learning, [...] to make our content relevant, demonstrate its power to answer questions, and otherwise show its inherent intrigue.”

### 4.3.2 Aprender a aprender. Un camino para la autorregulación

Uno de los procedimientos más importantes que conducen a la autonomía en el aprendizaje es fomentar la habilidad de aprender a aprender, misma que permite la autorregulación. Zimmerman (1990) describe al estudiante autorregulado como el que “aborda las tareas educativas con confianza, diligencia e ingenio, [...] busca información de forma proactiva cuando es necesario y toma las medidas necesarias para dominarla”<sup>54</sup> (p. 4). Esta pareciera ser la representación ideal del alumno de lenguas extranjeras, sin embargo, intervienen diferentes variables para lograrla. Schunk (2012) argumenta que están involucradas por lo menos tres tipos: conductuales, cognitivas y afectivas. En este apartado discutiremos cómo se entrelazan y las sugerencias propuestas para conducir a los alumnos hacia esta senda.

Para que el estudiante adopte un comportamiento adecuado en el contexto académico donde se desenvuelve, es necesaria la reflexión y la toma de decisiones. Aquí resultan útiles ciertos postulados de las teorías conductistas. Por un lado, el alumno debe “aplazar el refuerzo inmediato en favor de un refuerzo tardío, y normalmente mayor” (Schunk, 2012, p. 401). Al emplear esta afirmación, podemos imaginar el hecho de memorizar los contenidos que se evaluarán en un examen, con el fin de obtener una buena calificación. Sin embargo, ya se ha demostrado que esta conducta no deviene en un aprendizaje significativo. Por lo tanto, es necesario impulsar comportamientos que aporten recompensas más gratificantes y duraderas a los alumnos. Jiménez-Raya et al. (2017) resumen que aprender a aprender proporciona las

herramientas necesarias [...] para desarrollar aptitudes de aprendizaje permanente, que incluyan la capacidad de enfrentarse a lo inesperado, elegir con conocimiento de causa, desarrollar la observación, y estrategias de aprendizaje eficaces, así como construir conocimiento en su interacción con el mundo<sup>55</sup> (p. 84).

Es decir, entre más se fomente esta ideología en el aula, los estudiantes podrán evitar los comportamientos inadecuados.

---

<sup>54</sup> Traducción propia. Cita original: “They approach educational tasks with confidence, diligence and resourcefulness, [...] they proactively seek out information when needed and take the necessary steps to master it”.

<sup>55</sup> Traducción propia. Cita original: “develop lifelong learning skills, which include the ability to deal with the unexpected, to make informed choices, to develop observational skills, to develop effective learning strategies, and to construct knowledge in one’s interaction with the world”.

El camino hacia la autorregulación involucra tres subprocesos: el autocontrol, la autoinstrucción y el autorrefuerzo (Schunk, 2012). El primero se refiere a que el estudiante debe estar consciente de los comportamientos que desea corregir y tomar las acciones necesarias para lograr un cambio satisfactorio. En palabras de Zimmerman y Paulsen (1995), “implica observación y juicios sistemáticos que reflejen no solo la actividad en sí, sino también los eventos personales y contextuales del pasado que la concibieron y la acompañan” (p. 14). Los autores enfatizan que el autocontrol puede no surgir de forma espontánea en los alumnos, por lo que es necesario enseñarlo y reforzarlo en el aula. Proponen cuatro etapas para lograr este objetivo: 1) de referencia, 2) estructurado, 3) independiente y 4) autorregulado.

Para iniciar, es necesario establecer ciertos parámetros referenciales para la actividad que se busque fortalecer, por lo tanto, es crucial que los alumnos registren en un diario los obstáculos que encuentren, junto con una breve reflexión (Zimmerman & Paulsen, 1995). En el aprendizaje de una lengua extranjera, este proceso se puede aplicar a cualquiera de las habilidades, al vocabulario o a la gramática. En segundo lugar, en la etapa del autocontrol estructurado, el profesor propone ciertas pautas para que los estudiantes profundicen en los aspectos que desean mejorar; esto dependerá de la actividad seleccionada. Por ejemplo, para trabajar con la lectura de comprensión, el docente podría recurrir a tareas de resumen, debate o ejercicios cooperativos que ayuden a cimentar el valor y el gusto por la lectura. La tercera fase implica que los estudiantes no dependan del profesor para generar las estrategias de autocontrol, sino que las realicen por sí mismos. Por último, en el autocontrol autorregulado, será posible que los estudiantes transfieran las habilidades aprendidas a otras materias e incluso fuera del aula.

El siguiente subproceso es la autoinstrucción, que implica que el alumno establezca estímulos que conduzcan al reforzamiento de las tareas que pretende cumplir (Schunk, 2012). Por ejemplo, si el objetivo es mejorar su pronunciación, el estudiante puede recurrir a preparar notas, recordatorios u otros elementos en su vida diaria, para forzarse a verbalizar las recomendaciones que lo guían hacia una mejora. En cambio, el autorrefuerzo, es un sistema interno del estudiante que lo motiva a continuar hacia la autorregulación. En el aprendizaje de lenguas extranjeras, puede manifestarse a manera de recompensas tras lograr ciertos objetivos parciales, tales como la interacción exitosa con algún hablante nativo o la comprensión de un texto difícil. Al poner en práctica estos tres subprocesos, el alumno pone en marcha un reforzamiento conductual que podría

beneficioso para su aprendizaje, sin embargo, también se deben tomar en cuenta los factores cognitivos y afectivos.

En el plano cognitivo, el objetivo es fomentar el meta-aprendizaje. Esto significa que conviene desarrollar estrategias para que los alumnos sean más conscientes de sus procesos de aprendizaje, comprendan sus puntos fuertes y débiles y adapten sus estrategias para obtener mejores resultados. Hoidn (2016) señala que los docentes pueden fortalecer estas cualidades en el aula de forma implícita o explícita: para la primera, la autora remarca la importancia de establecer un ambiente cooperativo con amplias oportunidades de participar, ofrecer y recibir retroalimentación constructiva, tanto del docente como de los compañeros, y utilizar el andamiaje de los contenidos de manera creativa y no intrusiva. De manera similar, si el profesor decide enseñar las estrategias de autorregulación de manera explícita, puede recurrir a actividades enfocadas a “mejorar los conocimientos estratégicos, la fijación de objetivos, las estrategias de aprendizaje y la gestión del tiempo”<sup>56</sup> (Hoidn, 2016, p. 121).

La dimensión afectiva de la autorregulación está estrechamente ligada con la motivación (Hoidn, 2016; Schunk, 2012), que se analizará con mayor profundidad en el apartado 4.4. No obstante, es necesario explicar los aspectos relacionados con la volición de los estudiantes, un elemento fundamental de la estrecha relación entre la autorregulación y la motivación. Se puede definir como “un sistema dinámico de procesos de control psicológico que protegen la concentración y el esfuerzo dirigido frente a las distracciones personales y/o ambientales, y ayudan así al aprendizaje y al rendimiento”<sup>57</sup> (Corno, 1993, p. 16). Es decir, se refiere a las decisiones conscientes que toma una persona para regular su comportamiento, pensamientos y emociones de acuerdo con sus objetivos.

En el aprendizaje de una lengua extranjera, los estudiantes pueden poner en práctica estrategias de volición para: fijar objetivos, mantenerse comprometidos con los estudios, monitorear su progreso, entre muchas otras. Un ejemplo podría ser la búsqueda permanente de materiales que le ayuden a comprender mejor un tema del curso o programar sesiones semanales

---

<sup>56</sup> Traducción propia. Cita original: “to improve students’ strategic knowledge, goal setting, learning strategies, and time management skills”

<sup>57</sup> Traducción propia. Cita original: “as a dynamic system of psychological control processes that protect concentration and directed effort in the face of personal and/or environmental distractions, and so aid learning and performance”.

con los compañeros para realizar tareas y proyectos, así como descubrir diferentes actividades que faciliten la comprensión de los contenidos cubiertos en clase.

En suma, los estudiantes se benefician al descubrir estrategias sobre cómo aprender a aprender, lo que a la vez los guía a ser autorregulados y, en consecuencia, más autónomos en su vida académica. Dicho esto, reconocemos que es abrumadora la cantidad de factores que influyen para lograrlo y que es altamente probable que los alumnos no puedan hacerlo sin un acompañamiento adecuado de los docentes. Por lo tanto, analizaremos a continuación otro de los conceptos claves de la autonomía en el que los profesores pueden incentivarla la responsabilidad y la autorregulación de manera directa: el apoyo a la autonomía.

### **4.3.3 Apoyo a la autonomía**

El tercer concepto clave de la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras está estrechamente ligado a la teoría de la autodeterminación (Véase apartado 4.4.1). Se refiere a las acciones que realizan los profesores “con el fin de mejorar el *locus* de causalidad interno percibido por los alumnos, la volición y la elección percibida durante la acción” (Jiménez-Raya et al., 2017, p. 88). Es decir, los docentes que ofrecen apoyo a la autonomía fungen como mediadores entre las motivaciones académicas de los alumnos y las actividades que se realizan en clase para lograr el compromiso y la participación activa (Reeve, Jang Carrell, Jeon & Barch, 2004). Existen tres tipos de apoyo a la autonomía: a) organizativo; 2) procedimental y 3) cognitivo (Jiménez-Raya et al., 2017; Stefanou et al., 2004). Núñez y León (2015) sostienen que están relacionadas entre sí y que la combinación de su uso produce diferentes efectos:

el apoyo organizativo a la autonomía puede hacer que los alumnos se sientan mejor y más cómodos con el funcionamiento del aula, el apoyo procedimental a la autonomía puede fomentar el compromiso inicial con el aprendizaje, mientras que el apoyo cognitivo a la autonomía fomenta una mayor inversión en las actividades de aprendizaje<sup>58</sup> (p. 278)

A continuación, profundizaremos en cada uno de ellos y las repercusiones que tienen en aula centrada en el estudiante.

---

<sup>58</sup> Traducción propia. Cita original: “organizational autonomy support can make students feel better and more comfortable with the way the classroom works, procedural autonomy support can foster initial learning engagement, while cognitive autonomy support encourages a stronger investment in learning activities”.

En el primero, se promueve la “cooperación entre profesores y estudiantes sobre los procedimientos ambientales, como la elaboración de normas en el aula, o un cierto grado de libertad a la hora de avanzar hacia un objetivo, como la fijación de fechas de entrega” (Jiménez-Raya et al., 2017, p. 88). Esto implica que los docentes involucren a los alumnos en puntos clave de la dinámica del curso, por ejemplo, darles la opción de elegir cómo van a ser evaluados o determinar cuándo se deben entregar los proyectos. En las clases presenciales, también se incluye dar libertad a los estudiantes para elegir cómo se distribuyen las bancas del aula y la conformación de equipos para trabajar.

El apoyo procedimental está relacionado con la independencia en las decisiones sobre los materiales que se utilizarán en los proyectos del curso o las necesidades individuales de cada alumno para procurar fortalecer la forma de trabajo de cada estudiante. Por ejemplo, se puede dar libertad al grupo para elegir el tema central de un módulo de aprendizaje y la forma en la que prefieren demostrar su aprendizaje (productos escritos, proyectos, carteles, presentaciones orales, etc.). Asimismo, se podrían asignar tareas abiertas que permitan a los alumnos explorar un tema en profundidad y presentar sus conclusiones de manera creativa, lo que fomentaría la creatividad y la autonomía en su aprendizaje.

En tercer lugar, el apoyo cognitivo “fomenta el andamiaje y el aprendizaje independiente” (Jiménez-Raya et al., 2017, p. 89) y permite a los profesores ofrecer diversas oportunidades para que los alumnos desarrollen los conocimientos que requieren. De acuerdo con Stefanou, Perencevich, DiCintio y Turner (2004), es el apoyo con mayor relevancia en el proceso. Algunos ejemplos para implementarlo son: alentar el desarrollo de la conciencia metacognitiva de los estudiantes para ayudarles a comprender cómo aprenden mejor; asignar tareas que involucren la resolución de problemas que requieran pensamiento crítico y creatividad o apoyarlos para que reflexionen sobre sus experiencias de aprendizaje, para identificar lo que funcionó y lo que podrían hacer de manera diferente la próxima vez.

La combinación de estos tres tipos de apoyo a la autonomía requiere de un compromiso del docente por ser flexible, propiciar el diálogo y estar dispuestos a ceder cierta parte del control para favorecer el balance de poder en el grupo. En el siguiente apartado, se analiza la motivación como un concepto central tanto de la EACE como de la didáctica de lenguas extranjeras.

## 4.4 La motivación

La motivación juega un papel esencial en el aprendizaje de un nuevo idioma. De acuerdo con Lamb, Csizér, Henry y Ryan (2019), este hecho se debe a tres razones principales: 1) “el campo de la motivación para aprender una lengua extranjera [...] ha evolucionado independientemente de la psicología”<sup>59</sup> (p. 3); 2) el deseo y en algunas ocasiones la necesidad de hablar otro idioma que ha surgido en el mundo; y 3) las particularidades de los retos motivacionales que se suscitan en el proceso de aprendizaje de una L2, así como el anhelo compartido de los profesores para facilitar el trayecto de los alumnos.

En palabras de Baumeister (2016) la motivación “es la condición de un organismo que incluye una sensación subjetiva (no necesariamente consciente) de desear algún cambio en el yo y/o en el entorno” (p. 1). De acuerdo con Schunk (2012) existen cuatro teorías que la han analizado: 1) la de los impulsos; 2) la del condicionamiento; 3) la de la consistencia cognitiva; y 4) la humanística. Esta última es la que tiene relación directa con la EACE, ya que Rogers (*véase apartado 3.3.3*) fue uno de sus principales exponentes y tiene influencias del constructivismo tanto social como cognitivo. Sin embargo, sus fundamentos también incluyen la teoría del psicólogo Abraham Maslow acerca de la jerarquía de las necesidades humanas. A continuación, se revisan los principales puntos de estas aportaciones.

### 4.4.1 La teoría de las necesidades de Maslow

Una manera para comprender la motivación desde una perspectiva humanística es la teoría de jerarquización de necesidades de Maslow (2013). A grandes rasgos, consiste en que los seres humanos debemos satisfacer ciertas necesidades antes que otras, hasta llegar a la realización. Esta jerarquía se representa con una pirámide (Figura 2).

---

<sup>59</sup> Traducción propia. Cita original: “...the field of L2 motivation has [...] evolved independently of [...] psychology

**Figura 2. Pirámide de la jerarquía de las necesidades de Maslow (1981)**



Fuente: elaboración propia, con base en Maslow (2013)

En la base se sitúan las necesidades de tipo fisiológico que deben ser satisfechas en primera instancia. Entre ellas se incluyen: el alimento, el agua para beber o el aire que se respira. Es un error asumir que todos los estudiantes de un grupo entren a clases con todas estas necesidades cubiertas. Algunos podrían estar en situaciones precarias que les impidieron ingerir alimentos antes de ir a la escuela o tal vez no han bebido suficiente agua para estar hidratados. Este tipo de problemas podrían afectar el desempeño y el proceso de aprendizaje. En el segundo estrato están las necesidades de seguridad, que incluyen factores de tipo ambiental, económico o laboral (Schunk, 2012). Es fácil imaginar este tipo de preocupaciones en los estudiantes de universidades públicas, ya que a veces provienen de hogares con dificultades económicas o bien deben laborar para proveer sustento a sus familias.

El tercer nivel de la pirámide incluye las necesidades de pertenencia, entre las cuales se encuentran “las relaciones con otras personas, ser parte de diferentes grupos y tener amistades y



conocidos cercanos”<sup>60</sup> (Schunk, 2012, p. 351). En el contexto educativo, también entran en juego las teorías vigotskianas en esta categoría. A pesar de que la EACE requiere el desarrollo de una independencia académica en los estudiantes, la comunicación grupal y la interacción con el profesor es de suma importancia. Algunos ejemplos incluyen la retroalimentación oral y escrita tanto del docente como de los pares, el trabajo en equipo y la socialización de los logros del grupo. El cuarto estrato de la pirámide de Maslow representa las necesidades de tipo afectivo como la autoestima y el reconocimiento hacia las cualidades de otros. Asimismo, en este nivel se encuentran “los logros personales, la independencia, el trabajo competente y el reconocimiento de otros”<sup>61</sup> (Schunk, 2012, p. 352). En el aula, el fomento de estos factores depende en gran parte del profesor en su papel de facilitador y las actividades que seleccione para el aprendizaje. En este punto, entran en juego los estilos de aprendizaje de cada estudiante y la importancia de incluir tareas y proyectos de diversa índole que incrementen la motivación y la ambición por producir trabajos de calidad y relevancia para el desarrollo profesional.

Los cuatro niveles descritos representan los menesteres que, en caso de no ser satisfechos, generan un fuerte grado de motivación para llevarlos a cabo. En la punta de la pirámide se presenta la necesidad de autorrealización. Los individuos que han satisfecho todos los niveles subsecuentes, de acuerdo con Maslow (2013) se enfocan en reflexionar sobre la resolución de problemas y piensan en maneras creativas para resolverlos. Además, les interesa poner atención en el proceso formativo por medio del cual se enfrenta un desafío, al igual que un resultado, ya sea favorable o no (Schunk, 2012).

Como señalan Lamb et al. (2019), la enseñanza del inglés se ha convertido en un campo fructífero para estudiar la motivación, se toman como punto de partida las teorías generales explicadas hasta el momento. En este contexto, se pone atención a varios atributos, entre los que destacan: los motivos por los que una persona decide aprender el nuevo idioma, las metas académicas a corto o largo plazo, el gusto por la materia y la autorregulación del aprendizaje conforme el estudiante progresa (Lamb, 2017). Asimismo, existen dos perspectivas para estudiarla: la psicológica (que se enfoca en analizar a grupos de hablantes para categorizar y jerarquizar los factores que les resultan más importantes) y la holística (que implica revisar con mayor

---

<sup>60</sup> Traducción propia. Cita original: “intimate relationships with others, belonging to groups, and having close friends and acquaintances”

<sup>61</sup> Traducción propia. Cita original: “high achievement, independence, competent work, and recognition from others”

detenimiento los pensamientos, sentimientos y acciones de las personas dentro de un contexto específico).

La primera se adhiere al enfoque cualitativo e inició con los estudios de Robert Gardner en la década de 1970. En esta línea de investigación, se diseñaron “herramientas de medición válidas y fiables con sólidas propiedades psicométricas”<sup>62</sup> (Ushioda, 2019, p. 663) con el fin de estudiar diversos parámetros de la motivación. Con el paso del tiempo, se han incorporado técnicas de investigación cualitativas y mixtas para enriquecer los cuestionarios y comprender con mayor precisión los elementos que influyen en la motivación. En este marco, Dörnyei (2005) propuso una reconceptualización compuesta por tres conceptos interrelacionados: 1) el yo ideal en la L2; 2) el deber ser de la L2 y 3) la experiencia de aprendizaje de la L2.

El primero se refiere a “nuestra visión como futuros usuarios de la L2”<sup>63</sup> (Lamb, 2017, p. 327). El objetivo es establecer una comparación constante entre el estado actual del estudiante y el anhelo que tiene al dominar la lengua extranjera. Por lo tanto, mientras más clara se perciba esta idealización, más fuertes serán los esfuerzos para reducir las diferencias con el hablante futuro. Dörnyei (2005) establece que deben concurrir ciertas condiciones para que esto suceda, entre las que destacan: la armonía entre ambos estados de conocimiento; la verosimilitud de la imagen futura de la persona; y que el alumno reciba alguna clase de activación en el proceso. Además, se ha encontrado que es recomendable prever los obstáculos que se puedan encontrar en el trayecto para planear cómo resolverlos (Csizér, 2019).

El deber ser de la L2 engloba las expectativas que tienen las personas importantes en la vida del alumno sobre lo que debería lograr en el futuro. Se puede tratar de la familia, los profesores y otros agentes externos que “encapsulan las presiones que el individuo conoce a lo largo del proceso de aprendizaje”<sup>64</sup> (Csizér, 2019, p. 73). Este elemento puede traer resultados positivos, sin embargo, se centra en una motivación extrínseca que podría “llevar a los alumnos a evitar los resultados negativos en lugar de esforzarse por los positivos”<sup>65</sup> (Lamb, 2017, p. 327). Por ejemplo, memorizar los contenidos para obtener buenas calificaciones en un examen estandarizado y no para contribuir a su yo ideal futuro.

---

<sup>62</sup> Traducción propia. Cita original: “valid and reliable measurement tools with robust psychometric properties”

<sup>63</sup> Traducción propia. Cita original: “our vision of ourselves as future L2 users”

<sup>64</sup> Traducción propia. Cita original: “encapsulates the external pressures that the individual is aware of throughout the learning process”

<sup>65</sup> Traducción propia. Cita original: “lead learners to avoid negative outcomes rather than strive towards the positive”

La experiencia de aprendizaje de la L2 se refiere a la motivación que surge durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los factores que influyen son numerosos, por ejemplo: los métodos de enseñanza utilizados por el docente, los contenidos del curso, las actitudes de los compañeros, entre otros (Lamb, 2017). Jacobs et al. (2016) resumen algunas recomendaciones para propiciarla en un ambiente centrado en el estudiante: 1) que los alumnos sientan que “tienen una oportunidad razonable de tener éxito”<sup>66</sup> (p. 81) en el curso; 2) que se les valore de manera individual y consideren que pertenecen al grupo; 3) que cuenten con el apoyo del profesor y compañeros de clase y 4) que tengan la impresión de que se encuentran trabajando para alcanzar un objetivo útil.

La combinación adecuada de estos tres factores podría provocar que los discentes generen una motivación intrínseca que los impulse a lograr sus metas. Sin embargo, aún pueden agregarse otras variables que permiten comprender mejor este fenómeno con la ayuda de una de las teorías más representativas sobre la motivación en la actualidad: la autodeterminación (del inglés Self-Determination Theory). A continuación, se abordan sus principios y la significancia que ha adquirido en la educación de lenguas extranjeras.

#### **4.4.2 La teoría de la autodeterminación**

La teoría de la autodeterminación (TAD) fue propuesta por Richard Ryan y Edward Deci, dos psicólogos de la Universidad de Rochester, en el año 1997. El principal postulado es que “los humanos tenemos necesidades psicológicas inherentes que deben ser satisfechas para el desarrollo y el florecimiento” (Ryan & Deci, 2000). Se nutre de tres perspectivas: el existencialismo (ya que los seres humanos tienen un deseo de llevar vidas significativas), el humanismo (porque para tener una vida óptima, uno mismo puede controlar los pensamientos, sentimientos y actitudes) y la teoría organísmica (debido a la tendencia natural del hombre por explorar y dominar circunstancias nuevas en el entorno) (Noels, Lou, Vargas, Chaffee, Dincer, Zhang & Zhang, 2019). En sentido pedagógico, también se cimenta en el constructivismo, ya que los autores señalan que “el desarrollo humano [...] ocurre mediante la relación dialéctica con el mundo físico y social, e involucra un

---

<sup>66</sup> Traducción propia. Cita original: “that they have a reasonable chance to succeed”

proceso continuo de asimilación de información nueva y acomodación de información existente” (Noels et al., 2019, p. 96).

La TAD se basa también en el cumplimiento de tres necesidades psicológicas básicas del ser humano: 1) la competencia; 2) las relaciones; y 3) la autonomía. El primero, en el marco de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, se refiere a la capacidad de los estudiantes para superar desafíos, al grado que no les provoque ansiedad o estrés. La segunda hace alusión a sentirse relacionado con otros, por ejemplo, en el caso del sentido de pertenencia a un grupo o comunidad donde los miembros se proporcionan apoyo y comprensión mutua. En la educación, las relaciones óptimas entre estudiantes y profesores permiten un andamiaje útil para el desarrollo de habilidades y el aprendizaje en general. Noels et al. (2019) explican que “los estudiantes deben sentir que son agentes de sus acciones, y que la razón de su compromiso con el aprendizaje de una lengua es significativa de forma personal” (p. 97).

De acuerdo con la teoría de la autodeterminación, se pueden distinguir tres tipos generales de motivación: intrínseca, extrínseca y desmotivación. La primera comprende los deseos por realizar una actividad y de alcanzar ciertos logros por voluntad propia, es decir, no hay estímulos externos aparentes como premios, calificaciones o dinero. En otras palabras, los estudiantes “eligen libremente participar en una actividad porque la consideran interesante, útil o divertida” (Muñoz & Ramírez, 2015, pp. 199-200). La motivación extrínseca es toda aquella que proviene de factores externos al individuo y se puede subdividir en cuatro tipos de acuerdo con el nivel de autorregulación: 1) integrada; 2) identificada; 3) introyectada; y 4) por regulación externa. La regulación integrada ocurre cuando el alumno percibe que la lengua extranjera que aprende “es integral para su sentido propio y es congruente con otros aspectos de identificación” (Noels et al., 2019, p. 98), lo que provoca sentimientos de satisfacción y éxito.

En la regulación introyectada, entran en juego sentimientos de ego y autocontrol para alcanzar las metas planeadas. En este punto es común que exista una motivación “ya sea por miedo a quedar mal si no se consiguen los objetivos o por el deseo de complacer a los padres, profesores o compañeros” (McEown & Oga-Baldwin, 2019, p. 4). Por otro lado, en la regulación identificada se percibe un gusto consciente por lo que se busca obtener. En el cuarto nivel, el individuo cuenta con “congruencia, consciencia y síntesis consigo mismo” (Ryan & Deci, 2000, p. 72) y se encuentra a un paso de la motivación intrínseca y una completa autodeterminación.

Por otro lado, la desmotivación es un extremo que puede ocurrir cuando los estudiantes no tienen ningún interés por aprender una lengua extranjera. McEown y Oga-Baldwin (2019) señalan que se trata de

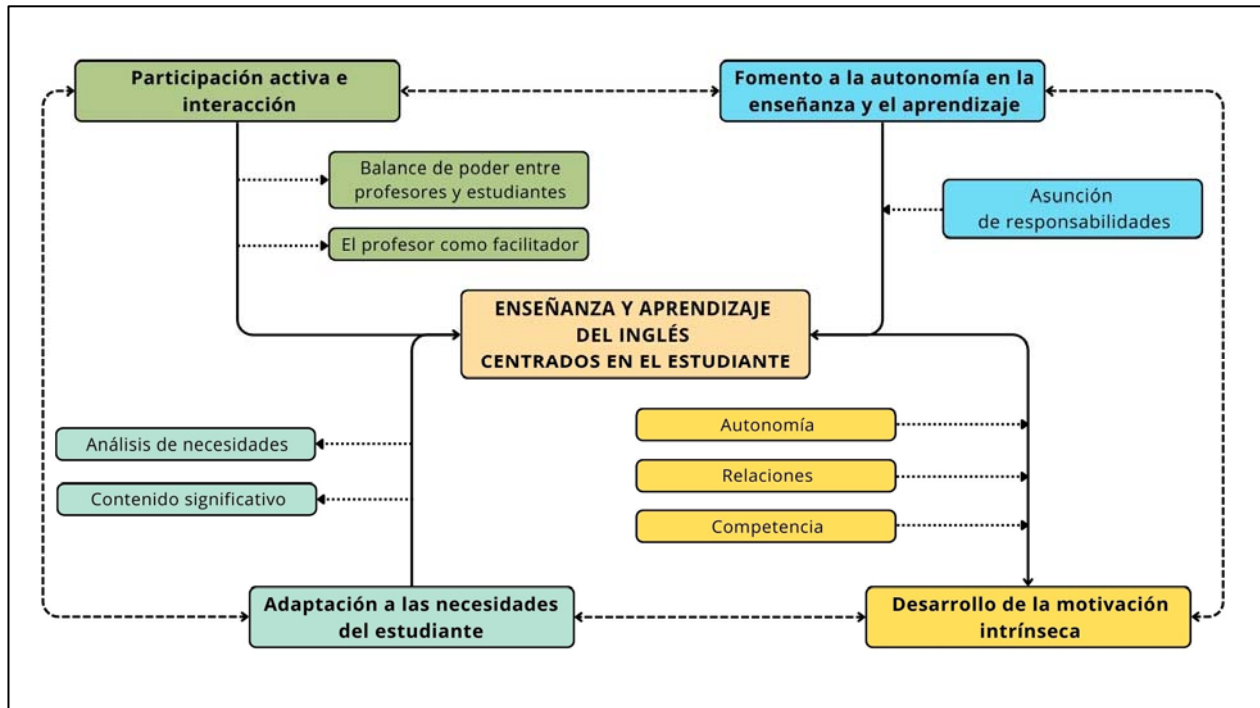
una orientación impersonal hacia el aprendizaje de una lengua, la creencia de que el esfuerzo necesario para aprenderla sería demasiado grande, de que el tiempo empleado para dominarla no estaría bien empleado o de que la capacidad de la persona para aprender la lengua era escasa” (p. 4).

Existen casos en los que los cursos de idiomas son impuestos por el colegio, los padres o a causa de otros factores que están fuera del control del alumno. En esta situación puede ocurrir que el individuo experimente “un sentido de impotencia e infelicidad por la necesidad de realizar la actividad sin ninguna justificación personal” (Noels et al., 2019, p. 99) y podrían aparecer sentimientos como la frustración e incluso la sensación de incompetencia. Bajo estas circunstancias, la probabilidad de éxito en el aprendizaje es muy limitada.

En suma, la TAD permite analizar desde distintas perspectivas las opiniones y las decisiones que toman los profesores y los estudiantes respecto de la enseñanza y el aprendizaje del inglés para lograr las metas académicas que se proponen. Es pertinente recordar que en la EACE se busca lograr cambios en la regulación de los estudiantes para impulsarlos hacia la motivación intrínseca (Blumberg, 2019; Bremner, 2020; Jiménez-Raya et al., 2017; Jones, 2007; Nunan, 2015; Schweisfurth, 2013).

En la Figura 3, se integran los conceptos clave discutidos en este capítulo. Aunque no se trata de una lista exhaustiva de todos los elementos que intervienen en la EACE, el diagrama permite observar los temas principales del estudio y las relaciones que guardan entre sí.

**Figura 3. Los conceptos clave de la EACE**



Fuente: elaboración propia, con base en Attard et al. (2010); Barrineau et al. (2019); Blumberg (2019); Hoidn & Klemenčič (2021); Jiménez-Raya et al. (2017); Nunan (2015); Weimer (2013).

Para finalizar este capítulo, a continuación, se abordan los puntos a favor y en contra de la EACE como un modelo educativo deseable en la actualidad de la voz de varios autores.

#### **4.5 Justificaciones y críticas sobre la enseñanza y el aprendizaje centrado en el estudiante**

En este apartado, se da cuenta de los argumentos de diversos autores que elogian o critican la utilidad y validez de los principios de la EACE en la práctica. Aunque es más común encontrar justificaciones sobre los múltiples beneficios del modelo, estas perspectivas, por lo regular, tienden a generalizar y considerarlo apto para cualquier contexto. Sin embargo, existen autores que cuestionan la posibilidad de que la EACE sea aplicable de manera global, para todo tipo de escenarios y postulan que se trata de una filosofía con frecuencia malinterpretada. Primero señalaremos los puntos de vista que exaltan al modelo y, a continuación, las opiniones de los críticos.

Morales (2006) profundiza en los alcances de tipo axiológico que conlleva la implementación de la EACE. Señala que el individuo que se encuentra sumergido en un contexto educativo adquiere una gran responsabilidad con aquellos que lo rodean. En específico, critica la idea de creer saberlo todo y por ende cerrar el paso hacia conocimientos nuevos. Explica que existe una resiliencia natural por parte de las instituciones, los profesores y los estudiantes hacia los cambios en general. En concreto examina tres de ellos: 1) en creencias y actitudes; 2) en las nuevas competencias docentes; y 3) en la relación entre profesores y estudiantes.

El autor cuestiona el significado de ser profesor de acuerdo con las características de la EACE y determina que el deber de los docentes “no es enseñar, sino ayudar a aprender” (Morales, 2006, p. 2). Recomienda brindar una influencia positiva hacia los estudiantes, así como proporcionar oportunidades de aprendizaje y ponerlas en práctica diariamente. En el mismo orden de ideas, argumenta que el diseño de materiales didácticos debe corresponder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y no a los propósitos de un temario establecido con anterioridad. Además, comenta sobre las actitudes hacia el éxito o el fracaso de los estudiantes al mencionar que es un error hablar en estos términos ya que el alumno no debe ser considerado como un “enemigo a batir” (p. 5) dentro de la práctica docente, sino que los triunfos de los estudiantes son equivalentes a aquellos de los profesores.

El segundo aspecto que señala Morales (2006) son las nuevas competencias docentes, el cual se encuentra relacionado con los cambios propuestos por O’Neill y McMahon (2005) en cuanto a estrategias didácticas. Aquí se encuentra el diseño de tareas enfocadas a la autonomía de los estudiantes, las cuales deben ser percibidas como oportunidades de ampliar y practicar sus conocimientos. Morales (2006) remarca la importancia de establecer objetivos claros, asequibles y concretos desde el inicio de los cursos, para que al alcanzarlos se desplieguen conocimientos funcionales, es decir, que puedan ser replicados en la práctica. Asimismo, critica la adquisición de conocimientos declarativos que pierden valor poco después de una evaluación, la cual deberá ser congruente con la manera de estudiar de los alumnos.

Como se mencionó en líneas anteriores, hablar de evaluación resulta importante en la EACE ya que se debe hacer énfasis en una evaluación formativa. Morales (2006) retoma esta discusión y señala que los instrumentos de evaluación deben centrarse en la comprensión y la reflexión de los conocimientos adquiridos pero aplicados a ejercicios prácticos. De esta manera, sugiere dar un acompañamiento constante a los estudiantes y explicitar los objetivos de aprendizaje

en un inicio ya que “lo que más influye en cómo estudia el alumno es la evaluación esperada” (p. 8). Esta declaración conlleva una retroalimentación a lo largo de todo el curso y no se centra en una expectativa de buenos resultados solo con un examen. En este punto, cabe mencionar que la mayoría de las instituciones educativas en México cuentan con un currículo preestablecido que rara vez admite cambios, es entonces responsabilidad de los docentes analizar las necesidades de sus propios estudiantes y realizar los ajustes necesarios. Lo anterior supone una cantidad significativa de trabajo adicional, la cual los profesores pueden no apreciar de manera positiva.

Por otro lado, Moreira (2010), en el texto *Abandono de la narrativa, enseñanza centrada en el alumno y aprender a aprender críticamente* demuestra un ávido interés por implementar este modelo en el mayor número de instituciones educativas posible. Critica el modelo tradicional de enseñanza y el hecho de que sea aceptado como el óptimo en la opinión de los estudiantes, los profesores, los padres de familia y las instituciones educativas. Además, expone algunas de sus limitaciones, entre las cuales menciona el rápido olvido del conocimiento después de las evaluaciones, la irrelevancia de ciertos temas del currículo para las necesidades de los alumnos y la falta de circunstancias o ejemplos reales que promuevan un aprendizaje significativo.

El autor recomienda que el modelo narrativo “debe ser abandonado porque casi invariablemente lleva a un aprendizaje mecánico de corta duración que sirve sólo para aprobar exámenes” (Moreira, 2010, p. 10). Desde nuestro punto de vista, esta afirmación no se debe hacer con ligereza, ya que la implementación de un nuevo modelo conlleva diferentes adecuaciones profundas para todos los participantes del proceso educativo. Además, no es conveniente pensar en la EACE como la única perspectiva que se pueda utilizar en las aulas, sino como una filosofía reflexiva que ayuda a consagrar una educación justa, incluyente y efectiva.

Por el contrario, también existen críticas sobre la EACE. McKenna y Quinn (2021) exponen tres ideas equivocadas sobre el modelo que podrían repercutir de manera negativa en las aulas: 1) centrar la enseñanza en el alumno a cambio de restarle importancia al conocimiento disciplinar; 2) desestimar el contexto del estudiante y 3) tratar al estudiante solo como un cliente. Sobre la primera, las autoras se refieren a que, al enfocarnos en promover los principios del modelo en los estudiantes, en ocasiones podemos menospreciar el contenido disciplinar que requieren. Hirsch (2019) enfatiza que “la base de las habilidades de pensamiento es el conocimiento específico de dominio” (p. 23), es decir, para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, no se debe ignorar la enseñanza-aprendizaje de los conceptos básicos inherentes a las materias.



Por ejemplo, un médico que sea capaz de auscultar a un paciente, pero que no posea el trasfondo teórico sobre anatomía y los detalles de los órganos internos del cuerpo humano, no podrá realizar un diagnóstico adecuado e informado. La misma situación aplicaría para la LLI, los profesores podrían dar un enfoque excesivo al aspecto comunicativo del inglés, a fomentar la autonomía y a concentrarse en que los estudiantes puedan transmitir sus ideas en diferentes contextos. Sin embargo, no deben olvidar que se trata de futuros docentes o traductores, por lo que los conocimientos duros de gramática, morfología, fonética (entre otras) son fundamentales para su formación. McKenna y Quinn (2021) resumen que “debe tenerse en cuenta por igual el conocimiento disciplinario en la selección del contenido de aprendizaje y la estructuración de las tareas”<sup>67</sup> (p. 112).

El segundo punto se adhiere a una serie de críticas contextuales sobre el modelo centrado en el alumno. Schweisfurth (2013) ha señalado que la EACE es una “política ambulante” (p. 2), que tiende a implementarse de manera generalizada en diversas instituciones alrededor del mundo para justificar las ideologías progresistas de la educación, sin prestar atención en las características contexto y del alumnado. Hansen y Stevens (2000) mencionan que algunos estudiantes han demostrado ser más receptivos a métodos tradicionales de enseñanza y que el “énfasis de la sociedad en el éxito, la gratificación instantánea, el aprendizaje centrado en el estudiante” (p. 1) entre otros factores, los llevan “a buscar respuestas sencillas y contar con calificaciones altas, a evitar el trabajo difícil y a desarrollar percepciones infladas de sus habilidades” (p. 1). Por lo tanto, las necesidades de los estudiantes en la educación superior casi nunca son homogéneas y consideramos relevante incluir en uno de los instrumentos de este estudio, las opiniones de los profesores y los estudiantes sobre qué tipo de actividades consideran que les ayudan en el aprendizaje del inglés. En caso de que se encuentren las características de la EACE en la LLI, debemos preguntarnos si en realidad benefician a la mayoría de los alumnos o solo a un grupo limitado.

En tercer lugar, McKenna y Quinn (2021) advierten que, si bien se deben fortalecer las relaciones profesor-estudiante-institución para centrar el aprendizaje en los discentes, debemos ser cautos de no exceder estos vínculos y caer en la visión de que los clientes “siempre tienen la razón”. Esta circunstancia podría ocurrir con mayor frecuencia en instituciones educativas privadas, sin

---

<sup>67</sup> Traducción propia. Cita original: “there needs to be an equal consideration of the disciplinary knowledge in the selection of the learning content and the structuring of the tasks”

embargo, se considera un mal uso de la EACE que los estudiantes estén apaciguados y cómodos en todo momento. En el peor escenario, este exceso podría ocasionar que se pierda el andamiaje adecuado de los conocimientos, los desafíos que incentivan la motivación intrínseca y el desarrollo de la autonomía de los estudiantes.

Por otro lado, Torres-Hernández (2018) reflexiona sobre la pertinencia de la EACE en el contexto educativo mexicano y cuestiona cómo pueden los docentes “propiciar una enseñanza significativa que pueda hacer frente a la realidad educativa actual” (p. 217). Señala que, hoy en día, se comete el error de intentar poner en práctica los postulados teóricos de Piaget, Vygotsky o Ausubel y comenta que hay una discrepancia entre estas teorías, el contenido de los modelos educativos y los planes de estudios por competencias presentes en la mayoría de las universidades mexicanas (Torres-Hernández, 2018).

El autor sintetiza que algunas de las pautas del enfoque centrado en el cliente de Rogers pueden trasladarse al aula. Por ejemplo: 1) “el fomento de la disciplina ejercida desde el propio estudiante” (Torres-Hernández, 2018, p. 218), para lo cual el alumno reflexiona sobre sí mismo y su desarrollo como ser humano y 2) el entusiasmo del docente para lograr la autodisciplina en el aprendizaje de los estudiantes, al tomar en cuenta sus experiencias y equivocaciones personales (Torres-Hernández, 2018).

En este mismo orden de ideas, el autor da cuenta de cómo lograr un aprendizaje significativo. Explica que al menos dos elementos deben confluír: “la disposición del estudiante a aprender significativamente” (Torres-Hernández, 2018, p. 219) y que el docente seleccione materiales que propicien la reflexión y la autodisciplina de los alumnos. Sin embargo, deja en claro que en México, esta no es una labor sencilla debido al número de estudiantes en las aulas del sistema escolar público (Torres-Hernández, 2018).

El autor concluye que la educación centrada en el estudiante se percibe como una revolución silenciosa que contribuye a formar una sociedad más solidaria y compasiva. Expone que la dimensión axiológica de la EACE se fundamenta en el amor, por lo tanto, recomienda “promover [...] el cuidado y la empatía [para] transformar y ayudar a que sea más habitable el planeta a las generaciones que vienen” (Torres-Hernández, 2018, p. 219).

Asimismo, Kain (2003) aborda el tema de la comodidad de los estudiantes en el ámbito académico, al ejemplificar que al encontrarse con tareas o trabajos que consideran aburridos o difíciles impuestos por un profesor, su primera reacción es de rechazo y de hacer respetar sus

derechos. Por último, comenta que los estudiantes han desarrollado una baja tolerancia a los retos, y, por consiguiente, en las aulas de clases se genera un ambiente de conformismo libre de riesgos. Concluye entonces que “cuando fallamos en considerar desalineaciones entre las expectativas de nuestros estudiantes y nuestra capacitación como docentes, las metodologías orientadas al estudiante no pueden ser más efectiva que las metodologías que intentan suplantar” (Kain, 2003, p. 106).

Los cambios de paradigma en la educación conllevan adecuaciones adicionales. Las instituciones podrían implementar paradigmas pedagógicos nuevos orientados a los estudiantes, siempre a cambio de una profunda reorganización curricular, capacitación de sus docentes y consideraciones de habilidades cognitivas de los estudiantes. Dado que los docentes se ven forzados a aplicar estos cambios, debe existir coherencia entre los lineamientos de educación y lo que ocurre realmente en el salón de clases. A continuación, se explica el diseño metodológico del estudio, concebido para construir los datos requeridos para dar respuesta a las preguntas de la investigación.

## CAPÍTULO V. ESQUEMA METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

El significado de la vida difiere de hombre a hombre, día con día y hora con hora. Lo que importa, por lo tanto, no es el significado de la vida en general sino el significado específico de la vida de una persona en un momento dado.<sup>68</sup>

Viktor E. Frankl

Una vez concluida la explicación de las perspectivas teóricas de este estudio, este apartado muestra el diseño de investigación con un enfoque cualitativo mediante un estudio de caso. Las técnicas de construcción de datos fueron: la observación no participante, las entrevistas semiestructuradas y la redacción de narrativas reflexivas. Los datos se analizaron a profundidad mediante el análisis de contenido. Todo lo anterior se llevó a cabo con las consideraciones ética necesarias en la investigación científica.

### 5.1 Posicionamiento ontológico-epistemológico

Dentro de toda investigación, la perspectiva ontológica y epistemológica del investigador debe hacerse patente con el fin de que el lector comprenda su manera de pensar acerca del objeto de estudio. La perspectiva ontológica se refiere a la naturaleza fundamental de la realidad. Dentro de esta, se asume que los seres humanos no experimentan una realidad patente y explícita, sino que la subjetividad interna y sus interpretaciones son las que la conforman mediante la concepción de categorías y patrones. Las experiencias personales dentro de los contextos sociales y culturales son los bloques de construcción de la realidad. Por consiguiente, en este estudio se reconoce la riqueza del saber presente en las vivencias de los actores y serán las piezas que den lugar a la interpretación del fenómeno. Por otra parte, dentro de esta perspectiva, el investigador reconoce que su propio punto de vista será incorporado en el estudio de acuerdo con sus experiencias personales, sociales y académicas.

---

<sup>68</sup> Traducción propia. Cita original: “The meaning of life differs from man to man, from day to day and from hour to hour. What matters, therefore, is not the meaning of life in general but rather the specific meaning of a person's life at a given moment”.

La naturaleza epistemológica, referente a la forma en que se suscita la creación del saber, será de tipo interpretativa y constructivista. En esta postura, el saber se construye de acuerdo con las experiencias de los seres humanos a través de significados subjetivos. Merriam y Tisdell (2016) señalan que la visión interpretativa “asume que la realidad está socialmente construida; que no hay una sola realidad observable [sino que] hay múltiples realidades o interpretaciones de un solo evento”<sup>69</sup> (p. 9). Por lo tanto, en este estudio se buscó analizar todas las aristas que surgieran de los testimonios de los sujetos de investigación para construir conocimiento acerca del fenómeno a observar.

De acuerdo con Creswell y Creswell (2018), ambas posturas conforman una perspectiva definida como “una orientación filosófica general acerca del mundo y la naturaleza de la investigación” (p. 44) que el investigador trae consigo y determina el enfoque que utilizará a lo largo del proceso. Este trabajo se realizó con una filosofía constructivista, ya que se buscó la comprensión de un fenómeno específico en un contexto particular mediante interpretaciones subjetivas de los puntos de vista de los participantes. Al respecto, Flick (2015) señala que “el constructivismo no es un programa unificado” (p. 40) sino interdisciplinar, en el cual el conocimiento es producto de la interacción entre los actores, ya sean individuos o instituciones y el entorno que los rodea. Asimismo, el autor explica que el conocimiento de los individuos está construido por sus circunstancias de vida y la relevancia que cobran eventos específicos en momentos determinados. Los significados que los individuos generan acerca de su entorno social y cultural no se pueden delimitar con hipótesis positivistas, sino con apertura hacia sus reflexiones e interacción con los demás.

Estas formas de ver la realidad y el conocimiento guían al investigador en el diseño del estudio, ya que la manera de pensar se refleja en la obtención ética de un saber íntegro y confiable. Respecto a la integridad, Paltridge y Phakiti (2015) señalan que es un término utilizado en la investigación cualitativa para denotar la confianza que se tiene en los hallazgos de una indagación. Sobre la confiabilidad, los autores manifiestan que se trata de la consistencia en la aplicación de los instrumentos de investigación en contextos diferentes.

---

<sup>69</sup> Traducción propia. Cita original: “assumes that reality is socially constructed; that is, there is no single, observable reality. Rather, there are multiple realities, or interpretations, of a single event”.

## 5.2 Enfoque cualitativo

En congruencia con la postura epistemológica del investigador, este estudio se realizó con un enfoque cualitativo. Hammersley (2013) define a este enfoque como:

una forma de investigación social que tiende a adoptar un diseño de investigación flexible y basado en los datos, que usa información relativamente no estructurada para enfatizar el rol esencial de la subjetividad en el proceso, para estudiar una serie de casos que ocurren de forma natural a detalle y usar enfoques verbales en lugar de estadísticos.<sup>70</sup> (p. 12)

De la definición anterior se pueden abstraer las características principales y explicar cada una a detalle, al igual que su aplicación dentro de este trabajo.

En primer lugar, la investigación cualitativa se sitúa en el contexto natural donde ocurre el fenómeno a estudiar. Creswell y Creswell (2018) explican que, a diferencia de las indagaciones de corte positivista en donde los investigadores vigilan a los participantes y los sitúan en un entorno controlado para realizar mediciones numéricas, los datos cualitativos surgen directamente de los informantes mediante el diálogo, la observación de sus acciones y su comportamiento en el entorno. De manera similar, Bisquerra (2009) enfatiza que “los datos cualitativos reivindican la vida cotidiana y el contexto natural de los acontecimientos como escenario básico para comprenderlos” (p. 278) y señala que el investigador debe minimizar su intrusión en dicho ambiente. En la investigación educativa, esta perspectiva holística resulta importante ya que los participantes se encuentran sumergidos en un contexto social y cultural específico. Lo anterior se aplicó en este trabajo ya que las perspectivas de los profesores y los estudiantes acerca de sus prácticas dentro y fuera del aula se documentaron y enriquecieron la interpretación de la información obtenida.

En segundo lugar, el rol del investigador es clave ya que la información es recolectada de manera personal, es decir, observando y dialogando con los involucrados. Al respecto, Bisquerra (2009) explica que los investigadores “filtran la realidad de acuerdo con su propio criterio” (p. 278), sin embargo, para no incurrir en sesgos se debe recurrir a la triangulación de datos. En

---

<sup>70</sup> Traducción propia. Cita original: “a form of social inquiry that tends to adopt a flexible and data-driven research design, to use relatively unstructured data, to emphasize the essential role of subjectivity in the research process, to study a number of naturally occurring cases in detail, and to use verbal rather than statistical forms of approach”

palabras de Denzin y Lincoln (2018) se trata de “la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación para el estudio de un mismo fenómeno” (pp. 561-562). Existen varios tipos de triangulación (de datos, teórica y metodológica) para lograr obtener el contraste entre las perspectivas del propio investigador, los participantes, el conocimiento en la literatura, los documentos utilizados, entre otros (Aguilar & Barroso, 2015).

En esta investigación, se aplicó la triangulación metodológica debido a los contrastes entre las diferentes técnicas utilizadas: con las entrevistas semiestructuradas, se realizaron preguntas de acuerdo con las categorías establecidas *a priori* y se dio libertad al surgimiento de temas emergentes, mientras que, con las narrativas reflexivas, se buscó complementar las opiniones de los participantes sobre los puntos clave de la EACE para conseguir la triangulación de datos. De esta forma, se puso especial atención en mantener una mirada global del fenómeno en cuestión, construida a partir de los significados que asignaron los participantes sobre su realidad para después entrelazarlos con la teoría y los datos que surgieron de la técnica de la observación no participante. Gracias a lo anterior, se podrá lograr también la triangulación teórica.

En tercer lugar, respecto a la flexibilidad de los estudios cualitativos, es común que durante el curso de la investigación se reformulen diversos aspectos de esta. Creswell y Creswell (2018) señalan que el proceso es “emergente” (p. 258), es decir, que no se pueden estructurar desde un inicio todos los factores que tendrán relevancia en él. Lo anterior da libertad al investigador de replantear sus suposiciones, preguntas y acciones conforme el estudio avanza.

Por otro lado, el análisis de los datos cualitativos comprende dos etapas, una inductiva y otra deductiva. Primero, se construyen patrones, categorías y temas mediante el escrutinio de los datos, organizándolos en “unidades de información cada vez más abstractas” (Creswell & Creswell, 2018, p. 257). Después, el investigador mira en retrospectiva para corroborar si los datos son exhaustivos o si debe recabar información adicional. El propósito de este trabajo fue agotar todas las categorías emergentes para profundizar en la interpretación sin dejar atrás, a medida de lo posible, ningún aspecto de interés.

Al tratarse de una investigación cualitativa sobre un fenómeno de la lingüística aplicada, Brown (2004) señala cuatro características deseables: confiabilidad, confirmabilidad, credibilidad y transferibilidad. Respecto de la primera, el autor puntualiza que los investigadores deben dar cuenta de cualquier cambio en las condiciones relacionadas con los participantes e instituciones bajo estudio, así como de las modificaciones en el diseño del estudio de acuerdo con su progreso.

La confiabilidad se refiere al grado de firmeza y exactitud en los datos y los resultados de la investigación, es decir, qué tan riguroso y sistemático ha sido el investigador para evitar, en lo posible, la subjetividad y los errores. La credibilidad del estudio conlleva “mostrar que [el investigador] maximizó la exactitud de las definiciones y caracterizaciones de las personas o cosas bajo estudio<sup>71</sup>” (Brown, 2004, p. 494). Por último, la cuarta característica se refiere a que los lectores puedan decidir si los resultados de una investigación son aplicables a contextos similares gracias a la densa descripción del escenario y los participantes.

De manera similar, Holliday (2015) explica que los datos cualitativos surgen directamente de los informantes mediante el diálogo, la observación de sus acciones y su comportamiento en el entorno. Asevera que este enfoque se ha utilizado con mayor frecuencia para analizar factores lingüísticos en contextos comunicativos, sin embargo, sus alcances han aumentado para incluir otro tipo de estudios como las políticas de la enseñanza de idiomas y factores lingüísticos del comportamiento.

Holliday (2015) propone tres principios para una buena investigación cualitativa: la transparencia, la sumisión y la articulación de afirmaciones apropiadas. El primero se refiere a la divulgación detallada de los procedimientos realizados y las decisiones tomadas durante un estudio para que otros miembros de la comunidad científica sean capaces de interpretar los datos y posiblemente replicar el trabajo con otros participantes. El segundo involucra el distanciamiento del investigador con el objeto de estudio a fin de evitar sesgos y permitir que los datos hablen por sí solos, para lo cual el autor recomienda “hacer a un lado las preocupaciones profesionales<sup>72</sup>” (Holliday, 2015, p. 51). El tercero se refiere a no generalizar los hallazgos, ya que existe una inevitable subjetividad en este tipo de indagaciones, la cual depende de las perspectivas del investigador, de los participantes y del contexto.

### **5.2.1 Tipo de investigación: descriptivo, explicativo e interpretativo**

Esta investigación es de tipo descriptivo, explicativo e interpretativo. Respecto a la naturaleza descriptiva de este estudio, Neuman (2014) explica que el propósito de realizar investigación de

---

<sup>71</sup> Traducción propia. Cita original: “to show that they maximized the accuracy of their definitions and their characterizations of the people or things under investigation”.

<sup>72</sup> Traducción propia. Texto original: “...put aside profesional preoccupations.”



este tipo es narrar minuciosamente los detalles de un fenómeno específico para intentar dar respuesta a las preguntas de investigación. Esta descripción provee un panorama integral de la situación a estudiar dentro de su contexto inmediato a través de las voces de los informantes de la investigación. De manera similar, Batthyány y Cabrera (2011) señalan que una investigación de este corte busca “caracterizar y especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades, o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis” (pp. 33-34). En el caso de este trabajo, se buscó describir a profundidad los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurrían en el aula para obtener información sobre la EACE del inglés durante el periodo en línea. Por un lado, las perspectivas de los estudiantes resultaron valiosas para identificar las estrategias que aplican al participar en clase, realizar tareas y presentar evaluaciones. Por el otro, el testimonio de los profesores esclareció la pertinencia de los materiales, estrategias didácticas y expectativas sobre el desempeño de los estudiantes.

En este trabajo se buscó exponer las razones de los estudiantes para elegir la LLI, especialmente de aquellos cuyo nivel de inglés es considerado como bajo o nulo, para determinar cuál es la influencia de la motivación en su aprendizaje. Además, se intentaron conocer las causas que impulsan o inhiben el adecuado desempeño académico de los estudiantes y relacionarlas con los principios de la EACE. Por consiguiente, esta investigación también utiliza herramientas metodológicas que pertenecen a estudios de tipo explicativo. Neuman (2014) señala que en esta clase de indagaciones se utilizan estrategias como: a) proponer una explicación para sustentarla o refutarla con evidencia empírica; b) proponer dos o más explicaciones para luego compararlas y evaluarlas o; c) iniciar con una explicación preexistente derivada de teorías o investigaciones pasadas y enriquecerla con la evidencia del estudio actual para conocer sus limitaciones y/o condiciones de validez.

Además, este trabajo es de tipo interpretativo con base en la hermenéutica y los fundamentos establecidos por Max Weber, los cuales enuncian que se deben aprender y aprehender las razones personales o motivos que dan forma a la manera de actuar de los individuos. Asimismo, Neuman (2014) señala que la investigación social concierne a la interacción entre las personas desde una perspectiva hermenéutica, es decir, a través de la interpretación profunda de información para descubrir sus significados implícitos. De manera similar, Bisquerra (2009) argumenta que las investigaciones cualitativas son de naturaleza interpretativa por dos motivos: a) se recupera la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, es decir, los significados que los

informantes asignan a la realidad de acuerdo con su contexto conforman las piezas de un rompecabezas que el investigador debe unir para proporcionar una interpretación fiel y b) la información que se recaba está ligada al proceso de análisis, es decir, los datos van proporcionando significados y es deber del investigador analizarlos de manera constante. Por consiguiente, en este trabajo se intentó dar sentido a las experiencias personales y académicas tanto de estudiantes como docentes para una mejor comprensión de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, respectivamente, con una mirada crítica e interpretativa que brindara una concepción de la realidad lo más certera posible.

Las tipologías descritas en este apartado conducen inevitablemente a que este estudio analice las perspectivas personales, sociales y académicas de los informantes. Por consiguiente, se han incorporado las consideraciones éticas necesarias para mantener la privacidad y confidencialidad de los testimonios utilizados.

### **5.3 Ética de la investigación**

La ética adquiere una gran importancia durante el proceso de investigación. Debe estar presente desde que se realiza el diseño del estudio, durante el trabajo de campo y al momento de la presentación de los resultados. En términos generales, la ética se encarga de estudiar las cualidades buenas o malas, correctas o incorrectas de la actitud del ser humano hacia otros en una situación determinada. Depende de la disposición de los involucrados, de su contexto y de las relaciones que se establecen entre ellos. Helen Simons (2009) explica que la ética tiene estrecha relación con el comportamiento que se espera del investigador hacia los informantes y la institución a la que pertenecen. Señala la importancia de tener un acercamiento apropiado con los demás, de respetar su dignidad e integridad y de encontrar la manera adecuada de enfrentar situaciones que pudieran dar lugar a conductas inapropiadas y a faltas a la moral.

Simons (2009) enfatiza que el principio más importante de la ética de la investigación es *no hacer daño*. Explica que, cuando los informantes comparten sus experiencias, se pueden filtrar percepciones privadas que podrían dar lugar a un uso inadecuado. Por consiguiente, es de suma importancia revisar la información obtenida para no poner en peligro al informante y dejar expuesta su intimidad. Recomienda que, ante este tipo de situaciones, la opción más adecuada es el diálogo y la comprensión mutua para lograr un equilibrio entre los intereses del investigador y los

participantes de la investigación. Lo anterior da pie a dilemas éticos en los cuales se deben tomar decisiones en beneficio de todos los involucrados. Cohen, Marion y Morrison (2018), dan una explicación similar y argumentan que las decisiones éticas del investigador están enmarcadas por el contexto político, social, institucional, cultural y personal y dan pie a dilemas que requieren resolución, de preferencia durante las fases iniciales de la investigación.

En la actualidad existe un acuerdo acerca de los principios más importantes que rigen la dimensión ética de la investigación: el respeto, la beneficencia y la justicia (Simons, 2009; Guillemín & Guillam, 2004). Para lograr cumplirlos, el investigador debe realizar una selección equitativa de los participantes, con un consentimiento informado por escrito y un análisis de los riesgos y beneficios que el estudio supone. Lo anterior con el fin de minimizar riesgos en el momento de realizar el trabajo de campo, preservar la intimidad de los informantes y mantener la confidencialidad de los hallazgos.

Todos los documentos, formatos y reglamentos mencionados hasta ahora conforman, lo que Guillemín y Gillam (2004) denominan *ética procesal*, que se refiere a la satisfacción de los requisitos impuestos por los comités e instituciones que regulan las conductas de los investigadores para garantizar la realización de un estudio ético. No obstante, reconocen que existe otro elemento indispensable, de naturaleza distinta, al cual denominan *ética en la práctica*. Aquí se incluyen los acontecimientos que el investigador encuentra al momento de realizar su trabajo de campo, por ejemplo, eventos inesperados, situaciones conflictivas de alto impacto emocional para los participantes o dilemas morales en los cuales se debe llevar a cabo un proceso de reflexión. Argumentan que la *ética procesal* no puede anticipar este tipo de eventos, sino que se limita a enumerar una serie de principios generales que regulan la investigación de acuerdo con los intereses del investigador y los participantes. Por consiguiente, señalan que hay un distanciamiento entre estos documentos formales establecidos antes del trabajo de campo y la *práctica*.

Esta investigación contó con todas las consideraciones éticas antes expuestas. En primer lugar, se solicitó un consentimiento informado por escrito tanto para los estudiantes (Véase anexo 2) como para los profesores (Véase anexo 3). Segundo, se garantizó la confidencialidad de sus testimonios y la cautela con la que se trató su información privada. Para lograrlo, se utilizaron pseudónimos en la presentación de resultados para preservar el anonimato de los participantes y no se muestra ninguna imagen obtenida de las clases virtuales observadas. Por último, se respetaron las normas éticas establecidas por la UV.

La formación académica debe enmarcarse en un ambiente de bienestar, respeto, honestidad y justicia. Hasta el 2016, la UV se regía únicamente por normas jurídicas. Sin embargo, se vio en la necesidad de poner por escrito la regulación ética que enriquece a una comunidad de esta índole. Con base en las recomendaciones de organismos externos y el reclamo general de la sociedad, la Dirección de Normatividad de la UV crea el Código de Ética de la Universidad Veracruzana, el cual está dividido en dos capítulos: el primero incluye las disposiciones generales y el segundo detalla con exhaustividad las normas que rigen cada uno de los valores humanos que conforman la conducta ética.

En lo referente a la ética en la investigación, se establece en el apartado sobre responsabilidad que es necesario “[ejercerla] sin incurrir en la afectación de derechos de terceros” (UV, 2016, p. 9). Por otro lado, se menciona en la sección dedicada a la honestidad que es indispensable mencionar las fuentes citadas en cualquier trabajo o proyecto de investigación con claridad, así como “[dar] el crédito correspondiente a las ideas de otras personas, sin importar si éstas han sido publicadas o no” (UV, 2016, p. 16). Finalmente, se indica en el apartado destinado a la integridad que está prohibido “fraccionar deliberadamente los resultados de una investigación concluida con fines de generar beneficios adicionales para el o los autores” (UV, 2016, p. 16). Cabe mencionar que el IIE se adhiere a las normas éticas mencionadas, así como el resto de las Facultades en todos los campus de la UV.

#### **5.4 El estudio de caso**

El principal método de investigación con el que se realizó este trabajo corresponde a un estudio de caso. De acuerdo con Helen Simons (2009) se define como:

Una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. (p. 43)

Hancock y Algozzine (2017) definen este método como la investigación de un fenómeno actual, dentro de su contexto natural utilizando múltiples fuentes de evidencia. De modo semejante, Nunan

(2012) refiere que “en lingüística aplicada, el estudio de caso ha sido empleado principalmente para descubrir el desarrollo de lenguaje de estudiantes de primera y segunda lengua” (p. 78). Se seleccionó este método, ya que se buscó explorar a profundidad la opinión de los participantes en el contexto seleccionado. La naturaleza de la información que se obtuvo corresponde a los puntos de vista de los profesores y los estudiantes sobre los conceptos clave del objeto de estudio, el proceso de adquisición del inglés y el compromiso personal que le dedican. Además, se indagaron las experiencias de los participantes en la enseñanza-aprendizaje de esta lengua a través de su vida y las prácticas comunes de estudio a las que se alinean. Por último, se exploró información sobre las percepciones de las actividades que ocurren dentro del salón de clases y las que suceden de manera externa como tareas y proyectos.

Stake (2020) revisa con mayor precisión los principios del estudio de caso para utilizarlo en la investigación cualitativa. El autor discurre sobre lo que es un caso, indica que “es un sistema integrado, [...] algo específico, algo complejo, en funcionamiento” (Stake, 2020, p. 16) que se elige para comprender sus particularidades. Pueden ser personas, programas, sucesos o procesos. Menciona que existen dos tipos de estudios de caso: intrínseco e instrumental. En el primero, el tema está determinado por los intereses y la motivación del investigador por entender un fenómeno específico, mientras que, en el segundo, el estudioso busca comprender una circunstancia externa y utiliza el caso como instrumento para lograrlo. Por consiguiente, este trabajo de investigación es un estudio de caso intrínseco, ya que mi práctica como docente de inglés como lengua extranjera impulsó mi deseo por investigar el modelo del aprendizaje centrado en el estudiante.

La selección del caso está determinada por la “máxima rentabilidad” (Stake, 2020, p. 17) de lo que se desea aprender y el tiempo disponible para realizar el trabajo. Stake (2020) menciona que es válido reconsiderar esta selección al inicio del proceso, sobre todo cuando se realizan estudios de casos colectivos. Asimismo, advierte que, por lo regular, esta metodología no apela a las generalizaciones, es decir, se busca comprender solo el caso específico. En algunas ocasiones se puede impactar o “producir modificaciones válidas” (p. 20) a las generalizaciones mayores, siempre y cuando se recurra a la triangulación para verificar la información. En este estudio se busca comprender la EACE desde las experiencias de estudiantes y profesores, lo cual podría resonar en contextos similares, sin embargo, el interés principal está en la Licenciatura en Lengua Inglesa de la UV.

Stake (2020) hace énfasis en el carácter interpretativo de la investigación cualitativa. Explica que se realizan asertos a partir de los datos construidos, sin embargo, se deben indicar las conclusiones señaladas por otros sabios para dar validez a las propias. Expone que a veces la interpretación puede ser un arma de doble filo, ya que se pueden apresurar conclusiones sin meditar sobre todas las aristas del tema. En estas situaciones, el autor recomienda ser “paciente, reflexivo y dispuesto a considerar otras versiones del caso” (Stake, 2020, p. 23). La duración de este trabajo permitió una planeación y organización cuidadosa de las categorías conceptuales que intervienen en el objeto de estudio. Por consiguiente, en varios momentos de la investigación, se mantuvo la distancia necesaria para reflexionar y considerar las múltiples posibilidades de adaptación para satisfacer la resolución de las preguntas expuestas al inicio.

Como en otras metodologías de investigación, el estudio de caso posee fortalezas y debilidades que algunos teóricos como Simons (2009) y Nunan (2012) han señalado con base en experiencias previas. Una de las principales ventajas se suscita al utilizar un enfoque cualitativo, como en esta investigación. Simons (2009) explica que “permite estudiar de forma exhaustiva la experiencia y la complejidad de los programas y las políticas, e interpretarlos en los precisos contextos socioculturales en que se aplican unos y otras” (pp. 46-47). Respecto a este punto, se considera que el escenario de este estudio es un ejemplo social y culturalmente adecuado para indagar la EACE o, en todo caso, sobre su ausencia o presencia tangencial.

De manera similar, Nunan (2012) señala que existen cinco principales ventajas del estudio de caso. En primer lugar, es un método con una fuerte conexión a la realidad, lo que permite a los investigadores identificarse con los eventos que surgen en el proceso. Segundo, permite la generalización de una instancia a una clase o sobre la instancia misma. La tercera ventaja es que representa una multitud de puntos de vista y puede ofrecer soporte para interpretaciones alternativas, es decir, proveen una base de conocimiento y materiales que pueden ser reutilizados por futuros investigadores. En cuarto lugar, las ideas obtenidas del estudio de caso pueden ser utilizadas inmediatamente para numerosos propósitos dentro del contexto académico, por ejemplo, en capacitación de personal, retroalimentación intrainstitucional, evaluación formativa, entre otros. Por último, ya que resultan más accesibles de comprender que los reportes de investigación convencionales, pueden beneficiar a múltiples tipos de lectores.

Por otro lado, existen posibles limitaciones en el uso del estudio de caso. En primer lugar, es probable que la subjetividad del investigador influya en la manera de aproximarse a los datos, o

bien ocasione ciertas interpretaciones erróneas o deformadas de la realidad. Sin embargo, Simons (2009) considera esta subjetividad como la oportunidad para proporcionar una comprensión única, “controlada y disciplinada” (p. 48) del fenómeno a estudiar. A pesar de tener sentimientos personales hacia el objeto de estudio, el indagador debe mantenerlos al margen para obtener una mirada objetiva de la realidad observada. En segundo lugar, no explicitar de manera adecuada el contexto y temporalidad de la investigación podría ocasionar interpretaciones erróneas por parte de la comunidad científica. Por consiguiente, Simons (2009) sugiere “subrayar la temporización, [...] la naturaleza parcial de las interpretaciones y las condiciones de [la] construcción” (p. 49) de la información al momento de redactar los hallazgos.

Una tercera limitación es el intento de generalizar los resultados de un estudio de caso. Al tratarse de un enfoque cualitativo, solamente se puede aspirar a vincular los datos con circunstancias y escenarios similares mediante inferencias situacionales (Simons, 2009). Por ejemplo, las conclusiones derivadas de esta investigación no necesariamente podrán aplicarse a otras universidades públicas de México, debido a la heterogeneidad de los participantes y la realidad que desvelan con sus testimonios. Sin embargo, si se podrán establecer paralelismos si la población o los fenómenos bajo escrutinio ocurren de manera similar.

## **5.5 Participantes**

En este apartado se describen las características de los participantes del estudio. En primer lugar, se dan a conocer los criterios de inclusión con los que se realizó la selección. Más adelante, se describe cómo se conformó la muestra y algunos de sus antecedentes personales, así como los datos relativos a su formación. Por último, se exponen los pseudónimos asignados a cada uno, así como los grupos a los que pertenecen dentro de la LLI.

### **5.5.1 Criterios de inclusión**

Uno de los mayores distintivos de la investigación cualitativa es el muestreo intencional de los participantes (Patton, 2002). Éste permite al científico identificar y seleccionar a individuos que proporcionen información detallada y de relevancia para los objetivos del estudio. En este caso, se realizó una selección de los participantes con base en los criterios de inclusión detallados abajo.

Se incorporaron para delimitar las características académicas y personales de los informantes, con el fin de contar con experiencias directamente relacionadas con los objetivos de la investigación.

Estos criterios se aplicaron para estudiantes y profesores, con sus respectivas especificaciones. De acuerdo con Cohen et al. (2018), en la investigación cualitativa es conveniente poner énfasis en las características únicas de los participantes dentro de la representación ideográfica del fenómeno a estudiar. Estos autores también señalan que la selección de informantes no debe dar pie a generalizaciones ya que “se representan a ellos mismos y a nadie más” (Cohen et al., 2018, p. 223). Por lo tanto, se generaron los siguientes criterios de inclusión para estudiantes y profesores de esta investigación:

En el caso de los estudiantes, los criterios de inclusión fueron:

- Estar inscritos en la Licenciatura en Lengua Inglesa de la UV
- Estar cursando alguna EE objeto de estudio de esta investigación
- Que su lengua materna sea el español
- Tener interés por participar como informantes durante el trabajo

Las razones detrás de estas especificaciones se centran en que esta investigación pretendió recabar las experiencias tanto de estudiantes que inician su recorrido a través de la Licenciatura en Lengua Inglesa, como de aquellos que se encuentran cerca de finalizar sus estudios. Se hizo énfasis en que su lengua materna sea el español, ya que el interés de esta indagación está relacionado con la adquisición del inglés en México. La edad es considerada un factor relevante debido a las consideraciones teóricas acerca del Periodo Crítico de aprendizaje, es decir, la edad mínima de 17 años implica que son adultos jóvenes, que, en el caso de los principiantes, podrían contar con poco o nulo conocimiento de la lengua meta.

En el caso de los profesores, los criterios de inclusión fueron tres:

- Tener como mínimo dos años de experiencia docente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera
- Contar con carga académica, ya sea en el momento del estudio o en periodos pasados, en alguna de las EEs objeto de estudio de esta investigación



- Tener interés por participar como informantes durante este trabajo

Estas condiciones enriquecieron la información proporcionada por los profesores durante el estudio ya que sus perspectivas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés constituye su labor diaria. Aunque los profesores que no cuentan con mucha experiencia docente brindarían datos empíricos significativos, se consideró pertinente en la selección incluir como participantes a aquellos que tuvieran por lo menos dos años de experiencia impartiendo clases de inglés. Asimismo, debieron estar impartiendo o haber impartido una o más de las EEs objeto de esta investigación. El objetivo de este criterio de selección no sólo es contar con las experiencias de los profesores que están en contacto directo con los estudiantes principiantes y avanzados, sino también aquellos que han coincidido en ambas circunstancias.

### **5.5.2 Conformación de la muestra y características de los informantes**

La muestra está conformada por nueve profesores y treinta estudiantes. Al iniciar el trabajo de campo se realizó una invitación formal a quince profesores que se encontraban activos durante el semestre agosto-diciembre 2021, sin embargo, sólo diez aceptaron participar en el estudio. Los docentes aceptaron que el tesista realizara observación de clases y responder las preguntas de la entrevista semiestructurada. La disposición de los docentes permitió invitar a los estudiantes de varios grupos de las EE objeto de estudio para participar. Esta invitación se realizó mediante un anuncio durante las clases y, en algunos casos, mediante correos electrónicos personalizados. Como resultado, se logró entrevistar a treinta estudiantes que firmaron un consentimiento informado donde declararon estar dispuestos a ser parte de la investigación.

Los informantes se encuentran agrupados en dos grandes categorías de acuerdo con las experiencias educativas que cursaron. El plan de estudios 2008 establece que los estudiantes de primer semestre deben cursar las EEs de Inglés Principiantes y Estrategias de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras de forma simultánea para que el conocimiento de cada una se complemente. De manera similar, pero no generalizada, los estudiantes que cursan los últimos semestres conviven en las EEs de Inglés Avanzado y Seminario de Redacción del Trabajo Recepcional. Por esta razón, algunos profesores coordinan esfuerzos para enriquecer la experiencia general de los estudiantes

Es necesario mencionar que más de la mitad de los estudiantes que aceptaron participar son del primer semestre de la licenciatura. Esto se pudo deber a los compromisos laborales y/o familiares de los alumnos que están por finalizar, aunado a las tareas adicionales que deben desempeñar, como el Servicio Social, lo que les impide participar en otras actividades. Se debe considerar también que la matrícula se reduce conforme los estudiantes avanzan en la carrera, ya que no todos los que inician la licenciatura logran terminarla. En la siguiente tabla se presenta un resumen de los participantes con los correspondientes pseudónimos que se utilizaron para preservar la confidencialidad y el anonimato.

**Tabla 3. Pseudónimos de los participantes**

Experiencias Educativas en las que conviven	Profesores	Estudiantes		
<b>Inglés Principiantes y Estrategias de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras</b>	Annie	Kay	Edward	Rachel
	Barry	Sharon	Ira	Abra
	Kenny	Sonia	Rose	Beverly
	Paul	Dolores	Bentley	Carrie
	Jud	Samantha	Bill	Percy
	John	Martha	Charlie	Trisha
<b>Inglés Avanzado y Seminario de Redacción del Trabajo Recepcional</b>	Holly	Henry	Dean	Desdemona
	Richard	Zelda	Ashley	Matthew
	Tina	Víctor	Ellie	Angus
		Thomas	Jeremy	Anna

Fuente: elaboración propia.

Ocho de los profesores son de nacionalidad mexicana y cursaron la misma licenciatura en la que ahora fungen como docentes. Holly, Paul y Jud cuentan con más de cuarenta años de experiencia en la enseñanza del inglés, mientras que Annie, Kenny y Richard llevan alrededor de veinte años como docentes. Barry ha ejercido por once años y Tina por cinco, lo que satisface los criterios de inclusión como participantes. Por otro lado, es importante destacar que ocho de los profesores cursaron la educación básica en instituciones públicas y no contaron con clases de inglés en la primaria. La siguiente tabla resume las características generales de los profesores participantes:

Tabla 4. Información de los profesores participantes

No.	Pseudónimo	Antigüedad	Género	Hablante nativo	Egresado LLI
1	Annie	21 años	F	No	Sí
2	Barry	11 años	M	No	Sí
3	Holly	54 años	F	No	No
4	John	12 años	M	No	Sí
5	Jud	45 años	M	No	Sí
6	Kenny	19 años	M	No	Sí
7	Paul	44 años	M	No	Sí
8	Richard	21 años	M	No	Sí
9	Tina	5 años	F	No	Sí

Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes tienen antecedentes escolares similares y la mayoría recuerda el primer contacto con el inglés durante la educación secundaria. En general, tienen diversas experiencias con los profesores de inglés, es decir, en algunos casos mencionan que el aprendizaje fue bueno, y en otros, lo contrario. Algunos estudiantes que notaron carencias en la enseñanza del inglés en la secundaria y en la preparatoria recurrieron a cursos privados adicionales. En otros casos, esta sugerencia provino de los profesores al percatarse del potencial del alumno. En la siguiente tabla, se sintetiza la información de los estudiantes que participaron:

Tabla 5. Información de los estudiantes participantes

No.	Pseudónimo	Edad	Género
1.	Abra	34	F
2.	Angus	22	M
3.	Anna	21	F
4.	Ashley	22	F
5.	Bentley	18	M
6.	Beverly	18	F
7.	Bill	18	M
8.	Carrie	18	F
9.	Charlie	18	F
10.	Dean	22	M
11.	Desdemona	21	F
12.	Dolores	19	F
13.	Edward	18	M
14.	Ellie	21	F
15.	Henry	21	M
16.	Ira	18	M
17.	Jeremy	22	M
18.	Kay	21	F
19.	Martha	19	F
20.	Matthew	22	M
21.	Percy	19	M
22.	Rachel	18	F
23.	Rose	45	F
24.	Samantha	18	F
25.	Sharon	18	F
26.	Sonia	18	F
27.	Thomas	20	M
28.	Trisha	19	F
29.	Víctor	21	M
30.	Zelda	21	F

Fuente: elaboración propia.

En el siguiente apartado, se discuten las técnicas e instrumentos que se utilizaron en el estudio para la construcción de datos. Se explican las características generales de cada una y se justifica su selección y aplicación.

## **5.6 Técnicas e instrumentos de la investigación**

El presente estudio utilizó la observación no participante, las entrevistas semiestructuradas y la redacción de narrativas reflexivas como técnicas de investigación. De acuerdo con Bisquerra (2009) el proceso de obtención de información en un estudio cualitativo permite cierta flexibilidad conforme progresa y se entra en contacto con los informantes. Asimismo, afirma que se deben considerar las limitaciones de tiempo y espacio, así como la empatía que se genera con los involucrados. Este autor explica que los datos que se obtendrán de estas técnicas poseen una serie de características fundamentales: a) la adaptabilidad del contexto, es decir, aprovechar las características del entorno natural en que se realiza el estudio; b) la continuidad de la obtención de los datos a lo largo de todo el proyecto, que se refiere a la recolección, análisis e interpretación cíclica; c) la interactividad entre el investigador y los participantes; y d) la naturaleza cualitativa de los datos, es decir, con una densidad significativa e interpretativa (Bisquerra, 2009). A continuación, se detallan las características de cada una de las técnicas y los respectivos instrumentos de investigación que se utilizaron.

### **5.6.1 La observación no participante**

La observación es una técnica que permite documentar los sucesos de un fenómeno en el sitio donde ocurren naturalmente. Es una manera de comprobar una realidad, ya que el investigador proporciona una mirada fresca a un evento, persona o comportamiento cuyas características pueden considerarse comunes o rutinarias. La información obtenida por medio de la observación es sensible al contexto, requiere validez del entorno y atención a los detalles. Su mayor fortaleza es el potencial de obtener información válida y auténtica acerca del evento a estudiar, sin embargo, también es necesario destacar sus desventajas e intentar evitarlas antes de iniciar (Cohen et al., 2018). Al respecto, Patton (2002) explica que la observación no es un procedimiento sencillo, sino

uno que requiere preparación rigurosa y entrenamiento disciplinado debido a los intereses previos y sesgos que suponen los antecedentes personales, sociales, académicos y culturales del investigador.

Para Patton (2002), los principales objetivos de la observación son “describir el escenario observado, las actividades que tuvieron lugar en ese escenario, los individuos que participaron en esas actividades y los significados de lo observado desde las perspectivas de los observados”<sup>73</sup> (p. 262). Además, menciona que las descripciones obtenidas de la observación deben ser objetivas y detalladas sin llegar a la acumulación innecesaria de datos triviales. Explica que la inmersión de los lectores en la información y el nivel de comprensión que obtienen acerca de la situación observada son las principales formas de determinar la calidad de la puesta en marcha de esta técnica. Se selecciona esta técnica debido a que se buscó obtener una descripción detallada de lo que sucedía en las aulas virtuales donde se imparten las Experiencias Educativas que son el objeto de estudio.

Por otro lado, la observación tiene diferentes niveles de estructuración, que dependen de la preparación y planificación del investigador antes de iniciar el proceso. Este plan detallado debe estar cuidadosamente inserto en el guion de observación no participante. En una observación de tipo estructurada, las categorías *a priori* se encuentran plasmadas en el guion de una manera explícita con el fin de obtener respuestas para los objetivos planteados por la investigación. Por otra parte, una observación semiestructurada o no estructurada se realiza con el objetivo de generar hipótesis, no de comprobarlas. En el caso de la primera se tiene un plan de las circunstancias que podrían ocurrir, pero no de forma sistematizada y organizada. Con respecto a la de tipo no estructurada, se tienen pocas preconcepciones acerca de la información que se va a obtener, precisamente con el propósito de identificar las categorías relevantes para la indagación (Cohen et al., 2018).

Existen también distintos términos para la observación de acuerdo con el grado de involucramiento del investigador. En este trabajo se utilizó la observación no participante como es descrita por Patton (2002). El autor explica que entre más arraigado se encuentre el investigador a su escenario de estudio, más complicaciones puede encontrar en su proceso de observación.

---

<sup>73</sup> Traducción propia. Texto original: “describe the setting that was observed, the activities that took place in that setting, the people who participated in those activities and the meanings of what was observed from the perspectives of those observed.”

Resume que lo ideal es “diseñar y negociar el nivel de participación que ceda la información más significativa del contexto dadas las características de los participantes, la naturaleza de la interacción con los empleados de la institución, la situación sociopolítica y las necesidades de información” (Patton, 2002, p. 267). Por este motivo, se decidió mantener una distancia saludable entre el investigador y los participantes. Esta decisión contribuye a la relevancia de la información que se quiere obtener sin incomodar a los sujetos de investigación.

Para garantizar la exhaustividad de la información recolectada sin presentar datos innecesarios, se decidió utilizar un diario de campo. De acuerdo con Patton (2002), esta herramienta de tipo descriptivo es indispensable para el investigador ya que permite registrar todo tipo de información que ocurra durante la observación y constituye una base de datos fundamental para construcción de estudios de caso en la investigación cualitativa. Menciona que es importante ser preciso y exhaustivo en las descripciones que contiene, ya que se puede incurrir en el error de anotar palabras o frases interpretativas sin su respectiva explicación detallada y concreta. Asimismo, el autor explica que se pueden registrar de manera directa algunas citas textuales de los participantes, con su respectivo entrecomillado, así como “sentimientos, [...] reacciones [...] y reflexiones del significado personal” (Patton, 2002, p. 303) de la experiencia. En este mismo orden de ideas, Ary, Jacobs y Sorensen (2010) mencionan que un diario de campo se estructura bajo dos dimensiones: la descriptiva y la reflexiva. La primera contiene la representación de quien, cuando, como, donde y la segunda los sentimientos e impresiones del investigador acerca de los eventos observados. En este estudio, se buscó que esta herramienta cumpliera con todas las características descriptivas e interpretativas posibles para después dar sentido al gran número de elementos observados y funcione como un auxiliar en el análisis de los datos.

En suma, observar permite al investigador “recolectar información comprensiva de los tipos de lenguaje, actividades, interacciones [e] instrucciones” (Harbon & Shen, 2015, p. 348) que suceden en el aula de primera mano. Es necesario considerar el grado de involucramiento del investigador, ya que es posible utilizar esta técnica como observador puro o como participante y cada alternativa acentúa las perspectivas *emic* o *etic* del estudio. Respecto a los instrumentos de investigación, es común llevar un diario de campo donde se registren los eventos cotidianos en las aulas o utilizar una guía de observación (Harbon & Shen, 2015). Para este estudio, se hizo uso de ambos para garantizar la confiabilidad, *confirmabilidad*, credibilidad y transferibilidad de la información construida.

Con el fin de facilitar y ordenar la construcción de datos durante el trabajo de campo, se decidió realizar un guion de observación no participante (véase Anexo 5). Este instrumento surge de las categorías analíticas apriorísticas derivadas del marco teórico (véase Apartado 5.8.2) y se utilizará en paralelo con el diario de campo para registrar los eventos de interés. Nunan y Bailey (2009) definen al guion como “un sistema codificado de las categorías de observación” (p. 259) y señalan que responde a los preceptos de la observación de tipo estructurada. Sin embargo, en esta investigación se contempló incorporar categorías emergentes para lograr una profunda y efectiva comprensión del fenómeno a observar.

Con base en lo anterior, el instrumento utilizado en esta investigación se estructuró en ocho categorías: 1) el ambiente en el aula, 2) las actitudes de los profesores y los estudiantes, 3) la planificación de las clases, 4) la dinámica de las lecciones, 5) el liderazgo dentro del aula, 6) la motivación, 7) la adquisición del inglés como lengua extranjera y 8) las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes. Estos aspectos tienen relación directa con los conceptos clave de la EACE del inglés y permiten contrastar los testimonios de los participantes sobre su quehacer académico. Se buscó observar, entre otros: las situaciones que promueven la participación en clase de los estudiantes, así como la pertinencia de sus contribuciones para el aprendizaje; la forma en la que el profesor incentiva el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de la lengua meta; el uso que se le da a los materiales didácticos y las dinámicas que se utilizan para fomentar un ambiente cooperativo de aprendizaje y la interacción durante las sesiones virtuales.

Bell, Dobbelaer, Klette y Visscher (2019) mencionan que los guiones de observación son utilizados por los investigadores para “identificar las dimensiones de la enseñanza e indagar cómo esas dimensiones contribuyen a resultados valorables” (p. 2) como el aprendizaje o motivación de los estudiantes. También concluyen que se debe utilizar un guion de observación adecuado para la asignatura que debe analizarse, con el fin de minimizar el riesgo de datos inadecuados o incorrectos. La información obtenida en los guiones de observación de clase fue contrastada con los testimonios de estudiantes y docentes recolectados por medio de las entrevistas semiestructuradas y las narrativas reflexivas.

Las principales fortalezas del guion de observación, por mencionar algunas, son: los beneficios que provee para registrar en tiempo real los puntos de interés del proyecto mientras se observa la clase, la facilidad con la que se puede comparar de manera simultánea los elementos de las categorías analíticas y la visión integral de las prácticas áulicas (Nunan & Bailey, 2009).



Asimismo, existen algunas desventajas de utilizar una observación relativamente sistematizada del aula mediante un guion. En primer lugar, la información obtenida podría parecer en exceso objetiva o cuantitativa si se registra sistemáticamente, lo cual podría producir una distorsión de las percepciones de los participantes (Nunan & Bailey, 2009). Para contrarrestar esta limitación, se recurrirá al diario de campo, con el cual se capturarán los datos desde la perspectiva *emic* y permitirá una mirada contrastiva. Por otro lado, el uso de categorías analíticas apriorísticas en un guion podría dar una impresión constringente de los fenómenos que ocurren en el aula. No obstante, la triangulación de los datos con las entrevistas semiestructuradas y el diario de campo abonarán a la confiabilidad de los hallazgos y al análisis del objeto de estudio.

### **5.6.2 La entrevista semiestructurada**

La entrevista es una flexible técnica de recolección de datos que permite explorar a profundidad las perspectivas de los participantes de una investigación. De acuerdo con Patton (2002), la entrevista en la indagación cualitativa debe partir de la suposición de que las opiniones de los participantes son significativas, sabias y merecedoras de ser divulgadas. No obstante, señala que “la calidad de la información obtenida durante una entrevista depende en gran parte del entrevistador<sup>74</sup>” (Patton, 2002, p. 341), es decir, el investigador debe tener la habilidad de obtener perspectivas sinceras y relevantes para su estudio.

Asimismo, Cohen et al. (2018) explican que las entrevistas dan la oportunidad a los participantes de discutir sus interpretaciones del mundo en el que viven, y expresar su punto de vista acerca de distintas situaciones, lo que las convierte en un encuentro social e interpersonal. Debido a su flexibilidad, tienen ventajas y desventajas de acuerdo con la manera en que se lleven a cabo. Pueden ser una fuente de información pura y valiosa cuando el entrevistador empatiza con los entrevistados y cuenta con una adecuada guía para formular las preguntas. Además, la sinceridad y motivación de los entrevistados ayudan a la veracidad de la información obtenida. Sin embargo, no se pueden descartar los sesgos que se podrían generar dada la naturaleza de las emociones e influencias externas que entran en juego.

---

<sup>74</sup> Traducción propia. Texto original: “The quality of the information obtained during an interview is largely dependent on the interviewer.”

Cohen et al. (2018) señalan también que una entrevista en el contexto de investigación es “una conversación entre dos personas, diseñada para obtener información de una indagación para cumplir los objetivos propuestos” (p. 508). Existen varios tipos de entrevistas que varían respecto a su conceptualización, instrumentación y planeación. De acuerdo con Patton (2002) se pueden categorizar en: a) conversación informal; b) a través de una guía general y; c) abierta estandarizada.

La primera es también conocida como *no estructurada* y ofrece amplia flexibilidad para obtener información en cualquier sentido que se considere adecuado durante la conversación. Además, está basada en el “flujo natural de una interacción” (Patton, 2002, p. 342), es decir, hace uso de cuestionamientos espontáneos. Las entrevistas basadas en guías, también conocidas como *semiestructuradas*, incorporan una serie de categorías temáticas y preguntas preparadas antes de llevarlas a cabo. Estas guías funcionan como *checklists* que garantizan la inclusión de todos los temas acerca de los cuales se desea inquirir. Por último, las entrevistas estandarizadas se diseñan con un riguroso listado de preguntas y sondeos que deben seguirse puntualmente.

Simons (2009) explica las características de las entrevistas en profundidad o *no estructuradas*. Critica la unilateralidad de las entrevistas llevadas a cabo en la investigación cualitativa y señala que las condiciones óptimas para obtener información valiosa de los entrevistados se logran cuando se eliminan las jerarquías y se incorpora la identidad misma del investigador. A su vez, menciona la importancia del contexto en el cual suceden estas entrevistas, las experiencias previas de ambas partes y la sensibilidad de los temas que se abordan.

Simons (2009) también explica algunas consideraciones para realizar una entrevista con éxito en una investigación cualitativa. Promueve el establecimiento de una relación de comunicación sincera con el entrevistado, en la que se hacen patentes los objetivos de la indagación y los procedimientos que se seguirán, sin embargo, remarca la importancia de no desviarse del tema central de la conversación y utilizar estrategias *rompehielos*. Por otro lado, enfatiza que se deben escuchar de manera activa las respuestas del entrevistado y explica que es una habilidad que los investigadores adquieren con el tiempo. De igual manera, señala la importancia del ritmo que debe seguir la entrevista, es decir, poner atención a las pausas en la conversación para mantener el control.

Se seleccionó esta técnica porque proporciona una oportunidad de descubrir antecedentes personales e históricos del participante que no pueden ser capturados con la observación de clases. Se utilizó con los docentes y estudiantes para explorar sus percepciones acerca del aprendizaje

centrado en el estudiante, incluyendo detalles sobre planeación, métodos de enseñanza y resultados esperados.

Toda entrevista utilizada en investigación debe llevarse a cabo de acuerdo con una guía. Al respecto, Kvale (2011) explica que esta guía “estructura la entrevista de manera más o menos ajustada”<sup>75</sup> (p. 104). Es decir, puede contener un esbozo a grandes rasgos de los temas acerca de los cuales se desea inquirir o contar con una serie detallada de preguntas. Debido a que este trabajo utiliza la entrevista de tipo semiestructurada, el guion que se utilizó como instrumento (véase Anexo 3) incluye un resumen de los temas que se desean cubrir con preguntas específicas dentro de cada rubro. Patton (2002) señala que el guion de entrevista “se prepara [con anterioridad] para garantizar que las mismas líneas de cuestionamiento sean perseguidas para cada persona<sup>76</sup>” (p. 343). Asimismo, explica que una ventaja del guion de entrevista es que el investigador se encuentra preparado con antelación para aprovechar el tiempo restringido con los participantes.

El instrumento utilizado se divide en tres grandes temas: 1) la motivación para estudiar la LLI desde el punto de vista de los profesores y los estudiantes; 2) las estrategias de enseñanza-aprendizaje durante las sesiones virtuales y 3) los aspectos centrales de la EACE. En la primera sección de preguntas se buscó indagar las razones por las que los estudiantes eligen la LLI para intentar determinar qué influencia ejerce la motivación en sus estudios. Más adelante, se indagó sobre cómo se fomenta la participación activa en las aulas virtuales, las actividades que se realizan en clase y el propósito que cumplen, las técnicas de evaluación que se utilizaron, entre otros. En la tercera sección, se profundizó en las percepciones de los participantes sobre el sentido de responsabilidad en el aprendizaje y el desarrollo de la autonomía de los estudiantes.

Kvale (2011) señala que existen dos maneras de manejar la franqueza al momento de realizar una entrevista semiestructurada. Por un lado, se puede hacer patente el propósito desde un inicio y por el otro se puede reservar el motivo de la información que se espera obtener. En el caso del primero se utilizan preguntas directas y en el segundo, indirectas. Debido a la dimensión ética contenida en este estudio y con base en el consentimiento informado para profesores y estudiantes, se eligió el primer acercamiento para respetar la privacidad de los participantes.

---

<sup>75</sup> Traducción propia. Cita original: “structures the course of the interview more or less tightly”

<sup>76</sup> Traducción propia. Cita original: “...is prepared to ensure that the same basic lines of inquiry are pursued with each person interviewed.”

Asimismo, Kvale (2011) señala que las preguntas de un guion tienen dos dimensiones que deben complementarse: la temática y la dinámica. Con respecto a la primera, explica que “temáticamente las preguntas se relacionan con el “qué” de una entrevista, con las concepciones teóricas del tema de la investigación y con el análisis posterior de la entrevista”<sup>77</sup> (p. 71). Señala también la importancia de evitar espontaneidad en las respuestas que se buscan, ya que dificultará el análisis categórico posterior. Con respecto a la dimensión dinámica, Kvale (2011) explica que las preguntas deben “promover una interacción positiva, mantener el flujo de la conversación y estimular a los sujetos para que hablen sobre sus experiencias y sentimientos”<sup>78</sup> (p. 71) con el fin de evitar incomodidad y confusión al entrevistado. Señala que las preguntas deben ser claras, comprensibles y sin lenguaje complicado.

### 5.6.3 La narrativa reflexiva

La tercera técnica de la investigación es la narrativa reflexiva. En primera instancia, una narrativa es “una historia con una perspectiva individual, escrita en la propia voz del emisor, en la cual él mismo controla lo que enuncia y en qué secuencia”<sup>79</sup> (Cohen et al., p. 694). De manera similar, Carrillo (2015) la define como una “evocación y relato que hace un sujeto sobre su experiencia” (p. 3). Sin embargo, no debe confundirse con el resto de los métodos biográficos de construcción de datos empíricos, ya que además de añadir información a los hallazgos, es un producto que permite entrever los significados detrás de la narración.

Las narrativas reflexivas en la investigación educativa proporcionan “lecturas dinámicas sobre las experiencias que se llevan a cabo en situaciones institucional, geográfica e históricamente localizadas” (Carrillo, 2015, p. 4). Barkhuizen, Benson y Chik (2013) señalan algunas situaciones específicas en las que profesores y estudiantes pueden utilizar esta técnica, ya sea de manera autónoma o al seguir las instrucciones de un investigador: 1) para relatar sus experiencias de aprendizaje en un proyecto o curso; 2) para escribir una reflexión sobre su práctica profesional; y

---

<sup>77</sup> Traducción propia. Cita original: "thematically, the questions relate to the "what" of an interview, to the theoretical conceptions of the research topic and to the subsequent analysis of the interview"

<sup>78</sup> Traducción propia. Cita original: "promote a positive interaction, keep the flow of the conversation, and stimulate the subjects to talk about their experiences and feelings"

<sup>79</sup> Traducción propia. Texto original “story with an individual perspective, written in the teller’s own voice, in which the teller controls what is released, when and in what sequence”.

3) para recontar la transición de los estudios al trabajo. Asimismo, estos autores explican que, de acuerdo con el objetivo de la narrativa, se pueden utilizar varios formatos de redacción como los diarios o los ensayos (Barkhuizen et al., 2013). En este trabajo, la redacción de narrativas tiene dos propósitos: 1) explorar las opiniones de los profesores acerca de su práctica y la medida en que los elementos de la EACE se vinculan con ella y; 2) indagar las reflexiones de los estudiantes de último semestre acerca de su aprendizaje y la relación con los conceptos clave de la EACE.

Carrillo (2015) menciona algunas diferencias entre la entrevista y la narrativa reflexiva. La primera depende de la exactitud en las preguntas preparadas por el investigador, así como de su habilidad como interlocutor. En cambio, la segunda se enmarca en temáticas con mayor holgura para el participante y “su poder depende de la profundidad, continuidad y claridad de las reflexiones realizadas” (Carrillo, 2015, p. 5). Asimismo, el autor remarca que es necesario especificar el contexto desde el cual surge la narración y que se deben contemplar varias versiones sobre el mismo evento. Para ejemplificar la utilidad de las narrativas reflexivas, Carrillo (2015) comenta sobre el caso del abandono escolar. Explica que se trata de un fenómeno que no puede ser comprendido desde fuera, sino mediante las experiencias de los propios estudiantes que dejan la escuela. El autor señala que la recopilación de diferentes puntos de vista con esta técnica podría “da[r] luces para entender un objeto de investigación en sus elementos básicos o [...] modificar lo que se creía saber sobre el mismo” (Carrillo, 2015, p. 9).

Al calificar una narrativa como reflexiva, se incorporan los argumentos del filósofo estadounidense Donald Schön (2017), quien señala que los conocimientos fundamentales de las ciencias que se aprenden en la escuela, a los cuales denomina racionalidad técnica, no poseen una conexión clara con la resolución de problemas en el contexto práctico al momento desempeñarse en una situación laboral. Schön (2017) propone el concepto de reflexión desde la acción como una denominación general para explicar tres conceptos diferentes: 1) conocer desde la acción; 2) reflexión desde la acción y; 3) reflexión desde la práctica.

En relación con el primero, explica que se trata del conocimiento implícito en la práctica diaria de un profesional y utiliza como ejemplo a un funámbulo y su saber tácito para mantener el equilibrio sobre una cuerda. Expone que resultaría muy complicado para el acróbata expresar teóricamente el proceso que ejecuta, ya que no está basado en reglas, sino en sus vivencias y en la espontaneidad que la habilidad conlleva. Con respecto a la reflexión desde la acción, el autor manifiesta que es el proceso que sucede en el momento mismo de la práctica. Propone como

ejemplo la improvisación musical a la que debe atenerse un músico de jazz. Remarca el factor sorpresa de las situaciones encontradas en la práctica y los pensamientos que surgen in situ para adaptarse y hacer frente a los obstáculos en la experiencia laboral cotidiana. Por último, la reflexión desde la práctica se refiere a los pensamientos evocados después de ocurridas las situaciones problemáticas y cómo son de ayuda para forjar las habilidades de resolución de problemas del individuo.

En el área de enseñanza, destacan estudios como el de Balslev, Vanhulle y Pellanda-Dieci (2015), donde este tipo de narrativa se utilizó para enlazar las conexiones teóricas entre la reflexión, la redacción y el conocimiento profesional de los futuros profesores. Estos autores recomiendan la creación de un portafolio tanto para estudiantes como para docentes, en el que se refleje el enriquecimiento constante de su trayectoria (Balslev et al., 2015).

La guía para la redacción de las narrativas reflexivas utilizada como instrumento (véase Anexo 7) está basada en el formato de *Historia de Aprendizaje de Lenguas* de Barkhuizen et al. (2013). Se trata de “recuentos retrospectivos de aprendizajes pasados, [...] historias escritas de experiencias sobre el aprendizaje de lenguas” (Barkhuizen et al., 2013, p. 37). El objetivo del instrumento es obtener información sobre las experiencias y reflexiones que los estudiantes han generado a lo largo de la Licenciatura en Lengua Inglesa, así como la influencia de los principios de la EACE en su aprendizaje. Se propone una extensión mínima de 2 cuartillas (aproximadamente 500 palabras) y una extensión máxima de 3 cuartillas (aproximadamente 750 palabras).

Se dio libertad a los estudiantes para elegir el idioma de redacción que consideraran conveniente, ya que algunos podrían sentir la necesidad de expresar sus ideas en la lengua meta, mientras que otros podrían sentirse más cómodos en su lengua nativa. Cabe mencionar que el instrumento fue asignado como tarea en la EE de Inglés Avanzado y se pidió autorización a los participantes para utilizarlo en este estudio. El guion consta de seis preguntas sobre las experiencias de aprendizaje del inglés de los estudiantes, las estrategias que han desarrollado a lo largo de la Licenciatura y la influencia de los profesores. Se indaga también sobre la interacción con los compañeros y las recomendaciones que harían a los estudiantes principiantes que inician este recorrido.

## 5.7 Trabajo de campo

El trabajo de campo es apropiado cuando “queremos aprender, entender o describir a un grupo de individuos en interacción<sup>80</sup>” (Neumann, 2014, p. 433). En esta investigación, se analizaron las prácticas académicas de estudiantes y profesores que conviven a diario en la LLI con el propósito de comprender los aspectos de la EACE. El trabajo de campo se realizó del 14 de septiembre al 17 de diciembre del 2021. Se realizaron entrevistas semiestructuradas, así como observación no participante en nueve grupos de las EEs contempladas, además de la redacción de un diario de campo. Sin embargo, durante este periodo, a pesar de la invitación inicial para que los estudiantes redactaran las narrativas reflexivas, no fue posible obtener suficiente participación. Por esta razón, se regresó al escenario de investigación en los semestres: febrero-julio 2022 y agosto 2022-enero 2023.

Neumann (2014) menciona algunas actividades que se realizan durante el trabajo de campo, las cuales coinciden con los fines de la investigación cualitativa y los propósitos de las técnicas de investigación descritas con anterioridad. Las más destacadas son: 1) la observación de “eventos ordinarios y actividades diarias como ocurren en escenarios naturales, además de situaciones inusuales<sup>81</sup>” (p. 438); 2) involucrarse de manera directa con los individuos observados y experimentar en persona el desenvolvimiento de su vida social; 3) obtener los puntos de vista de los estudiantes y profesores, a la vez que se mantiene la perspectiva externa del investigador; y 4) desarrollar una perspectiva empática para evitar la documentación de hechos con demasiada objetividad o frialdad. Bajo estas consideraciones, es posible ingresar al escenario de la investigación mediante una negociación previa de acceso con las autoridades y los participantes.

En este estudio se estableció contacto directo con los responsables de los programas de licenciatura de la UV, así como con los funcionarios de la Facultad. En primer lugar, se comunicaron los objetivos del proyecto, los criterios de inclusión, los consentimientos informados para estudiantes y profesores, así como los instrumentos de la investigación. Una vez aceptada la realización del trabajo de campo mediante el oficio FIUV/116/2021 con fecha del 8 de septiembre de 2021, se inició la comunicación con la Dirección de la LLI y la Secretaría Académica de la

---

<sup>80</sup> Traducción propia. Texto original: “we want to learn about, understand, or describe a group of interacting people.”

<sup>81</sup> Traducción propia. Texto original: “ordinary events and activities as they happen in natural settings, in addition to any unusual occurrences.”

Faculta de Idiomas. Ambas áreas funcionaron como enlaces con los profesores y los estudiantes, respectivamente y facilitaron la comunicación y programación de entrevistas y observación de clase.

Por otra parte, se acataron las recomendaciones de varios autores (Neumann, 2014; Simons, 2009; Patton, 2002) para que el proceso ocurriera de manera discreta y efectiva. Antes de ingresar al campo, se realizó una cuidadosa planeación y se revisó la teoría sobre el objeto de estudio con ayuda de la directora de tesis, y los miembros del comité tutorial. Segundo, se intentó establecer relaciones cordiales con los participantes para obtener, en la medida de lo posible, respuestas sinceras y útiles en las entrevistas, así como información objetiva en la observación no participante. Tercero, con respecto a la construcción de los datos, se realizó el proceso de análisis tan pronto como la información estuvo disponible para poder tomar decisiones sobre las adecuaciones que se requirieran. Por último, se procuró mantener un desapego emocional con respecto a los participantes y las preconcepciones teóricas acerca del objeto de estudio, en este caso la EACE, para no incurrir en sesgos.

Por otro lado, el trabajo de campo se realizó de manera remota debido a la pandemia del COVID-19. Un gran número de investigadores alrededor del mundo han recurrido a la tecnología para entrevistar a los participantes y para observar interacciones académicas entre estudiantes y profesores. En el siguiente apartado se explican los detalles del trabajo de campo que se llevó a cabo de manera remota.

### **5.7.1 La pandemia del COVID-19 y la Enseñanza Remota de Emergencia**

Debido a la aparición del coronavirus SARS-CoV-2 en la provincia de Wuhan, China en diciembre de 2019, el mundo entró en confinamiento para impedir el contagio y evitar la pérdida de vidas. Se trata de un virus que causa daños respiratorios agudos y que tiene una mortalidad aproximada del 5% en caso de contraerlo. Por lo tanto, la necesidad de continuar con los procesos educativos durante este periodo provocó una serie de cambios para estudiantes, profesores e instituciones, entre los que se suscitó la necesidad de efectuar cursos en línea, ya sea de manera sincrónica o asincrónica, para no perder la seriación del plan de estudios. En el caso de la Universidad Veracruzana, se proporcionó un seguimiento estricto a las medidas de prevención para toda la comunidad. Por ejemplo, el 16 de marzo de 2020, se emitió un comunicado en donde se suspendían



las actividades en la Región Veracruz y pocos días después se estableció una declaratoria de emergencia para detener toda diligencia de manera general por el transcurso de un mes (UV, 2020).

Más adelante, los avisos continuaron con adecuaciones a los procesos de admisión para nuevos estudiantes, quehacer tutorial y la aplicación de pruebas gratuitas en sus sedes para detectar el coronavirus (UV, 2020). En atención a la pandemia, el Gobierno de México (2020) instituyó el semáforo epidemiológico, el cual establecía cuatro niveles de alerta (rojo, naranja, amarillo y verde, de acuerdo con el número de contagios entre la población) para todos los estados del territorio nacional. Al respecto, la UV se adhirió a las recomendaciones a nivel nacional y adoptó las medidas correspondientes de acuerdo con dicho semáforo de manera mensual. Durante el mes de abril de 2021, la *Estrategia Nacional de Vacunación* permitió la inoculación del personal administrativo y académico de la UV, lo que permitiría un retorno a las aulas cuando inicie el trabajo de campo de este estudio. Sin embargo, varias asociaciones civiles, sindicatos y padres de familia mostraron descontento con el regreso a clases presenciales hasta que los alumnos también dispusieran de la vacuna.

El 1 de septiembre de 2021, hubo cambio de autoridades en la UV. Días más tarde, la nueva administración lanzó una encuesta dirigida a la comunidad estudiantil para conocer su opinión sobre el regreso a clases presenciales. Esto debido a una iniciativa federal para la apertura obligatoria de todos los planteles escolares del país en todos los niveles educativos. Sin embargo, no fue sino hasta el semestre agosto 2022 – enero 2023 que la UV regresó de manera formal y total a las clases presenciales, con las medidas sanitarias correspondientes como el uso de cubrebocas en las aulas y constantes protocolos de desinfección.

Para esta investigación, se realizó el trabajo de campo con la ayuda de herramientas de videoconferencia como la plataforma *Zoom*, la cual se utiliza en la UV desde el 2020 para la enseñanza remota en todos los niveles educativos. En el caso de las entrevistas semiestructuradas, algunas ventajas fueron: la disponibilidad de los entrevistados al no tener que trasladarse y la posibilidad de preservar el anonimato en caso de que el entrevistado no quisiera encender la cámara web o la entrevista se pudiera realizar por teléfono. No obstante, en el caso de la observación no participante, la dinámica de las lecciones tuvo alteraciones significativas por prescindir de un espacio físico con interacciones cara a cara. Las desventajas podrían ser posiblemente perjudiciales para las asignaturas relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras, dado que, como se plantea en este trabajo, dependen de la dimensión social y afectiva entre estudiantes y profesores.

## 5.8 Análisis de datos

La información recabada durante una investigación de corte cualitativo está compuesta por datos verbales y visuales que provienen de los testimonios y experiencias de los informantes, así como de las impresiones del investigador. A simple vista, se podría suponer que su análisis debe comenzar una vez finalizada la recolección, sin embargo, en este tipo de estudio se considera que ambos procesos deben ocurrir de manera simultánea (Gibbs, 2013; Merriam & Tisdell, 2016). De acuerdo con Neumann (2014), este análisis se refiere a “organizar, integrar y examinar sistemáticamente”<sup>82</sup> (p. 477) los datos con el propósito de hallar conexiones, temas recurrentes y tendencias en cualquier punto de una investigación. Es decir, la información recabada antes, durante y después del trabajo de campo es rica en contenido interpretativo tanto de los propios actores como del investigador.

Existen similitudes y diferencias entre el análisis de datos cualitativos y cuantitativos en la investigación social. Respecto a las semejanzas, Neuman (2014) explica que en ambos casos el investigador realiza inferencias acerca de datos empíricos para abstraer ideas, utiliza un procedimiento público descrito a detalle, hace comparaciones y evita cometer errores al igual que falsas conclusiones. Por su parte, Andreu (2002) destaca algunas diferencias que surgen en el análisis de datos cualitativos como la importancia del contexto comunicativo del texto, la constante retroalimentación entre investigador y participantes con el fin de extraer significados relevantes y la triangulación de la información para eliminar la posible subjetividad de los resultados.

Por otra parte, Gibbs (2013) sostiene que, a diferencia del análisis de datos cuantitativos, que busca resumir y sintetizar los hallazgos, desde el enfoque cualitativo se deben “realzar los datos, [...] aumentar su volumen, densidad y complejidad” (p. 25). Lo anterior debido a que, durante el proceso de recolección, el investigador extrae los significados de la información y procede a crear datos adicionales mediante el uso de distintas técnicas de análisis.

---

<sup>82</sup> Traducción propia. Cita original: "systematically to organize, integrate, and examine"

### 5.8.1 Análisis cualitativo de contenido

Para este estudio, la técnica seleccionada es el análisis de contenido. De acuerdo con Cohen et al. (2018), se trata de un proceso de resumen y reporte de datos escritos, que incluyen sus características y significados más importantes. De forma similar, Andréu (2002) explica que esta técnica de análisis abarca información plasmada en diferentes medios escritos o digitales, siempre y cuando se trate de contenido rico en materia interpretativa acerca de un fenómeno. Los orígenes históricos del análisis de contenido datan del siglo XVII, cuando algunos eruditos emprendieron un estudio de interpretación y cuantificación en *Los cantos de Sion*, un compendio de 90 himnos religiosos, para verificar si tenían efectos negativos en los devotos de la iglesia oficial sueca. Sin embargo, fue hasta el siglo XIX en Estados Unidos cuando comenzó a cobrar fuerza mediante su aplicación en textos periodísticos y propagandísticos en el marco del fin de la Segunda Guerra Mundial. Después, su uso permeó a otras disciplinas como la psicología, sociología y antropología y finalmente durante las décadas de 1960 y 1980 se comenzó a utilizar mediante computadoras, lo que permitía una velocidad superior y simplificaba el trabajo de los investigadores. Actualmente, existen diversos programas informáticos comerciales que facilitan la tarea del análisis de contenido (Andréu, 2002).

Cáceres (2003) proporciona una serie de pasos para realizar el análisis de contenido. En primer lugar, recomienda seleccionar el objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación, es decir, que el investigador se posicione desde el punto de vista teórico sobre la información que se va a analizar. En esta investigación se asume una postura epistemológica constructivista ya que se reconoce que los participantes son los que dan significado a su propia realidad. En segundo lugar, es necesario efectuar un preanálisis en el cual el investigador reúna el *corpus* de contenido y cree una guía para establecer indicadores de los temas suscitados en el mismo. Este paso se efectuará al mismo tiempo que el trabajo de campo con el fin de propiciar la creación, el replanteamiento o la aparición de nuevos indicadores analíticos ya que debe existir cierta flexibilidad en la creación de los indicadores o categorías en el contenido “para no obstruir la emergencia de los temas desde el corpus de información seleccionada” (Cáceres, 2003, p. 59). El tercer paso es la definición de las unidades de análisis, que son las partes del contenido que se procesarán para “categorizarlos, relacionarlos y obtener inferencias a partir de ellas” (Cáceres, 2003, p. 61). Existen dos tipos: las de base gramatical y las de base no gramatical. Las primeras

están compuestas por palabras o grupos de ellas que el investigador puede delimitar de acuerdo con sus propósitos y establecer temas. Las segundas se conforman por elementos como el espacio del texto, el tiempo de las entrevistas y documentos que no involucren los rasgos verbales de los participantes como el diario de campo o los registros de calificaciones en el caso de la educación.

El cuarto paso es establecer reglas de análisis y códigos de clasificación. Cáceres (2003), con base en Mayring (2002), señala que estas reglas “indican al investigador y a otros que coparticipen en el análisis, las cuales son las condiciones para codificar -y eventualmente categorizar- un determinado material (p. 63). No obstante, debido a la naturaleza de la investigación cualitativa, este proceso puede sufrir modificaciones conforme progresa el trabajo de campo y se reúna más información. El investigador, entonces, después de la construcción de los datos obtiene un criterio general de clasificación de la información donde se deben elaborar códigos para identificarlos rápidamente y respetar el anonimato.

Con respecto al proceso sistemático de *codificación* de la información antes de su categorización, se deben acatar ciertas recomendaciones. En su definición más sencilla, un código es “un nombre o etiqueta que el investigador da a una porción de texto que contiene una idea” (Cohen et al., 2018, p. 668), y así crear una red de etiquetas relacionadas entre sí por las mismas categorías o temas. El proceso consiste en cuatro tipos distintos de codificación, que en orden de realización son: abierto, axial, selectivo y teórico. En primer lugar, se identifican las categorías generales y se definen sus propiedades y dimensiones. Por lo regular en este paso se utilizan códigos de color y descripciones generales acerca de la información analizada. La codificación axial implica más que descripciones temáticas de los textos, se trata de las primeras interpretaciones que realiza el investigador con sus códigos abiertos al agruparlos en categorías que compartan características similares, creando así conexiones de los códigos con significados comunes (Cohen et al., 2018). El siguiente paso de análisis corresponde a la codificación selectiva, la cual integra las categorías creadas con el propósito de formar una teoría. Su propósito es crear categorías de orden más abstracto y supone que el investigador se encuentre familiarizado con los temas centrales que aparecieron en los datos, así como sus interrelaciones. Es también una etapa de reflexión y verificación de sentido en la que es necesario retroceder a los pasos anteriores de ser necesario para llenar vacíos o incongruencias. El paso final es la codificación teórica, donde el investigador realiza las conexiones entre temas y categorías para dar lugar a una hipótesis (Cohen et al., 2018).

El quinto paso consiste en la definición de categorías y constituye uno de los aspectos más importantes del proceso de análisis. De acuerdo con Cáceres (2003), “las categorías representan el momento en el cual se agrupa o vincula la información incorporando la perspectiva crítica en el estudio y, por consiguiente, el paso primordial para establecer nuevas interpretaciones y relaciones teóricas” (p. 67). El sexto y último paso es la integración final de los hallazgos y se debe estar sustentada en “todo el trabajo inductivo previo, poniendo todo el esfuerzo reflexivo y crítico de aquellos que están comprometidos con el estudio, descubriendo lazos, causas e interpretándolas convenientemente.” (Cáceres, 2003, p. 75).

De manera similar, Álvarez-Gayou (2003) se refiere al análisis de datos en una investigación cualitativa como “el trabajo de un detective buscando pistas” (p. 187), ya que se deben localizar tendencias en los temas que aparecen en la información, así como las conexiones y patrones que existen entre ellos. Respecto de la codificación, el autor señala dos formas de realizarla. En una primera aproximación a los datos se utilizan códigos abiertos, los cuales indican cualquier información relevante para el investigador. En esta etapa temprana se realizan notas al margen de las transcripciones y se intenta describir las propiedades de los elementos que se han hallado. Más adelante, se utiliza la codificación axial, en la cual los temas y categorías se relacionan entre sí y se buscan explicaciones acerca de estas conexiones. No obstante, el autor hace énfasis en que este proceso es flexible, ya que permite al investigador replantear los temas y categorías iniciales conforme se incrementa la cantidad de información por analizar.

Otra recomendación que hace Álvarez-Gayou (2003) es la verificación participante, procedimiento mediante el cual los hallazgos del análisis se comparten con los individuos observados o entrevistados para dar validez y confiabilidad a la investigación. Además, este autor recomienda conservar las grabaciones y las transcripciones realizadas durante el trabajo de campo en caso de que surjan dudas o cuestionamientos por parte de terceros. Por último, hace hincapié en el tiempo que dura este proceso y menciona que se debe prolongar hasta que exista exhaustividad en la información que se recolectó. En el caso de una investigación de corte cualitativo en el área de la lingüística aplicada, el análisis de los datos recogidos implica un compromiso sistemático y ético para cualquier investigador.

### **5.8.2 Categorización**

Antes de realizar el trabajo de campo de esta investigación, se crearon categorías analíticas apriorísticas de acuerdo con los objetivos general y específicos planteados en este estudio. Para Díaz de Rada (2011), la categorización es “la columna vertebral de la investigación, al poner en relación el material empírico con las ideas teóricas” (p. 229). De manera similar, Cisterna (2005) señala que estos temas y subtemas derivados de la revisión teórica “[constituyen] la expresión orgánica que orienta y direcciona la construcción de los instrumentos recopiladores de información” (p. 65). Asimismo, se tiene prevista la emergencia de categorías empíricas que enriquecerán y darán fiabilidad a la interpretación de los hallazgos. Por consiguiente, con base en Cisterna (2005) y Díaz de Rada (2011) se proponen las siguientes categorías y subcategorías analíticas:

**Tabla 6. Construcción de categorías y subcategorías apriorísticas**

Objetivo General	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Analizar el modelo de la enseñanza y el aprendizaje centrados en los estudiantes de primero y último semestre de la LLI	Explorar las estrategias didácticas centradas en el estudiante que utilizaron los profesores de primero y último semestre en la LLI	Actividades y participación activa (Attard et al., 2010 ; Barrineau et al., 2019 ; East, 2021 ; Nunan, 2015 ; Smith-Budhai & Brown-Skipwith, 2019)	Ambiente y dinámica de la clase Desarrollo de las cuatro habilidades Fomento a la participación activa del estudiante
		Retroalimentación e interacción (Richards & Rodgers, 2011; Karim, 2018; Nunan, 2015; Walsh & Li, 2016)	Actividades que propician la interacción estudiante-estudiante Tipo y calidad de retroalimentación Atención a los estilos de aprendizaje
		Evaluación (Blumberg, 2019; Fulchner & Owen, 2016; Green, 2016, Nunan, 2015)	Herramientas de evaluación formativa Uso de exámenes estandarizados
	Indagar cómo los profesores de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana promueven la autonomía en el aprendizaje del inglés.	Autonomía (Benson 2011/2016; Jiménez-Raya & Vieira, 2015; Jiménez-Raya, Lamb & Vieira, 2017; Schunk, 2012)	Estrategias de autorregulación Apoyo organizacional Apoyo procedimental Apoyo cognitivo
		Responsabilidad (Blumberg, 2019; Brown-Wright, 2011; Weimer, 2013)	Responsabilidades que asumen los profesores Responsabilidades que asumen los estudiantes Responsabilidad compartida
	Examinar la influencia que tiene la motivación de los estudiantes de primero y último semestre de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana en el aprendizaje del inglés.	Motivación (Csízer, 2019, Dörnyei, 2009; Lamb, 2009)	Motivación inicial Influencias de los profesores Influencias de los compañeros
		Autodeterminación (Noels et al., 2019; Deci & Ryan, 2012; Ryan & Deci, 2000)	Competencia Relaciones Autonomía
	Analizar cómo influyó la enseñanza remota en la aplicación de los principios clave de la EACE con profesores y estudiantes de primero y último semestre de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana	Adaptación a las necesidades de los estudiantes (Brown, 2009; Gimeno-Sacristán, 2010; Nunan, 2012; Richards, 2017)	Congruencia del plan de estudios con la EACE Diagnóstico de los estudiantes al iniciar el curso
		Función de los contenidos (Brown-Wright, 2011; Grey, 2016; Weimer, 2013)	Materiales de clase Herramientas tecnológicas

Fuente: elaboración propia con base en Cisterna (2005) y Díaz de Rada (2011)

Para el primer objetivo específico, que trata sobre las estrategias didácticas, se propone generar tres categorías distintas. La primera está dedicada a los aspectos que rigen las actividades y la participación activa en las aulas virtuales, dentro de la cual se hallan elementos como el ambiente que propicia el docente y la manera en que fomenta que los estudiantes intervengan en clase. La segunda explora las estrategias de interacción que utilizan los profesores en las sesiones virtuales e incluye aspectos de la retroalimentación y la atención a los estilos de aprendizaje individuales. En tercer lugar, se desglosan los atributos de la evaluación del curso. Si bien la EACE favorece una evaluación mayormente formativa, los exámenes perduran como instrumentos indispensables para determinar el progreso de los estudiantes de forma sumativa. Por lo tanto, se incluyen ambas modalidades para comprender cómo ocurre la evaluación en la LLI.

Para atender al segundo objetivo específico, relativo a la autonomía en la LLI, se crean dos categorías. En la primera, se profundiza en las tres dimensiones principales para alcanzar la autonomía en la enseñanza de lenguas extranjeras: el apoyo organizacional, el procedimental y el cognitivo. Esto con el fin de determinar si se brinda suficiente atención al desarrollo de las habilidades necesarias para que los estudiantes reflexionen sobre convertirse en individuos autodeterminados en sus estudios. Asimismo, se crea una categoría dedicada a la responsabilidad, que abarca la justificación de los participantes sobre qué aspectos corresponden a cada uno y en qué grado.

En cuanto al objetivo específico relativo a la influencia de la motivación en el aprendizaje de inglés, se desprenden dos categorías. La primera está dedicada a estudiar la motivación inicial de los estudiantes para elegir la LLI y la influencia que ejercen agentes externos antes y una vez iniciadas las clases. La segunda se aboca a analizar las características de la autodeterminación de los participantes desde tres componentes: la competencia, las relaciones y la autonomía. Esta combinación permite responder de forma holística si los discentes están motivados o no y cómo cambia este estatus durante su formación académica.

En relación con el cuarto objetivo específico se construyen dos categorías. La primera está dedicada a indagar si los docentes, a pesar de la rigidez de los contenidos del plan de estudios de cada materia, realizan actividades para adaptarse a las necesidades individuales y estilos de aprendizaje de los alumnos. Por otra parte, se revisa la pertinencia de los materiales utilizados en las aulas virtuales y el uso que se hace de las distintas herramientas tecnológicas disponibles en la enseñanza remota.



En suma, este estudio se concibe como estudio de caso descriptivo, explicativo e interpretativo con un enfoque cualitativo y utiliza tres técnicas interrelacionadas: las entrevistas semiestructuradas, la observación no participante y las narrativas reflexivas. En el siguiente capítulo, se inicia con la presentación de los resultados de la investigación, donde se busca responder a las preguntas de forma parcial con cada uno de los instrumentos. Para algunos temas, los hallazgos en cada una de las técnicas de investigación se complementan entre sí, por lo que, al finalizar esta exposición, se dedicará un apartado a una discusión más profunda de los frutos de esta triangulación.

## **CAPÍTULO VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN: PERSPECTIVAS DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS CENTRADOS EN EL ESTUDIANTE**

En este mundo traidor  
nada es verdad ni mentira;  
todo es según el color  
del cristal con que se mira.

Ramón de Campoamor

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación obtenidos con cada uno de los instrumentos utilizados. Se inicia con los hallazgos que se obtuvieron con las entrevistas semiestructuradas. En total, se realizaron 39 entrevistas: 9 a profesores y 30 a estudiantes. Debido al confinamiento por el COVID-19, se llevaron a cabo mediante videoconferencias en la plataforma Zoom; se grabaron las preguntas y las respuestas para proceder a su transcripción. Se expondrán primero los testimonios de los profesores y, a continuación, los de los estudiantes. Más adelante, se presentan los hallazgos obtenidos con la observación no participante y las narrativas reflexivas.

Se abordan los temas que intentan dar respuesta a las cuatro preguntas específicas de la investigación relativas a las estrategias didácticas utilizadas por los docentes durante la enseñanza remota, el fomento a la autonomía, la influencia de la motivación para centrar el aprendizaje en los estudiantes, así como el impacto de la enseñanza remota en los aspectos anteriores. Asimismo, las respuestas de los participantes contribuyen a responder a la pregunta general sobre cómo se aplica el modelo de la enseñanza y el aprendizaje centrado en el estudiante en primero y último semestre de la LLI.

### **6.1 Resultados de las entrevistas semiestructuradas: las voces de los profesores y los estudiantes sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés en línea**

En este apartado se explican cuatro categorías principales. En primer lugar, se analizan las opiniones de los participantes sobre las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, sus características y la cercanía que guardan con el modelo de la EACE. Se dividen en tres temas: 1)

las actividades que utilizaron los profesores en las lecciones y cómo se adaptaron a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; 2) las estrategias de retroalimentación y seguimiento del progreso de los alumnos que utilizaron los profesores y 3) las características que adoptó la evaluación durante la enseñanza remota. En segundo lugar, se explora el fomento a la autonomía de los estudiantes, así como los tipos de apoyo que recibieron de los docentes para lograrlo. En tercer lugar, se revisan las respuestas sobre la influencia de la motivación para centrar el aprendizaje en los estudiantes. En esta sección, se exponen las razones y motivos que llevaron a los alumnos a ingresar a la licenciatura, ya que forman parte de su motivación y autodeterminación para lograr sus objetivos y alcanzar su *yo ideal* en la L2 (Csizér, 2019; Dörnyei, 2009/2019; Lamb, 2016; Lamb et al., 2019; Noels et al., 2019; Ryan & Deci, 2000). Por último, se exploran las opiniones de los participantes sobre la influencia de la enseñanza remota en la realización de los conceptos clave de la EACE.

### **6.1.1 Las estrategias de enseñanza y aprendizaje del inglés en línea**

En este apartado se describen las respuestas de los informantes sobre las estrategias que rigen la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la LLI durante el periodo de educación en línea. Recordemos que la meta primordial de la EACE es que “se provean oportunidades a los estudiantes de construir su aprendizaje y tomar decisiones (sobre qué, cuándo, dónde, cómo y con quién aprender), participar más activa y atentamente en actividades de clase y contribuir con el diseño educativo del curso” (Hoidn & Reusser, 2021, p. 23). Se busca responder a la primera pregunta específica de la investigación, sin embargo, la respuesta se complementará al triangular los resultados con las otras técnicas utilizadas. Se revisan las actividades que contribuyen al aprendizaje de inglés de los estudiantes, la retroalimentación del profesor y los compañeros, así como las estrategias para asegurar la comprensión de los temas y la forma de evaluar a los alumnos durante el confinamiento.

#### **6.1.1.1 Las actividades que contribuyen al aprendizaje del inglés en línea**

El repentino cambio a la enseñanza remota forzó a algunos profesores a adaptar las estrategias didácticas, ejercicios y tareas que utilizaban con los grupos de manera presencial. Sin embargo, la fuente principal de contenido de las Experiencias Educativas de inglés en la LLI fueron los libros

de texto de la serie *Life*. Los profesores entrevistados que impartían clases de Inglés Principiantes e Inglés Avanzado coincidieron en que es primordial apearse a estos instrumentos, ya que, de esta forma, los estudiantes pueden estar enterados de la información que contiene cada unidad del curso y no haya malentendidos al momento de las evaluaciones. El profesor Paul explicó:

Yo me adhiero al libro de texto porque debemos cubrirlo, es la prioridad. Cuando tenemos examen estandarizado, este se basa el 80% mínimo en el libro. Entonces para evitar aquello de que si hay exámenes y salen mal le reclamen al maestro. Yo no quiero que me pase eso, aun cuando ahorita el acuerdo fue que no haya examen estándar, que nosotros evaluemos de otra manera, de todos modos, sí quedamos en que el libro es prioridad hay que hacerlo (2021).

El apego a los libros de texto para la enseñanza del inglés facilita la labor de los docentes (Gray, 2016), no obstante, no necesariamente fortalece la EACE si no se utiliza con fines discursivos o comunicativos (Kumaravadivelu, 2008). Como lo explica Weimer (2013), “nuestra gran fidelidad al contenido nos impide utilizar métodos y actividades que fortalezcan los resultados del aprendizaje y desarrollen las habilidades de aprendizaje” (p. 48). El sílabo de estas dos EEs se encuentra preestablecido e inamovible debido a la existencia de los exámenes estandarizados, sin embargo, esto no significa que no se pueda tomar como punto de partida para implementar actividades más diversas.

La profesora Annie procura que las actividades utilizadas en sus clases sean variadas y con base en las experiencias diarias de los estudiantes, sin importar si se trabaja de manera presencial o a distancia. El profesor Kenny coincidió con esta postura, sin embargo, explicó que se debe favorecer “a la generalidad [del grupo]” debido a las notorias diferencias en el nivel de dominio del inglés que tienen entre ellos. Además, enfatizó que, debido a que el “programa de estudios es el índice del libro de texto” los profesores no tienen suficiente holgura para ahondar en otros temas. Una estrategia recomendada por Jacobs et al. (2016) para estos casos es comentar con los estudiantes la importancia de los objetivos de cada unidad e incluir el razonamiento metodológico de los autores del libro de texto para exponerlo de esta manera. Así, los alumnos obtienen cierto control sobre lo que se espera que aprendan al terminar cada módulo.

Sin embargo, los docentes de la LLI son los que dedican tiempo a buscar actividades complementarias que fortalezcan el contenido de cada unidad:

Independientemente si fue ahora en línea, siempre trato de cubrir lo del libro, pero no nada más viendo “a ver ahora página esta, ahora sigue a la página tal” y todo de ahí porque siento que se vuelve tedioso para ellos. Trato de ponerles actividades que cubran todo, tanto *speaking*, como *listening*, como *writing*. En la medida de lo posible, es necesario que desarrollen todas las habilidades además de la gramática y el vocabulario (Annie, 2021).

La profesora se muestra consciente de que se deben utilizar actividades de diversa índole, tal como lo establece Jones (2007). Sin embargo, también existiría la oportunidad de delegar y dar más responsabilidad a los alumnos para buscar o crear material adicional, lo que fortalecería el apoyo a la autonomía cognitiva (Jiménez-Raya et al., 2017) y, por lo tanto, a la EACE.

Los docentes expresaron que tuvieron que poner énfasis en una variedad de actividades de producción oral para los estudiantes de nivel más avanzado, mientras que para los alumnos que presentaban dificultades, utilizaban ejercicios enfocados a desarrollar la gramática y el vocabulario del inglés. El profesor Kenny lo enunció de la siguiente manera:

A los estudiantes que tienen buen nivel de lengua les van a ayudar mucho las actividades de habla, *speaking* por ejemplo, porque ya están desarrollando más estabilidad y poniendo en práctica todo lo que saben de la lengua. Pero pensando en el estándar del estudiante, les van a ayudar mucho las cuestiones de vocabulario o gramática sin que sea netamente gramática dura como tal, sino parte de los contextos (2021).

En ambos casos, los docentes buscan darles un sentido más práctico a los contenidos del libro de texto y los utilizan para mejorar las capacidades comunicativas de los estudiantes al enfocarse en lo que serán capaces de lograr con el idioma (Attard et al., 2010; Kumaravadivelu, 2008), y no simplemente para responder correctamente a las preguntas de los exámenes.

Por otra parte, una ventaja que manifestaron los profesores sobre los libros de la serie *Life* es que contienen amplio material adicional al que los estudiantes pueden acceder por Internet de manera gratuita: videos cortos, hojas de ejercicios con prácticas extra, entre otros. Sobre los videos, algunos docentes los utilizaban para fortalecer la comprensión auditiva y la ortografía de los estudiantes principiantes:

Los micro videos tienen que ver con los temas de la unidad. Entonces, les encargaba ver el video y transcribirlo. Les funcionó bastante porque aparecen los subtítulos y van pausando y van copiando. Les funciona para escribir, escuchar y practicar (Jud, 2021).

Esta clase de estrategias de aprendizaje se alinean más con los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras (Benati, 2020; Mitchell et al., 2013; Richards & Schmidt, 2013) ya que involucran repetición y práctica en contextos frecuentemente ajenos a los intereses de los estudiantes.

Algunos profesores enfatizan que uno de los factores que mejor contribuyen al aprendizaje del inglés, además del contenido de los cursos, es que las clases resulten en una experiencia agradable y motivadora. La profesora Tina lo explica como sigue:

Hay chicos que en su primer semestre tuvieron una buena experiencia y les gustó su clase, se las impartieron bien y le agarraron cariño a la clase; entonces atienden, siguen consejos, van a las asesorías, etc. Sin embargo, muchos otros tienen una mala experiencia: no se les atendió bien en la clase, no tuvieron clase, el maestro se enfocó mucho a los que ya saben, dejó a los que no sabían, y eso les crea cierta frustración en el siguiente nivel y le pierden el gusto a las clases de inglés (2021)

Esto podría estar ligado con la motivación intrínseca (Noels et al., 2019), ya que, al enfocarse en las necesidades de cada estudiante, se impulsa el valor del aprendizaje autónomo y se desarrolla el gusto por el estudio del inglés en los tiempos libres, lo que complementa las lecciones síncronas de manera favorable.

Por otro lado, los estudiantes opinaron que las actividades que más les ayudan a desarrollar sus conocimientos del inglés son la combinación de los ejercicios que utilizan los profesores en clase o los que les piden realizar como tarea en casa, junto con las aplicaciones electrónicas como Duolingo, Babel y los clubes de conversación. Abra comentó que los aspectos más importantes para ella fueron:

Los ejercicios, el maestro de *Estrategias de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*, la chica de prácticas y la maestra de repaso, más otros que he encontrado me han ayudado mucho a hacer los ejercicios en línea y también, ahora que nosotros tenemos al alcance de la mano o de un teléfono las aplicaciones, también ayudan bastante. Entonces eso es lo que me ha ayudado y pues obviamente la repetición, y pues eso, también escribir y practicar (2021).

Otros alumnos consideraron que la música, los videos de YouTube, las películas y las series de televisión, combinadas con el contenido de las clases de la LLI, han sido determinantes para mejorar su dominio del inglés. Por ejemplo, Bentley relató:

Al principio estaba nervioso de no entender nada, pero la verdad es que cada día que lo hago, me doy cuenta de que es inconsciente; te ayuda el contexto de la serie para irte familiarizando con el idioma. Por momentos veo ciertas frases, ciertos diálogos que digo ‘Ah ok, aquí utilizaron tal verbo o lo utilizaron por tal razón’ y ya es diferente, igual con las canciones es diferente, es distinto que antes que simplemente lo veía y no comprendía bien. Ahora que ya entiendo hasta en qué tiempo está más o menos, bueno, aún no tanto, la verdad es que ahorita sí como unir ambas cosas me está sirviendo mucho la verdad (2021)

Este es un ejemplo de que la mayoría de los estudiantes sí realiza actividades extracurriculares con relación directa con el aprendizaje del inglés. Afirmaron que ver películas en el idioma original, con subtítulos en español, les ayuda a reforzar lo aprendido en el aula, así como el interés por traducir canciones de sus grupos musicales favoritos. Esta es una recomendación explícita de Nunan (2015), quien argumenta que no toda la práctica fuera del aula debe enfocarse a la producción oral, sino que “ver muchas películas sin subtítulos, escribir un diario cada día y leer mucho” (p. 13) son de gran ayuda. La estudiante Charlie mencionó que prefiere otros tipos de contenido y que utiliza un proceso de repetición mental para reforzar lo que aprende:

Usualmente veo videos de algún nativo, algún *YouTuber* que sea de Estados Unidos o que hable inglés y voy captando algunas frases o palabras que considero que me resultan interesantes o útiles para hablar. Después las repito en mi mente para que no se me olviden (2021).

Otro estudiante comentó que ha encontrado de mucha utilidad transmitir los conocimientos que ha adquirido en las aulas para enseñar a otros y así poner en práctica sus habilidades como futuro docente (Bill, 2021). La alumna Trisha resaltó la importancia de prestar atención a las conversaciones entre hablantes nativos y mantener una rutina diaria:

Lo que me gusta hacer todos los días es escuchar a personas hablando inglés. Siempre me pongo videos, películas, todo el día tengo mis audífonos escuchando inglés, entonces siento que eso fue lo que me ayudó a mí a encontrar mi fluidez en inglés. Mucha gente piensa que para hablar bien tienes que practicar *speaking*, yo pienso que no es así. Pienso que tienes que escuchar, tener una inmersión del lenguaje y bueno, eso es lo que yo hago todos los días (2021).

En otros grupos, los estudiantes relataron ciertas experiencias que percibieron como negativas, debido a que las lecciones teóricas que recibían por mensajes de WhatsApp no eran de mucha ayuda para su aprendizaje. A raíz de la pandemia, se han reportado estudios que justifican el uso de esta aplicación de mensajería instantánea en algunos aspectos de la enseñanza remota del inglés.

Por ejemplo, se ha investigado la efectividad de esta herramienta al utilizar: mensajes de voz para revisar la pronunciación o dicción (Albogami & Algethami, 2022) o como refuerzo junto con otras estrategias y aplicaciones como Facebook o Zoom (Asmara, 2020). Sin embargo, los estudiantes comentaron que:

No hay audios, solo hay puros textos. El profesor manda estructuras, ejemplos y después pregunta referente a eso. Ya nos mandó más recientemente unos documentos de gramática, pero es lo mismo; son de estructura, contienen ejemplos y nos indica que estudiemos. Así como si estuviéramos viendo una enciclopedia: el verbo *to be*, pasado simple, pasado participio, etc. y ya, eso es todo (Abra, 2021).

En esta dinámica, no se intenta que los estudiantes se comuniquen en situaciones prácticas, sino enseñar la lengua meta como un sistema enciclopédico de reglas gramaticales, lo cual corresponde a un enfoque tradicional de enseñanza (Nunan, 2015). Sin embargo, el docente responsable de esta EE organizó lecciones semanales a cargo de una estudiante de Servicio Social para complementar las clases de teoría, lo cual resultó del agrado de los estudiantes.

Con respecto al uso del libro de texto en las lecciones virtuales, algunos estudiantes opinaron que, en ocasiones, resulta de poca ayuda si no se complementa con otras actividades. Pocos participantes confirmaron que sus profesores utilizaran otras fuentes de información. La estudiante Kay señaló que “en las clases de inglés se utiliza el libro, pero respondemos al momento, ya debemos tener hechas las actividades y resulta bastante básico” (2021). Edward mencionó algunos ejercicios adicionales que fueron de utilidad: “A veces el profesor nos pone textos y los tenemos que ir completando con nuevo vocabulario; nos pone actividades de un libro que es de National Geographic creo y, luego nos pone canciones y tenemos que completarlas” (2021). No obstante, es evidente que este último participante no tiene claro cuál es el libro de texto que se utilizaba en el curso.

De manera similar, otro participante de la EE de Inglés Avanzado expresó la necesidad de buscar información más allá del contenido incluido en el libro, ya que, en ocasiones, podría resultar poco útil en situaciones auténticas:

Las clases de inglés [...] prácticamente se basan en los contenidos del libro. De ahí en fuera es un poco raro que los maestros incluyan otro tipo de actividades, pero sí me ha tocado casos que aparte de lo del libro, también tomamos otras actividades como: escuchar la radio, leer, ver videos, para complementar [...] En cierta parte está bien, porque los libros traen contenidos interesantes que no



podríamos encontrar en otras partes tan fácilmente, pero eso sí, es un poco limitado porque traen contenidos específicos y puede que sean poco probables que nos encontremos con ese tipo de temas, por así decirlo, en la realidad (Victor, 2021).

En la EE de Estrategias de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, no se utilizó un libro de texto fijo, sino que se trabajó con lectura de artículos científicos, discusiones grupales y redacción de comentarios y opiniones. Estas actividades brindan la oportunidad a los estudiantes de expresar sus opiniones y son herramientas comunes en el aula centrada en el estudiante (Jones, 2007). En este contexto, el acompañamiento de los profesores era indispensable para los estudiantes y no siempre ocurría de manera adecuada. Por ejemplo, algunos alumnos manifestaron que disfrutaban esta EE debido a la retroalimentación de sus profesores y compañeros:

Me gusta mucho esa materia, la profesora es super profesional, super inteligente. Ella nos colocó un artículo o dos artículos sobre la materia, entonces nosotros leemos, redactamos un comentario sobre qué nos pareció, qué opinamos y si estamos de acuerdo o no en lo que se discutió en el artículo. También debemos leer lo que escriben los compañeros y debemos de darles nuestros comentarios. Durante la clase, tenemos oportunidad de hablar y discutir y dar nuestra opinión de dicho artículo (Trisha, 2021).

En otros casos, no había reuniones síncronas con los profesores de esta EE, lo que provocaba que el profesor no estuviera al tanto de las necesidades individuales y estilos de aprendizaje de cada alumno. Esto daba lugar a situaciones poco usuales, que acentuaban las dificultades provocadas por la diferencia del dominio del inglés de los estudiantes:

El maestro [de Estrategias] es muy buena gente, no hemos tenido clases en sí, vemos las cosas por mensaje. Pero nos encarga tareas de un nivel bastante avanzado. Muchos de mis compañeros no los entienden, entonces algunos de mis compañeros y yo, explicamos esos archivos y documentos para que pudieran hacer las tareas porque de plano no daban una. (Bill, 2021).

Además, otros alumnos de este grupo se mostraron confundidos y preocupados, ya que el docente no les había proporcionado ningún tipo de retroalimentación sobre estas actividades de tarea. Para otros alumnos, esta materia resultaba tediosa debido al contenido que se cubría y la forma en la que se presentaba. Además, no habían tenido contacto visual con el docente:

Esa materia es un poco complicada, porque el profesor no nos da la clase por *Zoom*, ni por *Meet*, ni por ninguna videoconferencia, sino [...] por *WhatsApp*. Entonces, siento que no hacemos mucho

porque es distinto escribir a hablar más. Siento que no hacemos actividades como tal aún, así como que nos encargue hacer algo a nosotros, no nos ha puesto mucho (Rachel, 2021).

En este contraste, se pueden apreciar los beneficios que ofrece la retroalimentación del profesor y los compañeros, ya que, en el primer caso, los estudiantes parecen estar más cómodos con las actividades realizadas, mientras que si la clase se limita a las contribuciones del profesor, resulta menos atractivo para ellos y puede no ocurrir el aprendizaje adecuadamente.

En concreto, las actividades que se utilizan con los estudiantes de Inglés Principiantes e Inglés Avanzado se establecen con base en el contenido del libro de texto. Pero si los profesores buscan complementar esta información, podrían apoyarse de los estudiantes y hacerlos partícipes en el proceso, lo que podría fortalecer su motivación intrínseca, corresponsabilidad y autonomía en el aprendizaje. Sin embargo, pocos de los alumnos entrevistados perciben que se les involucre en la selección del contenido o proyectos. Por otro lado, en las EEs donde el programa de estudios no está basado en una única fuente bibliográfica, las actividades usadas en clase son más variadas y se alinean con enfoques de enseñanza más afines a la EACE como el Enfoque Comunicativo o el Enfoque Basado en Tareas, ya que se promueve el debate, el aprendizaje cooperativo y la retroalimentación entre pares (Benati, 2020; Jacobs et al., 2016; Setiyadi, 2020; Van den Branden, 2016). En el siguiente apartado, se comentan con más profundidad la retroalimentación y el seguimiento que hacen los docentes sobre el progreso de los estudiantes.

#### **6.1.2.2 La retroalimentación y el seguimiento del progreso de los estudiantes**

En este apartado se revisan las respuestas relativas a las estrategias de retroalimentación que utilizan los profesores y la manera en que dan seguimiento al progreso de los estudiantes. Asimismo, se discuten las prácticas que implican adaptarse a las necesidades de los alumnos y las recomendaciones que los profesores les ofrecen. Como señalan Mann et al. (2022), para aprender idiomas de manera remota es imprescindible la “claridad de la retroalimentación obtenida” (p. 32) tanto en las plataformas de videoconferencia como en los documentos electrónicos.

En primer lugar, los docentes entrevistados destacan la importancia de la retroalimentación en pares o grupos y cómo han tenido que adaptar las estrategias que utilizaban en la modalidad presencial para lograrlo. Un docente comentó: “en el salón de clases los ponía a trabajar entre ellos, los sentaba en pares o en tríos y ahí estaba la retroalimentación, lo que no sabe uno lo sabe el otro”

(Paul, 2021). Sin embargo, al intentar replicar estas técnicas en modo virtual, encontraron resistencia por parte de los estudiantes. Por ejemplo, algunos profesores dieron la instrucción de crear grupos de WhatsApp para interactuar y discutir sobre los temas de clase, e incluso realizar algunos proyectos: “no funcionó, incluso me comentaron que prefieren trabajar de forma individual y no dio resultado” (Paul, 2021).

Este profesor también reportó que procura propiciar la retroalimentación entre estudiantes durante el tiempo de clase virtual, no obstante, le llamó la atención que la mayoría ocurriera en la lengua materna:

Bueno, para empezar, lo hacen en español, no practican el idioma. El *feedback* entre ellos es de lo que hicieron el día anterior, de lo que pasó el fin de semana, de esta canción, de este grupo, de acá y de allá. Pues bueno, por lo menos en cuanto a relaciones humanas pues sí se da la retroalimentación, lamentablemente no para el aprendizaje (Paul, 2021).

En parte, esta resistencia puede deberse a que los estudiantes no conocen con suficiencia las intenciones del docente (Nunan, 2015) y la utilidad que tienen para su aprendizaje. Por otra parte, durante la pandemia se ha reportado que los discentes tienden a volverse menos sociales, lo que tendría un impacto negativo en el aprendizaje de idiomas (Jones, 2007).

Otro tema recurrente en materia de retroalimentación es la insistencia, tanto de la LLI como de los docentes, de que los estudiantes que presentan dificultades sean atendidos en sesiones separadas a manera de asesorías. Los profesores entrevistados señalaron que se hacen grandes esfuerzos por organizar grupos remediales para alumnos en riesgo académico y que brindan buenos resultados, incluso ha permitido que algunos logren graduarse: “terminaron su carrera y me dio mucho gusto porque las asesorías habían sido la diferencia para ellos, la ayuda extra, la preocupación” (Holly, 2021). Los grupos remediales también se encuentran a cargo de estudiantes de la LLI que realizan su servicio social, por lo tanto, esto podría influir en el tipo de retroalimentación que proporcionan a los compañeros al utilizar sus propias experiencias como estudiantes para inclinar el balance del poder en el aula hacia el alumno (Blumberg, 2019; Brown-Wright, 2011; Weimer, 2013).

Las asesorías también tenían un impacto positivo en la motivación intrínseca de los estudiantes en riesgo, como lo explica la profesora Holly: “Se reunían con la chica [de servicio social] y hacían cosas extras, les resolvía dudas, conversaban. Eso fue muy importante porque

recibieron una atención personalizada. El simple hecho de tenerla para muchos significa ‘Yo soy importante para alguien’” (2021). Este tipo de emociones refuerzan también la autodeterminación de los alumnos, por lo menos en los planos de competencia y relaciones (Noels et al., 2019; Ryan & Deci, 2000).

En otros casos, los docentes cargaban ejercicios y actividades a la plataforma *Eminus* e incluían un archivo con las respuestas correctas como retroalimentación. Esta técnica permitía que los estudiantes se hicieran responsables de una autoevaluación antes de entregar las tareas:

Tienen la oportunidad de contestar una serie de ejercicios y después rectificar sus respuestas con la clave y hacer las correcciones pertinentes con base en la clave. Si después de comparar con la clave tenían dudas, ellos tenían la oportunidad de ir a buscar más información por su cuenta. Si con eso era suficiente, ahí quedaba. Si no, entonces ya venían conmigo (Kenny, 2021).

Sin embargo, el docente reportó que algunos estudiantes no siguieron este procedimiento y solo utilizaron la clave para responder, lo que provocó que no hubiera un proceso de aprendizaje autónomo como tal.

Los estudiantes también reportaron sus puntos de vista sobre la retroalimentación que ofrecieron los docentes. En primer lugar, las respuestas reflejan que ciertos docentes, aunque se autodenominen como facilitadores, en realidad utilizaban métodos tradicionales de retroalimentación:

Yo lo veo como un maestro, como un profesor, siento que está todavía muy estancado con el sistema de enseñanza tradicional: el que lo sabe todo, el que va a corregir y que están los alumnos esperando a ser corregidos, retroalimentados (Trisha, 2021).

En el extremo opuesto, los alumnos de Estrategias de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras comentaron que algunos profesores no ofrecen retroalimentación de ningún tipo para los proyectos que encargan:

Todo el grupo opina lo mismo de esta materia, es para la que más se pide tarea, es en la que no tenemos clase y no nos ha mandado ningún *feedback*, ninguna retroalimentación, de nada. De hecho, una compañera dice que le preguntó y que le dijo que no la manda porque, si no, nos podemos confiar de los puntajes y ya a lo mejor no vamos a querer seguir haciendo las tareas con énfasis (Abra, 2021).

No da retroalimentación y es lo que nos tiene de: ‘no sé si voy bien o mal’. De hecho, ya se lo dijimos, pero dice que no nos va a dar esa retroalimentación. Creo que lo confundió con calificación porque dice que nos vamos a confiar si vamos muy bien y al final no vamos como a dar nuestro cien por ciento (Beverly, 2021)

Este último participante mencionó un punto clave: en ocasiones, los profesores confunden la retroalimentación con la asignación de calificaciones. El objetivo del primero es averiguar cuáles son las áreas de oportunidad de cada alumno para proporcionar las recomendaciones pertinentes para que continúe su aprendizaje (Fulchner & Owen, 2016). En cambio, el propósito de las calificaciones es establecer el resultado final de un proceso educativo.

En resumen, al revisar los aspectos positivos y negativos de la retroalimentación y seguimiento que ofrecen los profesores de la LLI, se apreció que es complicado lograr un balance entre retroalimentación correctiva útil para el alumno y delegación de responsabilidad para la autoevaluación. Por un lado, los estudiantes de los primeros semestres parecen beneficiarse con los comentarios firmes de los docentes, ya que los impulsan a revisar los temas, la pronunciación y la gramática fuera de clase. Sin embargo, no todos aprecian la forma en que se lleva a cabo este proceso. Por el otro, si los alumnos no cuentan con ninguna clase de retroalimentación, se pierde por completo el rol del profesor como facilitador (Attard et al, 2010; Tudor, 1997).

### **6.1.2.3 La evaluación en la educación a distancia**

En este apartado, se despliegan las respuestas de los profesores y los estudiantes sobre cómo se llevó a cabo la evaluación durante la enseñanza remota. Durante la pandemia, este proceso sobrellevó algunos cambios por instrucciones de la Dirección de la LLI. Algunas de las medidas podrían favorecer a los principios de la enseñanza centrada en los estudiantes, ya que se incluyeron elementos comunes de la evaluación formativa como portafolios de evidencias y trabajos de investigación (Barboyon-Combey & Gargallo-López, 2022; Fulchner & Owen, 2016; Green, 2016; O’Neill & McMahon, 2005). En circunstancias ordinarias tenían lugar tres pruebas estandarizadas: dos de tipo parcial y una final, que conformaban cerca del total de la calificación de los estudiantes. El profesor Richard comentó que:

Antes de la pandemia, el 90% de la calificación de un estudiante salía de tres exámenes: dos exámenes parciales basados en el libro con valor de 25% cada uno, en los que se evaluaba solo la gramática y el vocabulario. El otro 40% era un examen final de competencias de acuerdo con el nivel cursado. El otro 10% correspondía a un portafolio de evidencias de trabajo (2021).

El hecho de asignar solo 10% de la calificación final al portafolio de evidencias es poco congruente con la EACE y con las prácticas de evaluación que se recomiendan en la literatura, ya que obstaculiza el desarrollo de la autonomía, disminuye la posibilidad de utilizar diferentes tipos de instrumentos e impacta de manera negativa el aprendizaje (Jiménez-Raya et al., 2017).

Al respecto, los docentes explicaron que el hecho de evaluar con exámenes estandarizados había sido motivo de desacuerdos por parte del cuerpo docente de la LLI. Algunos opinaron que utilizar otros medios para calificar el progreso de los estudiantes resultaría subjetivo y no reflejaría lo que el alumno realmente sabe y puede hacer. Esta es otra encrucijada en la implementación de la EACE debido al creciente énfasis que se ha puesto en mantener un estándar con el cual regular el acceso a otras instituciones educativas alrededor del mundo e internacionalizar la educación superior. La profesora Holly relató su punto de vista:

Se crean exámenes basados en los libros, sobre lo que se cubrió durante el semestre. Estas pruebas son revisadas por un editor nativo. Sin embargo, no se puede ser demasiado exigente en el examen porque los profesores se amotinan y comentan: ‘Exámenes estandarizados, ¿para qué? mejor que cada quien ponga los suyos’; que es lo que está ocurriendo ahora durante la pandemia. Se llegó a un acuerdo de que cada profesor decide cómo va a evaluar: ‘Ah, ¿entonces?’ Pues yo no sé qué es lo que hacen (2021)

Como se puede apreciar, en la opinión de algunos docentes, no se deben ignorar los números, lo cual remite a las ideas de Weimer (2013), quien arguye que las calificaciones numéricas funcionan “como guardianes de la entrada, el paso y la salida de nuestras instituciones” (p. 119) y no deberían ser tan relevantes para el progreso de los estudiantes. Sin embargo, el hecho de no poder celebrar exámenes presenciales en la LLI impulsó el uso de actividades de evaluación más centradas en los alumnos y que con frecuencia se utilizan en la enseñanza remota.

Los profesores entrevistados explicaron los aspectos que tomaron en cuenta para la evaluación durante la pandemia, dentro de los que destacan: la participación en clase y la conformación de un portafolio de evidencias que incluye diferentes tipos de actividades, por ejemplo: trabajos escritos, reportes de lectura, reportes de escucha, creación de videos, entre otros. Este tipo de actividades coinciden con las recomendadas por Conrad y Openo (2016) para evaluar

los conocimientos cuando se trabaja de manera remota. Con respecto a la participación en las clases de inglés, un profesor señaló que:

A mí me dice mucho la participación. Prácticamente ahí descubro quién es quién y es a lo que le doy más valor. Aparte debe haber una evidencia, en este caso virtual, pero también física porque ellos la tienen. Finalmente, lo que me hacen llegar al final del semestre también tiene un puntaje y al hacer eso ellos están practicando la redacción (Paul, 2021).

Este punto de vista coincide con lo expuesto por Conrad y Openo (2018), quienes argumentan que la participación en los cursos en línea contribuye a que el grupo esté satisfecho con el aprendizaje gracias a la socialización de los conocimientos vistos en clase. De manera más específica, el profesor Kenny detalla a los estudiantes los pasos para conformar el portafolio de evidencias en la plataforma *Eminus*. Se percibió que este docente fue muy riguroso con las especificaciones de cada actividad que se debe entregar:

Aquí [en la plataforma] hay una carpeta que les puse de bienvenida. Aquí vienen los criterios de evaluación y les escribí que cumplan con los trabajos que solicita el docente. Especifiqué también cómo tenían que seguir todas las instrucciones. Pero ya de ahí, en lo que es la carpeta de evidencias, yo pedí esto, por ejemplo: Folder de evidencias, que tiene que contener teoría, ejemplos y ejercicios, un reporte de lectura, un reporte de escucha, actividades de vocabulario, del libro de texto y del libro de trabajo. Además, puse la descripción de lo que es, de lo que debe de contener, de lo que debe de llevar. Más abajo puse el valor de cada una de esas evidencias. Por ejemplo, el folder de evidencias vale de 0 a 3 sellos, el reporte de lectura y de escucha de 0 a 2 sellos y aquí puse lo que debe de llevar (Kenny, 2021).

A pesar de que algunos estudiantes se benefician al tener establecida la estructura del curso y los trabajos que deben entregar, estas prácticas no necesariamente se adhieren a la EACE, en donde los discentes deberían gozar de mayor responsabilidad en la toma de decisiones, incluidas las actividades que se van a evaluar (Blumberg, 2019; Barboyon-Combey & Gargallo-López, 2022; Weimer, 2013). Por otro lado, la profesora Tina, responsable de la EE de Seminario de Redacción para el Trabajo Recepcional, explicó que los estudiantes deben entregar tres apartados del documento final (introducción, marco teórico y metodología), los cuales conforman su calificación. Sin embargo, también tomó en cuenta otros aspectos, como la participación en clase y actividades:

Con que tengan esas tres partes están aprobados, ya que son las que les dan en la EE para poder tener derecho a una extensión. Entonces, yo he cambiado la evaluación varias veces porque se les dificulta mucho. Tomé mucho en cuenta la participación, que presenten avances, un *outline* porque eso es la base de todo y de allí que sigan entregando. Evalué sus tres entregas, su participación y su asistencia a las sesiones individuales (Tina, 2021)

Los estudiantes también compartieron sus puntos de vista sobre la evaluación durante el semestre en modalidad *online*. Es importante mencionar que, la mayoría de los entrevistados, no tenían claros los criterios de evaluación que iban a utilizar sus maestros. Fue notorio el caso de la estudiante Abra, cuyo curso de Inglés Principiantes estaba dividido entre el profesor titular y la profesora de apoyo. Al respecto, manifestó estar confundida y angustiada por la incertidumbre de la conformación de su calificación final:

Me parece que el maestro [titular] nos iba a dar el 60% del puntaje y con la de práctica el 40%, solo que ahora ya no sé cómo van a quedar los puntajes porque a mí y a otros compañeros que estamos en la misma clase de repaso, por instrucción del jefe de carrera, este apoyo va a tener un 10 por ciento sobre la calificación, entonces ya no sé a quién le van a restar, si al maestro o a la de práctica. Estoy consternada porque sí tengo que participar, pero luego no sé cómo participar porque no va a aplicar examen, de hecho ella tampoco va a aplicar exámenes (Abra, 2021).

Otra participante comentó que el profesor de Inglés Principiantes había sido claro con los criterios de evaluación, mientras que su maestro de Estrategias de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras no había establecido dichos porcentajes hasta el momento en que la entrevista ocurrió. Sobre la primera EE, explicó que la evaluación sí incluiría exámenes orales, sin embargo, no tenía claro cómo iba a funcionar el proceso:

Es un examen, algo así como un speaking, que es donde él nos va a evaluar cómo pronunciamos. Si no mal recuerdo tiene un valor de 15% o un 30% porque son dos actividades de evaluación que tienen que ver con el pronunciar. Dice el profe que, por ahora, así nos convino un poco porque si nos vamos un poco más a lo de un examen, algo así nos había dicho, como de un examen oral, un examen estándar, dice que la mayoría lo reprobaríamos, entonces que está bien por ahora (Rose, 2021).

En este fragmento, se infiere la opinión del docente sobre la dificultad añadida que supondría un examen estandarizado para el grupo de principiantes.



La estudiante Martha opinó que los métodos de evaluación deberían depender de la EE, ya que sintió que su dominio del inglés no estaba siendo revisado con la suficiente atención. Explicó lo siguiente:

Pues yo creo que está bien que no pongan examen. En inglés lo único que se me va a calificar es el trabajo manual, o sea, lo que he hecho, pero editando documentos, buscando información, etc. Pero conocimiento como tal, no se me está evaluando. En el caso de los compañeros que no conocen los temas creo que es mucha información en poco tiempo y creo que es muy difícil adquirirlo de esa forma, contestando un libro e investigando gramática, creo que no se puede (Martha, 2021).

En otro orden de ideas, algunos estudiantes consideraron que la forma de evaluar durante la pandemia era más formativa y justa. Víctor, quien cursaba la EE de Inglés Avanzado, explicó:

El anterior era un examen que valía casi el total de la calificación y sí era un poco complicado. Ahora siento que es un poco más justo, por así decirlo, porque ahora ya dividen los porcentajes en varias categorías. Unas son las actividades, bueno, depende el maestro cómo evalúa, sino que ahora ya son otro tipo de actividades: proyectos, productos y trabajos como ensayos o exposiciones (2021).

Esto podría estar ligado a la madurez que el estudiante ha adquirido a lo largo de la LLI, habilidad que, en numerosas ocasiones, no se percibe en los estudiantes del primer semestre.

En suma, el cambio a la educación virtual impulsó ciertas prácticas de evaluación que se alinean más con la EACE, a comparación con el uso de pruebas estandarizadas durante las clases presenciales. Algunos docentes decidieron continuar aplicando este tipo de evaluaciones, sin embargo, les asignaron un porcentaje reducido para que los estudiantes se acostumbren a presentar este tipo de pruebas, ya que, en algún momento, la emergencia de la enseñanza remota concluirá y continuarán los exámenes presenciales. En el siguiente apartado, se revisan las opiniones de los participantes sobre la autonomía en el aprendizaje.

### **6.1.2 El desarrollo de la autonomía de los estudiantes**

En este apartado se presentan los puntos de vista de los profesores y estudiantes entrevistados sobre el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera durante la enseñanza virtual. Por un lado, los profesores comentaron las herramientas que han utilizado para

intentar dotar de independencia académica a los alumnos, y por el otro, los estudiantes señalan cómo impactan en sus hábitos de estudio y su progreso en el dominio del inglés.

En primer lugar, los docentes entrevistados expresaron de manera unánime que el aprendizaje del inglés no ocurre de manera óptima sólo con asistir a las sesiones síncronas, sino que se requiere un compromiso de los estudiantes para estudiar por su cuenta. Una profesora señaló que las clases en línea “no van a ser suficientes, sino que [los alumnos] tienen que buscar, ver, leer y escuchar [de otras fuentes]. Deben estar expuestos a la lengua meta” (Annie, 2021). Explicó que ha intentado encaminarlos a ser más autónomos, sin embargo, ha obtenido resultados contraproducentes:

De repente se vuelven todavía más dependientes del profesor, de que el maestro sea el que les esté motivando, de que esté dándole la retroalimentación, para que ellos se motiven y aprendan. Entonces, en varios casos, en lugar de volverlos más autónomos, se vuelven más dependientes del maestro, a que es el maestro el que les tiene que estar motivando (Annie, 2021)

Es común que los estudiantes muestren reticencia para desarrollar su autonomía, ya que podrían estar acostumbrados al modelo tradicional, donde el profesor mantiene el control absoluto de la enseñanza (Morales, 2006). Esta situación también la mencionan Jiménez-Raya et al. (2017) como un obstáculo, ya que “los alumnos no siempre están dispuestos a aceptar el reto de la autonomía y, por lo tanto, será necesario apoyarlos” (p. 84).

La transición hacia la EACE implica fuertes cambios de mentalidad en los hábitos de estudio de los alumnos (Weimer, 2013; Blumberg, 2019) y algunos profesores de la LLI están conscientes de ello:

Los estudiantes necesitan hábitos que los mantengan constantemente pensando en el inglés, no solamente durante las dos horas de clase. Cuando esos hábitos se sistematizan y se incorporan a la agenda escolar es donde más beneficios y sobre todo más rapidez hay en el desarrollo de la lengua. Aquellos estudiantes que repiten lo que hicieron en unos cursos que les funcionó y que lo maximizan, logran un desarrollo notablemente rápido (Barry, 2021).

Como sugerencias para complementar el proceso de aprendizaje, los docentes indicaron que las herramientas tecnológicas como el Internet, las aplicaciones electrónicas y los recursos disponibles en el *CAAFI* (libros, revistas, material audiovisual, etc.) podrían ser de utilidad para los estudiantes que tuvieran dificultades en los primeros semestres. Estas recomendaciones podrían coincidir con

el apoyo procedimental a la autonomía (Jiménez-Raya et al., 2017), ya que los discentes eligen de una gama diversa de materiales de apoyo para complementar su aprendizaje. Sobre los Centros de Autoacceso y su relación con la autonomía y la motivación, Mynard (2022) explica que se deben concebir como lugares donde “satisfacer necesidades psicológicas básicas de los alumnos y activar sus recursos motivacionales internos a la vez que apoyan el aprendizaje de idiomas”<sup>83</sup> (p. 238).

El profesor Paul señaló que aprender un idioma requiere de constante práctica dentro y fuera del aula. Por tal motivo, dedicó tiempo en las clases para explicar a los estudiantes que es crucial tener disciplina en el estudio:

Si ustedes se conforman con el tiempo que nos reunimos aquí, ya sea de manera virtual o presencial, estamos perdidos todos. Esto es un trabajo como cualquier otra actividad que hagamos en la vida, [...] no hay soluciones mágicas para aprender a hacer algo, es la práctica constante, es de todos los días. Si ustedes, con disciplina, se programan, verán que el avance va a ser más rápido de lo que creen y va a servir de estímulo y no tendrán que sacrificar otras cosas que les gusten, pero prográmense, sean disciplinados (Paul, 2021)

Por el contrario, de acuerdo con el profesor Richard, uno de los factores que impiden el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de la lengua meta, sobre todo en los alumnos principiantes, es la carencia de estrategias específicas:

Los estudiantes no avanzan lo que se espera en cuanto a la adquisición de la lengua meta porque no saben estudiar un idioma. Para solucionar este problema, existe la EE de *Estrategias de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras*, que está designada [de forma obligatoria] en el primer bloque de la LLI. Esta asignatura está diseñada para explicarles que aprender un idioma es distinto que aprender química, física o historia. Implica mucho trabajo de autonomía, duplicar el trabajo que haces en el aula, desarrollar estrategias que tienen que ver con tus estilos de aprendizaje, apoyar los estilos de aprendizaje que son débiles, etc. (2021).

El impacto que tendrá la EE de Estrategias de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras sobre la autonomía de los estudiantes principiantes entrevistados se verá en el futuro y está fuera del alcance de este estudio. Sin embargo, Nunan (2012) reporta que este tipo de asignaturas influye de manera positiva en los estudiantes siempre y cuando se provean “oportunidades de autocontrol y autoevaluación” (p. 72).

---

<sup>83</sup> Traducción propia. Cita original: “satisfy learners’ basic psychological needs and engage their inner motivational resources while supporting language learning”.

Las respuestas de los estudiantes son similares, con un fuerte énfasis en los consejos que les proporcionan sus profesores sobre ser constantes y crear hábitos de estudio. Algunos alumnos opinan que las recomendaciones para desarrollar su autonomía son valiosas:

El maestro nos dio varias: diario repasar un poco, realizar un ejercicio, leer, hacer *listening*, poner música, ver una serie, una entrevista, al otro día repasar un poco de gramática. Se me hicieron buenos, sobre todo esos se me quedaron muy grabados, todos los días un poquito de algo, ser constantes (Bentley, 2021).

Por otra parte, otras respuestas coincidieron con la necesidad de contar con la guía del profesor en todo momento, sobre todo en los estudiantes principiantes que aún no han generado estrategias para aprender de manera independiente:

Estoy al pendiente de las asesorías que se ofrecen fuera de clase, de encontrar alguien que me explique más. Porque primero lo trato de entender yo de investigar más pero como que siento que hay algunos temas que necesitas que alguien te explique porque ya no termino de entender y solicité una asesoría y pues a ver quién me apoya (Danielle, 2021).

En otros casos, los estudiantes no recuerdan ningún consejo o actividad que sus profesores hayan comentado explícitamente:

Al principio del curso nos subió un video sobre cómo aprender cualquier idioma por tu cuenta y venía algo de repasar, de imitar, de leer y después repetir, cosas así. Pero algo así que yo recuerde que específicamente nos haya dicho en una clase sobre nuestra autonomía, no (Dolores, 2021).

Como se ha explicado con anterioridad, en la EACE se favorece una divulgación total de los objetivos y estrategias que se van a utilizar para desarrollar el aprendizaje, haciendo partícipes a los estudiantes (Blumberg, 2019; Weimer, 2013). Por consiguiente, aunque los profesores tengan planeadas ciertas actividades para impulsar la autonomía, sería recomendable hacerlas patentes ante el grupo para involucrar a sus miembros y evitar confusiones. Asimismo, los estudiantes deberían ser capaces de hacer la conexión necesaria mediante la clase de Estrategias de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, sin embargo, opinaron que “solo les dicen que investiguen por su cuenta, que no se conformen con los ejercicios que se les proporcionan en clase, pero no les sugieren ningún recurso específico” (Martha, 2021).

Para algunos alumnos de Inglés Avanzado, este tema “no se había mencionado en semestres anteriores” (Henry, 2021). No obstante, el profesor de esta EE organizó actividades que consideraron que sí impulsaban la autonomía como tareas permanentes sobre escuchar la radio, ver las noticias en la televisión o en Internet y proporcionar más tarde un reporte en clase. De acuerdo con los estudiantes, este tipo de actividades generan hábitos que forman parte de la vida diaria y ayudan a exponerlos al idioma de forma constante (Henry/Víctor, 2021).

En resumen, el tema recurrente de los testimonios de los profesores sobre el desarrollo de la autonomía de los estudiantes es el énfasis en el estudio y la práctica del inglés fuera del aula, utilizando diversas herramientas a elección del grupo. No obstante, es difícil encontrar apoyos de tipo organizacional (Jiménez-Raya et al., 2017) para la autonomía dentro de la LLI. Las decisiones sobre el contenido de los cursos están decididas de antemano, las evidencias que deben entregar los alumnos para demostrar su competencia lingüística son determinadas por los profesores, al igual que la manera de evaluar. Los estudiantes destacan los consejos que les dan los docentes sobre generar hábitos y practicar el idioma a diario, sin embargo, pocos reportan estrategias específicas que hayan puesto en práctica en los primeros semestres de la carrera.

### **6.1.2.1 La responsabilidad en el aprendizaje**

Uno de los temas centrales de la EACE es la percepción de la responsabilidad que cada sujeto tiene sobre el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, en este caso, del inglés como lengua extranjera. En este apartado, se exponen los puntos de vista de los participantes sobre quienes consideran que tienen la mayor parte de la responsabilidad en la LLI. Es pertinente recordar al lector un punto central sobre este principio de la EACE: de acuerdo con McCabe y O’Connor (2014), “el precepto de la corresponsabilidad en el aprendizaje es un punto de partida fundamental que permite a profesores y alumnos redefinir los roles y límites tradicionales. De ahí puede surgir una relación educativa realmente productiva, crítica y reflexiva” (p. 356).<sup>84</sup>

La profesora Annie opinó que este elemento no solo tiene relevancia en la LLI, sino en cualquier escenario educativo en la actualidad. Consideró que la motivación de los estudiantes influye de forma directa en su sentido de la responsabilidad por aprender:

---

<sup>84</sup> Traducción propia. Cita original: “The precept of joint responsibility for learning is a fundamental starting point that enables lecturers and students to re-define traditional roles and boundaries. It is from this that a genuinely productive, critical and reflexive educational relationship can emerge.”

Pues en esta licenciatura y en cualquier contexto, la responsabilidad recae sobre el estudiante porque el maestro puede hacer ‘circo, maroma y teatro’ y muchas cosas... y si el alumno no está dispuesto, motivado, con ganas realmente de aprender o con los ánimos de aprender, pues no lo va a hacer, no importa lo que haga uno (Annie, 2021).

Esto no es necesariamente válido para la EACE, ya que los profesores tienen la responsabilidad de mantener motivados a los estudiantes con diferentes tipos de estrategias y actividades para que se sientan empoderados sobre su aprendizaje (Attard, et al., 2010; Blumberg, 2019; McCabe & O’Connor, 2014; Weimer, 2013).

Otro profesor señaló que la responsabilidad es una habilidad que los estudiantes adquieren conforme avanzan en su paso por la LLI, pero corresponde a los profesores “autodirigir su camino [...] desde la educación inicial mediante el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la creatividad” (Barry, 2021). Estos valores coinciden con los expuestos por Attard et al. (2010), que fortalecen la independencia académica de los discentes y promueven la EACE, no obstante, fomentarlos continúa siendo parte de los compromisos de los docentes. Por otro lado, hay profesores que reconocen que la responsabilidad del aprendizaje es compartida entre varios de los actores educativos. El profesor Kenny lo expresa de la siguiente manera:

Yo creo que es una responsabilidad compartida y una libertad responsable. Yo les digo a los estudiantes: ‘Es una responsabilidad compartida porque yo sé lo que debo hacer como facilitador con respecto al proceso de aprendizaje y lo voy a hacer, pero ustedes tienen que ser responsables de la parte que les corresponde llevar a cabo’ Y es una libertad responsable porque si yo elijo no darles lo necesario, no enseñarles; ustedes con justa razón se quejan, me levantan un oficio con justa razón (2021).

Este testimonio remite a la corresponsabilidad en el aprendizaje mencionada por McCabe y O’Connor (2014), sin embargo, los autores se refieren a que los estudiantes tomen el control de lo de su propio aprendizaje. Sin embargo, en las clases de inglés de la LLI, como en muchos otros casos, los alumnos no pueden decidir con suficiente libertad, ya que el material y el contenido de las unidades ha sido preseleccionado y en la mayoría de los casos, es inamovible.

Los estudiantes también expresaron sus puntos de vista sobre este tema y existen opiniones diversas sobre cómo se concibe la responsabilidad dentro del proceso de aprendizaje del inglés. Algunos reconocieron que la mayoría del compromiso por aprender recae sobre ellos mismos, mientras que otros señalaron que corresponde primordialmente al profesor. No obstante, la parte

que corresponde a los docentes adquiere múltiples manifestaciones sobre cómo se debe guiar y acompañar en el proceso.

Una estudiante señaló que la mayoría de la responsabilidad recae sobre ella misma, sin importar las destrezas de los profesores:

Yo soy la responsable, porque obviamente los maestros pueden darme todos los conocimientos, pero si yo no me preparo, no trabajo en mis deficiencias y no le pongo la dedicación necesaria para ver en qué estoy mal, pues obviamente me voy a quedar estancada ahí. Puedo tener al mejor maestro de inglés enfrente pero cualquier idioma implica memorización y comprensión de lo que estoy escribiendo. Pero sí retenerlo; no decirlo como yo quiera, porque tiene una estructura y obviamente esa necesito tenerla muy clara para poderme expresar (Abra, 2021)

Esta participante se refiere a los saberes transmitido por los profesores, cuando en la visión constructivista del aprendizaje, implícita en la EACE (Hoidn, 2016; Mitchell et al., 2013; Schunk, 2012), se debe reconocer que los conocimientos que poseen los estudiantes también son relevantes y se deben tomar en cuenta para su desarrollo académico.

Otro estudiante, quien cursaba la EE de Inglés Principiantes, visualizaba a sus profesores como facilitadores y señaló que mientras exista una buena orientación, los estudiantes deberían asumir el resto de la responsabilidad. Esto concuerda con lo expuesto por Blumberg (2019) y Weimer (2013) sobre los compromisos que los docentes deben asumir en la EACE. El alumno lo explicó como sigue:

Pues [la responsabilidad es de] uno mismo obviamente, pero sí le dejaría una gran parte también al maestro y no tanto por cómo nos enseñe como tal sino por cómo nos guíe, porque yo creo que a veces, más que nada están como para ayudarnos a pues sí, entender, pero también a seguir un camino ¿no?, a seguir un orden. Si los maestros te guían bien y te dan buena información, yo creo que ya con eso todo recae sobre ti y pues si tú pones de tu parte pues tendría que quedar claro (Bentley, 2021).

La guía de los docentes como facilitadores resulta indispensable para este participante, sin embargo, se percibe que solo se trata de los conocimientos que se transmiten, mientras que la verdadera responsabilidad del profesor es proporcionar las herramientas para que paulatinamente los estudiantes se vuelvan más independientes (Doyle, 2008).

En otros casos, los alumnos consideraron que la mayoría de la responsabilidad sobre el aprendizaje recae en los docentes. Sin embargo, ellos también deben contribuir:

Pues yo creo que sería obviamente el docente, que es el responsable de que estemos aprendiendo, pero también viene de nuestra parte, poner nuestro granito de arena y ponernos a estudiar, repasar los temas: que si tengo duda repaso, estudio, o pregunto, o tomo clases, veo videos. Creo que el docente tiene la responsabilidad de verificar que sus alumnos realmente están aprendiendo o si no, darles una retroalimentación. Estar pendiente de si el alumno necesita ayuda, realmente atender la clase y decir no nada más pararse a hablar, ver si tus alumnos te están poniendo atención, si están agarrando la onda o no (Bill, 2021).

La estudiante Carrie coincidió y explicó que:

Ambas partes, tanto los maestros como nosotros, porque los maestros de cierta manera hacen un esfuerzo para enseñarnos, para que nosotros aprendamos y nosotros si queremos aprender vamos a estar, no importa si, como le comentaba yo a mis maestros, que hacía un esfuerzo para estudiar, yo no tengo internet e a mí me cuesta muchísimo estudiar, entonces yo quiero aprender, es por ambas partes; tanto los maestros para dar una buena explicación como para resolver dudas como para ayudarnos en las cosas que no entendamos y nosotros en poner atención, para preguntar las dudas, ayudarnos entre compañeros.

En resumen, los profesores de la LLI se visualizan como facilitadores y están conscientes de la responsabilidad que conlleva guiar a los estudiantes.

### **6.1.3 La motivación para estudiar inglés y su influencia para centrar la enseñanza en los estudiantes**

En este apartado, se revisan los testimonios de los participantes sobre las decisiones que tomaron los estudiantes para ingresar a la LLI. Esta información permite “la comprensión de las personas [sobre el] significado de los acontecimientos clave en su vida o su comunidad y los contextos culturales en los que viven” (Gibbs, 2013, p. 101). Además, al tratarse de un estudio de caso, es primordial aportar toda la información posible para lograr la comprensión del tema (Merriam & Tisdell, 2016). La manera de actuar de las personas en un determinado momento está definida por sus experiencias y decisiones previas, lo cual influye también en cómo aprenden los estudiantes y si estos factores tienen injerencia para lograr la EACE. Asimismo, se exploran las percepciones sobre el nivel de lengua que los informantes consideran adecuado para iniciar este programa educativo.

Surgieron cuatro razones principales para que los estudiantes optaran por estudiar esta licenciatura: 1) el gusto por el idioma; 2) la presión de miembros de la familia; 3) las ofertas



laborales y la posibilidad de viajar; y 4) el conformismo académico. Los profesores entrevistados coincidieron en que son escasos los alumnos que toman una decisión informada, con base en el plan de estudios y con un fundamento sólido de la profesión que quieren desempeñar en el futuro. Al respecto, el profesor Kenny explicó que en “cada generación, son muy pocos los que se toman la molestia de leer el programa de la Licenciatura, los requisitos de ingreso, el perfil de ingreso, el perfil de permanencia y el perfil de egreso”. La profesora Tina coincidió y propuso “revisar los programas de estudio antes de tomar una decisión”. No obstante, el agrado por el idioma está presente; el profesor Barry mencionó que la mayoría ingresan “por gusto, [...] porque se les facilita el inglés”.

De forma similar, el profesor Paul relató que en algunos estudiantes “lo que prevalece es el deseo y el gusto decidido por el idioma”. Afirmó que esta predisposición se hacía patente en la manera en que participaban en clase y en el ánimo que tenían por realizar las actividades sin que se les solicitara de forma explícita, por ejemplo: escuchar programas de radio o videos en inglés, conversar con los compañeros, realizar lecturas, entre otras actividades en su tiempo libre. Estas prácticas coinciden con la motivación intrínseca (Muñoz & Ramírez, 2015; Ryan & Deci, 2000) ya que los estudiantes reaccionan sin verse influenciados por factores externos. Esto, además, podría significar que el aprendizaje autónomo está en proceso; ya que de acuerdo con Smith et al. (2018), este tipo de iniciativas tienen una “relevancia particular en países en vías de desarrollo, en parte porque existe una gran disonancia entre lo que la educación formal ofrece o puede ofrecer y lo que muchos alumnos quieren y tratan de conseguir por sí mismos” (p. 11)<sup>85</sup>.

El profesor Kenny opinó que esta clase de estudiantes eran los que estaban más “cómodos” en el programa educativo y eran los que lograban terminar la licenciatura a pesar de las situaciones adversas que se les presentaran, ya que estaban convencidos de que la enseñanza del inglés era su vocación. Este punto refleja que en la LLI hay alumnos que tienen claridad en cuál sería su *yo ideal de la L2* (Csizér, 2019; Dörnyei, 2009; Lamb, 2016) y que podría influir de manera directa en la conclusión de sus estudios y, posiblemente, en la realización de sus metas. Se podría deducir también que estos alumnos están intrínsecamente motivados a causa del interés y satisfacción que les genera esta aptitud (Deci & Ryan, 2012; Noels et al., 2019).

---

<sup>85</sup> Traducción propia. Cita original: “a particular kind of relevance in the developing world, partly because there is such a dissonance between what formal education offers, or can offer, and what many learners want and actually attempt to gain for themselves”

Sin embargo, también surgieron comentarios que se relacionan con *el deber ser de la L2* (Csizér, 2019; Dörnyei, 2005; Lamb, 2016), ya que los docentes reportan que a algunos alumnos los motiva la presión o el compromiso con familiares cercanos, lo que reflejaría una motivación extrínseca con un nivel de regulación introyectada, donde “el individuo se comporta para cumplir un requisito, para evitar la culpa o la ansiedad” (Muñoz & Ramírez, 2015, p. 200). Los docentes afirmaron que es una situación muy común y ocurría, por lo general, en dos situaciones: 1) los padres que son docentes de inglés recomiendan a sus hijos continuar con esa profesión; al respecto el profesor Kenny afirmó que este razonamiento podría traer consecuencias negativas; 2) la influencia de los familiares (cercaos y lejanos) que viven y laboran en Estados Unidos, situación común que se vive en México:

Generalmente los padres que son docentes de inglés quieren que sus hijos sean también maestros. Entonces esa es una razón por lo cual algunos llegan a la LLI, algunos de ellos logran terminar satisfactoriamente, otros terminan de manera traumatizada y otros abandonan la carrera porque no era lo que querían, sino que se vieron obligados por sus padres (2021).

En contraparte, el profesor Paul destacó que, a pesar de la obligación con sus padres, algunos estudiantes se desempeñaron de forma excelente ya que buscaban complacer ese anhelo, aunque después cambiaran de profesión. Por su parte, el profesor Barry retomó algunos casos en los que la presión de los padres no fue tan fuerte, sino que funcionó como un impulso para que los estudiantes tomaran la decisión de estudiar la LLI y poco a poco desarrollaran el gusto por el idioma.

Con respecto a la influencia de los familiares que laboran en un país de habla inglesa, en específico en Estados Unidos, y envían recursos para que sus familias puedan sobrevivir, el profesor Paul relató la anécdota de una estudiante que habita en una comunidad rural de Veracruz dedicada a la fabricación de muebles de mimbre. La mayoría de los integrantes de esta población deben cruzar la frontera del país norteamericano para vender los productos y, por lo tanto, están familiarizados con el inglés. A su regreso, influyen en los más jóvenes y alientan el deseo de aprender esta lengua. Despaigne (2010) ha descrito esta situación en estudios previos, ya que, al visitar las escuelas rurales del Estado de Puebla, encontró que el deseo de aprender inglés es de suma importancia debido a la presencia de familiares en el extranjero que envían ayuda económica.

La autora explica que para estas personas “el inglés es sinónimo de supervivencia” (Despaigne, 2010, p. 67) aunque deban dejar su vida en México.

El tercer argumento encontrado corresponde a la oferta laboral y las posibilidades de viajar. El profesor Richard considera que uno de los principales factores que impulsa el ingreso a la LLI es “la posibilidad que pueden tener para conseguir un trabajo”. Barry arguye que los estudiantes están conscientes de que el inglés es “la lengua dominante”, por lo que suponen que las oportunidades para obtener empleo serán mayores con esta herramienta.

Por otro lado, es bien sabido que hablar una lengua extranjera permite conocer diferentes culturas y comprender la forma de pensar de otros pueblos, sin embargo, en algunas ocasiones representa una manera de alejarse de un ambiente que no es del agrado de las personas. Por ejemplo, la profesora Holly recordó que el inglés fue un factor determinante para abandonar su país natal y buscar empleo en México; explicó que algunos estudiantes que ha conocido en la LLI tienen estos mismos pensamientos: “existe la idea de que esto les va a abrir el mundo y que van a hacer algo con eso y probablemente puedan salir del país y cambiar su vida”. No obstante, consideró que no es una razón justificada para elegir esta licenciatura ya que

Hay una discrepancia entre los sueños de que van a vivir del inglés, que lo van a hablar muy bien, que el mundo se va a abrir, que el trabajo va a estar bien remunerado, pero muchas veces ni siquiera tienen una idea de qué significa eso o qué dificultades tiene o estén dispuestos a realmente esforzarse para llegar a ser buenos (Holly, 2021).

El cuarto y último tema en este apartado es el que llamaremos conformismo académico y agrupa dos motivos similares: 1) la LLI es una carrera de poca dificultad; y 2) la LLI es temporal. Con respecto al primero, algunos profesores comentaron que es común que los estudiantes creen que la LLI no implica mucho esfuerzo. El profesor Kenny mencionó que “ingresan porque consideran que es una licenciatura muy fácil, que solo es venir a escuchar canciones, a decir algunas frases en inglés y ya”, no obstante, “cuando se enfrentan a toda una serie de Experiencias Educativas [como lingüística o gramática], se sorprenden”. La profesora Tina coincidió y explicó que “muchos [estudiantes] piensan que la licenciatura es diferente, que nada más es ir a aprender la lengua y se les hace divertido o interesante”, sin embargo, una vez que ingresan “su visión cambia por completo”.

La profesora Annie comentó que “la mayoría de los aspirantes no son los que ya saben inglés y quieren volverse maestros, [sino que] quieren aprender inglés y decidir después a qué se van a dedicar”. Esta situación también se incluye dentro de este tema, ya que el alcance de la LLI es mucho mayor que solo aprender a hablar el inglés. Estos aspirantes podrían haber optado por cursos especializados en la misma universidad, sin comprometerse a terminar una licenciatura que no representa sus verdaderas ambiciones profesionales. Asimismo, de acuerdo con Annie, los profesores dedican mucho tiempo a “demostrarles [a los estudiantes] que el inglés es algo a lo que se pueden dedicar y que tienen muchas oportunidades”, lo cual podría entorpecer el tiempo de enseñanza de los temas relevantes de cada EE.

La otra alternativa surge con los alumnos que ingresan a la LLI como una opción académica temporal. El profesor Kenny explicó que, en ocasiones, los estudiantes “toman [esta carrera] como un trampolín para ingresar después a alguna licenciatura muy demandada”. Esta situación podría ocasionar que los alumnos no se comprometan a cumplir con los requisitos que imponen los primeros semestres de la LLI. Este último tema se alinea con la motivación extrínseca, regulada por la conformidad y la reactancia<sup>86</sup> (Noels et al., 2019; Ryan & Deci, 2000), y se encuentra muy cerca de la desmotivación. Sin embargo, con el uso de los principios de la EACE, se busca lograr un cambio gradual hacia la motivación intrínseca (Bremner, 2020; Schweisfurth, 2013) en los estudiantes. Si estas condiciones se cumplen, se intentará complementar estos hallazgos con el instrumento de observación no participante en el siguiente apartado.

En el caso de los estudiantes, prevalecieron las cuatro razones que surgieron en los testimonios de los docentes, sin embargo, se perciben como una combinación de varias de ellas. En primer lugar, solo la tercera parte de los estudiantes entrevistados manifestaron que decidieron estudiar la LLI únicamente por el gusto de aprender esta lengua. Por ejemplo, Bentley explicó que el inglés

Siempre ha sido un idioma que ha estado muy presente en mi vida, sobre todo por las cosas que me gustan, sobre todo la música, un poquito el cine, etc. Entonces, estoy como que muy familiarizado con esa cultura. (Bentley, 2021)

---

<sup>86</sup> En psicología, se define como “una excitación motivacional desagradable que surge cuando las personas experimentan una amenaza o la pérdida de sus conductas libres” (Steind, Jonas, Sittenhaler, Traut-Mattausch & Greenberg, 2015, p. 1)

De mismo modo, Beverly comentó que siempre había tenido el deseo de mejorar sus habilidades comunicativas en este idioma, sin embargo, los saberes que recibió en la secundaria y preparatoria públicas no fueron suficientes:

Estuve yendo a escuelas particulares donde enseñaban el idioma, pero como que me quedaba con ganas de más; o sea, saber más a fondo lo de la cultura, el ámbito en el que se va a desenvolver todo, no solamente hablarlo y ya, entonces es por eso por lo que decidí seleccionar esta carrera (Beverly, 2021)

Danielle mencionó que había querido aprender el inglés, sin embargo, había tenido dificultades para lograrlo:

Siempre me ha gustado y me ha interesado aprender el inglés, he estudiado en otros lugares, soy de la ciudad de México y tomé algunos cursos en la UNAM, pero nunca tuve un curso en que pudiera lograr hablar. Siempre era todo por escrito me frustraba, los tomaba un tiempo y veía que no me funcionaba y los dejaba e intentaba en otro lado y no encontré algo que me funcionara (Danielle, 2021).

Como se puede apreciar en el punto de vista de los estudiantes, la mejor forma de dominar un idioma implica involucrarse de tiempo completo en una licenciatura que explore no solo lo relativo al vocabulario y a la gramática, sino conocer la cultura y las estrategias para aprender con mayor facilidad.

Por otro lado, una parte de la población estudiantil entrevistada expresó el interés por aprender inglés para poder enseñarlo a futuras generaciones de forma más efectiva. Estos informantes relataron las frustraciones que tuvieron con sus profesores en educación básica y el anhelo de corregir prácticas áulicas tediosas o poco didácticas, que a su vez los ayudaron a descubrir su vocación. Bill relató lo siguiente:

Desde secundaria que me di cuenta que mis maestros no estaban enseñándome bien el inglés y a mí se me facilitaba ayudar a mis compañeros, porque lo que ellos no entendían yo se los enseñaba. Entonces dije: 'Bueno, voy a estudiar para ser maestro de inglés y enseñe mejor porque a mí me enseñaron mal' (Bill, 2021).

Con respecto a la influencia de los familiares, uno de cada tres estudiantes entrevistados confirmó lo expuesto por los profesores. La estudiante Fran compartió la siguiente razón:

Bueno, creo que eh, desde más chica siempre me llamado la atención aprender otros idiomas porque... Bueno, es que mis tíos estuvieron trabajando en Estados Unidos y creo que desde entonces me despertó la curiosidad de aprender otro idioma. (Fran, 2021)

Los comentarios sobre la motivación de los estudiantes parecen indicar que en su mayoría se trata de motivación intrínseca, ya que se percibe que “la actividad [de aprender inglés] parece tener un atractivo inherente” (Noels et al., 2019, p. 98) para ellos, ya sea debido al gusto por el idioma o por el deseo de lograr un cambio en su comunidad. No obstante, en los casos donde prevalece la presión de los familiares, podría tratarse de una motivación extrínseca introyectada debido a que predomina el deseo de buscar la aprobación de terceros (McEown & Oga-Baldwin, 2019). Por otro lado, ningún estudiante manifestó estar en la LLI ni por influencias o presiones externas, ni por buscar un cambio de licenciatura en el siguiente periodo.

Con la técnica de observación participante se podrá identificar si existen elementos de las clases virtuales que ayuden a promover la motivación intrínseca. Mientras tanto, discutiremos las opiniones de profesores y estudiantes sobre qué nivel inicial de inglés deben tener los alumnos al ingresar a la LLI, ya que se descubrió que este aspecto ejerce influencia directa en cómo se desenvuelven los estudiantes en clase y cómo intentan construir su aprendizaje. Se presentan también los puntos de vista sobre la instauración de un requisito inicial, que actualmente no se solicita. Como se podrá apreciar, es un tema controversial entre la comunidad y existen posiciones a favor y en contra. Sin embargo, lo que apareció de manera constante, es que los estudiantes principiantes con menor nivel de inglés se sintieron intimidados por los compañeros y esto, a la vez, contribuyó a su desmotivación (Noels et al., 2019).

### **6.1.3.1 El nivel inicial de inglés para ingresar a la licenciatura**

Se realizó una búsqueda en Internet sobre los requisitos de ingreso a varias licenciaturas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje del español en Estados Unidos y Europa la cual revela que los aspirantes deben contar con calificaciones sobresalientes en los exámenes de ingreso y acreditar un nivel mínimo de competencia en la lengua meta. Como se mencionó en el Capítulo II, varias universidades mexicanas aplican el mismo criterio para los estudiantes de nuevo ingreso a las licenciaturas relacionadas con el inglés. No obstante, en la LLI de la Universidad Veracruzana, no existe el requisito inicial de dominio de idioma. Las opiniones de los profesores

sobre este hecho estuvieron divididas: cinco de ellos sugirieron que se solicite un nivel inicial entre el A2 y B1 del MCERL, mientras que tres optaron por continuar sin requisito.

Los nueve docentes coincidieron en que ha sido un tema controversial en la Academia de la Facultad de Idiomas y la profesora Holly considera que la discusión “nunca ha llegado a un buen término”. Para la profesora Annie, establecer un requisito inicial supondría un impedimento para los “estudiantes que jamás hubieran tenido la oportunidad de estudiar y convertirse en lo que son hoy”. El profesor Barry compartió esta opinión y expresó que “hay muchísimos casos exitosos [...] que entraron con un nivel de lengua muy bajo o nulo, y lo han logrado”. En contraparte, el profesor Kenny consideró que “por lo menos deberían tener un [nivel] B1”, ya que la única evaluación que presentan antes de ingresar es el examen del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), un instrumento que “solo garantiza un espacio físico en la Universidad”.

Es necesario aclarar que, en la EE de Inglés Principiantes, el primer contacto con el aprendizaje del idioma para los estudiantes de nuevo ingreso es el libro de texto *Life Elementary*, que corresponde a un nivel A2 de acuerdo con el MCERL. Por lo tanto, los estudiantes con escasos o nulos conocimientos previos del idioma en esta EE deben comenzar un nivel arriba de A1, ya que no existe ningún curso propedéutico en la LLI. Desde este punto, se pueden apreciar los desafíos, la profesora Tina lo resumió de la siguiente forma:

A ellos se les empieza a impartir inglés de A2 para arriba y a veces esto es un conflicto, porque varios estudiantes entran de cero y no es que deberían entrar con un nivel, simplemente no se les solicita, por lo tanto, se entiende que cualquier estudiante con nivel cero o que no sepa nada pueden ingresar y van a aprender el idioma, pero la primera dificultad con la que se topan es el A2.

Ante esta situación, el profesor Paul opinó que el nivel adecuado para ingresar a la LLI debería ser el de falso principiante, es decir, alguien que ya haya cursado un par de años de inglés formalmente. El mismo profesor expresó que los verdaderos principiantes, “los que vienen en cero, son los que fracasan de inmediato” (Paul, 2021).

La ausencia de especificación de un requisito inicial de dominio del inglés ocasiona que en los primeros semestres de la LLI existan grupos de estudiantes con notorias diferencias de nivel. Esto podría complicar el quehacer de los docentes, ya que deben ajustar la dificultad de los contenidos o, en su caso, impulsar a los alumnos con menos conocimientos a adaptarse. Mese y Sevilen (2021) reportan testimonios de estudiantes durante la enseñanza remota que se han visto

afectados por estas diferencias: “en una misma clase tenemos distintos niveles de competencia y esto afecta mucho nuestra motivación.” (p. 18). Opiniones similares se descubrieron en este estudio, la estudiante Danielle de Inglés Principiantes narra el problema como sigue:

Está muy diverso el grupo; hay de todo, porque hay quien aprendió [en inglés] muy bien, pero no maneja mucho la gramática. Hay quien puede hablarlo y escucharlo junto con la gramática y hay gente que nada de nada, muy desigual el nivel.

Al respecto, Beverly señaló que sus compañeros con menor nivel deben pedir apoyo mediante un chat separado: “cuando en la clase nos hablan en inglés, con frecuencia preguntan sobre lo que se expresó o de qué trata la actividad”. Además, Trisha mencionó interacciones que podrían desmotivarlos: “el profesor los corrige sin piedad, [...] se fija mucho en la pronunciación y creo que, a veces, su *feedback* es un poco rudo, sarcástico”.

Una estudiante afectada por estas desigualdades comentó que “existe mucha desventaja [porque] al menos diez compañeros ya saben demasiado, y veo que algunos, de plano no saben nada y se bloquean” (Wendy, 2021). Asimismo, otra estudiante manifestó no poder mantener el paso con los contenidos, ya que, en ocasiones, los profesores no se mostraron dispuestos a responder las dudas de los más rezagados: “las dudas me salen después [de estudiar los temas], entonces el maestro ya no se quiere regresar y al otro día ya no puedo preguntar” (Abra, 2021).

En resumen, los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes de primer semestre manifiestan que inician la licenciatura con motivación intrínseca suficiente para aprender inglés por diferentes razones (académicas, económicas, personales o familiares), solo unos pocos no pudieron responder con claridad por qué la habían elegido. Sin embargo, las notorias diferencias en el nivel inicial de inglés podrían ser causa de la desmotivación que les impide sentirse en confianza para participar o expresar sus dudas ante el grupo y, en consecuencia, estos casos no progresarán hacia la motivación intrínseca que buscan lograr los principios de la EACE. Los hallazgos en la observación de clase servirán para complementar este punto e identificar si se promueve un ambiente cordial que nutra la autodeterminación en estos estudiantes. A continuación, se presentan las respuestas sobre la influencia de la educación virtual y las implicaciones que tiene sobre la EACE del inglés en la LLI.



#### **6.1.4 Influencia de la educación remota en la enseñanza y el aprendizaje centrados en los estudiantes de inglés**

Los participantes de esta investigación han vivido las experiencias de enseñanza-aprendizaje en la LLI desde distintos ángulos. Por un lado, los docentes han trabajado tanto en las clases presenciales como en las virtuales con distintos grupos. Por el otro, los estudiantes de primer semestre no habían tenido contacto personal con sus compañeros o sus profesores desde que ingresaron a la carrera. Además, los alumnos de último semestre vivieron el cambio de la presencialidad a la enseñanza remota. Por lo tanto, en esta sección se exponen las opiniones de los participantes sobre cómo influyeron las clases virtuales en su aprendizaje y el impacto que ha generado en los conceptos clave de la EACE del inglés como lengua extranjera.

En primer lugar, los profesores coinciden en que la educación virtual tiene ciertas ventajas, entre las que destacan: la facilidad de obtener y diseminar materiales didácticos; el ahorro de consumibles; la disponibilidad de tiempo y espacios y el incremento a la autonomía tanto de docentes como de estudiantes. La profesora Tina argumenta que es más sencillo transmitir diversos recursos a través de las plataformas de videoconferencias: “es más fácil tener materiales más variados y menos aburridos, sobre todo. Además, no tienes dificultades para conseguir el proyector, las bocinas u otros insumos” (2021). Aquí se podría deducir que el rol que asume la docente se alinea con la EACE, ya que busca incluir contenidos que gusten y sean de interés para los alumnos (Attard et al., 2010; Smith-Budhai & Brown-Skipwith, 2017; Tudor, 1993; Weimer, 2013), sin embargo, la modalidad en línea ofrece numerosas posibilidades adicionales, como sitios web y recursos interactivos que permiten integrar los principios del Enfoque Comunicativo y así “reinventar [las] clases de inglés [y] experimentar con nuevos recursos en línea que pueden llegar a ser realmente útiles en [las] aulas” (Rodríguez-Vargas, 2021).

Por otra parte, la profesora Annie señala que la autonomía de los estudiantes ha incrementado desde que trabajan en línea:

Ahora que hemos estado en línea, realmente me han sorprendido muchísimo los estudiantes, no sé si es porque ya llevan año y medio así y ya saben cómo tienen que hacer las cosas solos. Y las hacen sin que uno esté respondiendo. Ellos solitos estaban subiendo, montando, alzando por su cuenta, aunque uno no se los fuera a revisar porque iban a tener la clave y ellos se los iban a tener que revisar ellos mismos después (2021).

Aquí se hace referencia una vez más al *dossier* que compone el portafolio de evidencias, una herramienta recomendada por el Consejo de Europa y que se alinea con el MCERL. No obstante, se infiere que los estudiantes no reciben retroalimentación oportuna que funcione como evaluación formativa (Fulchner & Owen, 2016; Jiménez-Raya et al., 2017; Blumberg, 2019), sino solo al final del semestre.

No obstante, los docentes también indicaron que existen numerosas desventajas. Para el profesor Paul, “la LLI no está diseñada para enseñarse a distancia, [...] y también hay estudiantes que no están comprometidos” (2021). Comentó que ha dedicado un gran esfuerzo en mantener su equipo informático funcional y actualizado, sin embargo, le sorprendía que los estudiantes tuvieran frecuentes problemas tecnológicos de distinta índole:

En estos 2 años, no he tenido ninguna interrupción en las reuniones, por lo que me extraña mucho por parte de los alumnos, esa gran desventaja, *todos* los días hay dos, tres o cuatro que no se pueden conectar: que la plataforma los saca, que llevan una semana sin luz, que no tengo Internet, que trabajo con datos y se me acabaron, no son suficientes. Eso es eterno y es una gran desventaja. (Paul, 2021)

Estas dificultades pueden deberse a varios motivos. Por un lado, durante las entrevistas en línea se pudo comprobar que varios participantes tenían problemas de conectividad que causaban interrupciones, en ocasiones constantes. Por el otro, si los estudiantes no están comprometidos con sus estudios, podrían utilizar este tipo de excusas para no asistir a las lecciones. Como se expondrá más adelante con las opiniones de los alumnos, la educación a distancia incentiva la apatía y la falta de responsabilidad en algunos de ellos.

Por parte de los estudiantes, muchas de las respuestas son similares; identifican como ventajas: el ahorro de consumibles, la facilidad de no tener que transportarse, sobre todo si son foráneos y la administración del tiempo que dedican a la escuela. Surgieron algunos temas peculiares como el caso de una participante que decidió estudiar la LLI precisamente porque se impartía en de manera remota:

Yo me animé a hacer la licenciatura justo porque estábamos en la pandemia en modo virtual. Me permite mucho acomodar mis tiempos, no pierdo tiempo en el traslado, me he ido dando cuenta que se ahorra hasta papel. En este tipo de licenciatura siento que sí funciona. (Danielle, 2021)

Se podría argumentar que los estudiantes que poseen una motivación relativamente autónoma y asumen la responsabilidad de su aprendizaje no tendrían tantas dificultades para enfrentar la enseñanza remota, sin embargo, aún requieren de “retroalimentación y orientación bidireccional” (Lea et al., 2003, p. 332). Lewis, Whiteside y Garrett-Dickers (2014) señalan que la clave está en “facilitar oportunidades para el autoaprendizaje y la autonomía en la experiencia de aprendizaje, al tiempo que se garantiza orientación y supervisión adecuadas” (p. 6), incluso para estudiantes en riesgo académico. Como se verá más adelante, durante la observación participante surgieron pocas oportunidades de retroalimentación ya que los estudiantes permanecieron la mayor parte del tiempo en silencio y con la cámara apagada.

Del mismo modo, otra informante destacó que, al estar frente a la computadora, se puede acceder al momento a diversos recursos:

Tenemos la ventaja de que, en la clase virtual, podemos investigar una palabra que no sabemos, tenemos el acceso rápido a información, a diferencia de la clase que si no sabes le tienes que preguntar al maestro porque no hay de otra, no tienes una computadora, no tienes un teléfono que puedas sacar (Martha, 2021).

Esto coincide con lo expuesto por Weimer (2013), quien reconoce que “los alumnos de hoy deben ser capaces de acceder a la información, encontrar recursos, organizarlos y, quizás más importante, evaluar el océano de información que ahora existe” (p. 50). Sin embargo, del testimonio se puede intuir que la estudiante opta por resolver las dudas por su cuenta, en lugar de consultarlas con su profesor. Si bien en la EACE hay una responsabilidad compartida, el profesor debe estar disponible como facilitador para resolver las dudas del grupo.

La estudiante agrega que en las sesiones virtuales existen ciertas inhibiciones: “siento que todos estamos tensos. En las videollamadas estamos observando, escuchando, pero nadie dice nada porque es diferente el contexto” (Martha, 2021). Esto puede deberse al ambiente que propicia el profesor, que no se alinea con el que debería estar centrado en el alumno donde “pueden crear una atmósfera de confianza y seguridad intelectual que optimice las oportunidades de aprendizaje de los alumnos” (Doyle, 2008, p. 58). No obstante, también puede deberse a la falta de compromiso de algunos estudiantes. Sin importar cuál sea el caso, es evidente que predomina la falta de participación activa de los estudiantes, elemento esencial de la EACE (Attard et al., 2010; Blumberg, 2019; Hoidn, 2016; Nunan, 2015; Weimer, 2013).

Por otro lado, los estudiantes mencionaron diversas desventajas para su aprendizaje de inglés en durante la enseñanza remota. Se hallaron cuatro temas principales: 1) los problemas tecnológicos; 2) la falta de interacción; 3) las distracciones en el hogar y 4) las diferencias en los recursos didácticos. El primero fue el más señalado y se encontraron ejemplos de distinta clase que impiden que ocurra el aprendizaje, por ejemplo, Bentley explicó que

No todos tenemos una buena conexión a Internet o el privilegio de tener una buena computadora. Yo, en un determinado momento tampoco la tuve y ahora gracias a mis padres es que pude poner un mejor Internet y equipo. No todos tienen la comodidad que tienen los demás, incluso me tocó ver otros que desde su celular tomaban las clases (2022).

No se trata de un caso aislado, de los 39 participantes de las entrevistas semiestructuradas, 21 reportaron tener problemas de conexión a Internet o de falta del equipo adecuado. En ocasiones, la inestabilidad de la comunicación en la red generaba que se perdiera continuidad o no se entendiera por completo lo que mencionaban el profesor y los compañeros: “la conexión a Internet a veces está muy mal y te pierdes de ciertos temas, palabras o conceptos interesantes que surgieron en la clase” (Charlie, 2022). Estas interrupciones afectan de forma negativa a la EACE; por un lado, se desalienta la participación activa si las contribuciones no se entienden por completo y, por el otro, la motivación para intervenir en las clases disminuye.

En el mismo orden de ideas, otro participante destaca que la desmotivación y la apatía conducen a los estudiantes a desestimar el valor de las lecciones:

Se vuelve uno muy mediocre, si la clase empieza a las 8 de la mañana, me puedo levantar a las 7:59, me peino y ya. También como alumno mediocre simplemente digo: “presente”, “sí escucho”, “no escucho” y “hasta mañana profe”, esa es otra desventaja porque no aprendemos nada al hacer eso (Bill, 2021).

Sin la intención de generalizar y como se discutirá en los resultados de la observación, se presentaron numerosos casos de este tipo. Estas actitudes contribuyen a que exista escasa participación activa de los estudiantes en las lecciones. Asimismo, el rol de los docentes como facilitadores se complica si obtienen respuestas cortas y desinteresadas de los miembros del grupo.

En conclusión, los datos obtenidos de las entrevistas semiestructuradas proporcionan diversos matices para determinar si existieron prácticas centradas en los estudiantes durante la

enseñanza remota. Sin embargo, los dos instrumentos restantes: la observación no participante y las narrativas reflexivas, complementan el panorama de la enseñanza remota del inglés en la LLI y aportan información valiosa a los otros temas centrales de la EACE.

## **6.2 Resultados de la observación no participante: la enseñanza y el aprendizaje del inglés detrás de la cámara web**

En este apartado, se presentan los hallazgos obtenidos con la técnica de la observación no participante. El objetivo general, como se menciona al inicio del estudio, se interesa por analizar cómo los profesores entienden y aplican el modelo centrado en el estudiante en la LLI, por lo que observar las estrategias de enseñanza, las actividades y la interacción con los estudiantes permitió descubrir algunos de los principales factores que permiten o impiden llevar a cabo la EACE del inglés en línea. Es importante señalar que la puesta en práctica del modelo centrado en el alumno rara vez ocurre de forma absoluta, incluso hay quienes argumentan que “no existe una educación puramente centrada en el alumno” (Sium, 2014, p. 65). Sin embargo, se busca localizar los conceptos clave de la EACE en las clases observadas para complementar las respuestas a las preguntas específicas del estudio y contribuir a responder la pregunta general.

Se observaron en total 24 sesiones sincrónicas de 120 minutos, cuatro por cada profesor de las EEs de Inglés Principiantes, Estrategias de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras e Inglés Avanzado. Con respecto al Seminario de Redacción para el Trabajo Recepcional, los docentes trabajaron de forma individual con cada estudiante mediante envíos de avances en correos electrónicos por lo que no fue posible observar ninguna clase. Se utilizaron las notas del cuaderno de campo derivadas del guion de observación no participante (Anexo 6) en cada una de las EEs y los resultados se comentarán con base en este instrumento.

### **6.2.1 El apoyo a la autonomía en el aula virtual**

Por las respuestas de las entrevistas semiestructuradas, sabemos que algunos profesores tienen claro el concepto de autonomía y buscan estrategias para fomentarla en el aula. Por medio de la observación no participante pudimos averiguar con qué frecuencia ocurrían estas recomendaciones en las aulas virtuales y de qué maneras. Recordemos que, para conducir a los estudiantes hacia la

autonomía, debe existir un sentido de corresponsabilidad en la enseñanza y el aprendizaje entre el docente y los estudiantes (Blumberg, 2019; Weimer, 2013). De forma simultánea, entran en juego la implementación de técnicas que promuevan la autorregulación, como el autocontrol, la autoinstrucción y el autorrefuerzo (Hoidn, 2016; Schunk, 2012; Zimmerman, 1990). Asimismo, el profesor puede valerse de tres tipos de apoyo: organizacional, procedimental y cognitivo (Jiménez-Raya et al., 2017; Stefanou et al., 2004). Para iniciar, comentaremos los hallazgos en los grupos de Inglés Principiantes. Los comentarios de los participantes aparecerán en el idioma en el que fueron realizados, con su respectiva traducción al pie de página cuando sea necesario.

En el primer grupo, la sesión virtual comenzó con el profesor enlistando a los estudiantes que no habían entregado la tarea asignada la semana anterior. Al terminar este proceso, el docente comentó: “As far as I can see, the majority of those who didn’t send the homework is because they are not in the group anymore”<sup>87</sup>. Desde este momento surge un tema relevante, ya que el profesor concluye que solo “15 personas (la mitad del grupo) terminaron la unidad”. No se profundizó más sobre el tema en esta sesión y si bien los estudiantes pudieron haber desertado de la clase por múltiples razones, este hecho nos obliga a reflexionar sobre el escaso sentido de responsabilidad que podrían tener algunos de ellos. Si tomamos en cuenta que se trata de una EE de primer semestre, significaría que solo asistieron un par de meses o menos a la clase. Lo anterior nos remite a lo que afirma Weimer (2013), quien sugiere que “la decisión de aprender es exclusivamente del alumno, en la que podemos y debemos influir, pero nunca controlar” (p. 102). Más adelante, se hará evidente que este fenómeno ocurre también en los demás grupos y parece estar fuera del control de los profesores.

En otra interacción, el docente se mostró sorprendido ante el hecho de que una actividad que se asignó para trabajar en equipos no ocurrió de esta manera. Una estudiante justificó que “no [sintió] la necesidad de hacerlo así”, a lo que el profesor respondió que se trataba simplemente de una estrategia:

Hay a quien le gusta trabajar así y hay a quien no, [...] les gusta trabajar solos. Finalmente es una estrategia que a quien le funcione está bien. La mejor estrategia es la que nos da mejores resultados a cada uno. Yo les puedo decir ‘trabajen en equipos o no, pero ¿qué gano con eso?’ No hay ninguna metodología que alguien les pueda imponer, les podemos sugerir, pero nunca imponer algo que no les va a resultar (Paul).

---

<sup>87</sup> Por lo que veo, la mayoría de los que no mandaron la tarea es porque ya no están en el grupo.

En este comentario, se pone de manifiesto la intención del docente por ofrecer un apoyo organizacional a la autonomía (Jiménez-Raya et al., 2017), al permitir que los alumnos elijan la forma en la que se trabajan los contenidos. No obstante, si ninguno de los participantes vio la utilidad del trabajo en equipo, podría significar que la actividad no estaba diseñada de forma adecuada para promover la cooperación entre pares (Johnson, 2004).

Al revisar un ejercicio sobre actividades rutinarias, surgió el tema de la frecuencia con que los alumnos asistían al cine, en el que debían completar varios enunciados de acuerdo con sus propias experiencias. Algunos estudiantes leyeron en voz alta su respuesta, en la que comentaban la última película que habían visto y qué les había parecido, dando paso a una interacción fructífera. Sin embargo, uno de ellos respondió que nunca iba al cine, lo que provocó que no completara el resto del ejercicio y su participación fuera muy breve. Esto ocasionó una reacción interesante en el profesor, quien señaló:

Mientras más participen más practican, caray. Yo en su lugar le sacaría jugo a todo. Cuando estudié [esta carrera], yo pedía oportunidades de practicar lo más que se pudiera y hasta [los docentes] me callaban a veces, ni modo. Pero no perdía oportunidad y ustedes tienen aquí todo y como si nada (Paul).

Aquí se aprecia que el docente muestra frustración ante la poca disposición del estudiante por participar. El comentario podría incentivar a los alumnos que participan en menor medida a reflexionar sobre su autorregulación y ciertas estrategias de autoinstrucción (Zimmerman, 1990; Schunk, 2012), tales como buscar por sí mismos las oportunidades para enriquecer su práctica y aprendizaje del inglés. Podríamos argumentar que el comentario pudo haber sido más efectivo si el profesor hubiera sido más específico en sus sugerencias para aprender a aprender.

Una recomendación específica ocurrió cuando los estudiantes cometieron numerosos errores de pronunciación al verbalizar las respuestas de un ejercicio. Ante este problema, la recomendación del docente fue utilizar recursos en línea, en específico sitios web que muestran la pronunciación correcta de palabras o frases, por ejemplo: *HowjSay* y *HowtoPronounce*. Además, propuso a los alumnos que practicasen frente a un espejo para que pudieran observar sus movimientos corporales y de esa manera, corregir las palabras mal pronunciadas:

Practica frente al espejo. En algunas palabras como que intentas abrir mucho la cavidad bucal y entonces se distorsiona el fonema, esto se llama punto de articulación: los dientes, la lengua, los alveolos, el paladar, etc. Continúa practicando esto en tu casa (Kenny).

Esta explicación podría ser de utilidad para algunos estudiantes y puede estar alineada con el apoyo cognitivo a la autonomía, debido al interés del docente por encontrar soluciones a problemas específicos de cada estudiante (Jiménez-Raya et al., 2017).

En este grupo, destacaron ciertos comentarios del docente sobre la rigidez de las instrucciones con las que la sesión se llevaba a cabo. Se trató de una actividad para la cual los estudiantes debían describir la ropa que llevaban puesta y mostrarla a través de la cámara web. Uno de ellos mencionó que llevaba puestos pantalones de mezclilla azules, pero no los mostró al grupo. Esto causó que el docente lo interrumpiera y explicara:

[Student name], what about my instruction? The game is not *do what you want*, the game is not called *do whatever you want*, the game is *follow the instructions of your facilitator*. And I said to you, I mean the whole class: show your items. If you say ‘I’m wearing blue jeans’, we need to see that (Kenny).<sup>88</sup>

Esta interacción es relevante por varias razones: 1) muestra un marcado contraste entre lo que el docente manifiesta sobre ser el facilitador y los límites que impone; y 2) restringe las posibilidades de autocontrol y autoinstrucción que los alumnos pueden desplegar en clase. Sobre el primer punto, es indispensable recordar que un facilitador debe “comprender lo que implica el aprendizaje de idiomas, las distintas estrategias [...], las opciones de estudio y los recursos que pueden utilizar, así como el modo en que las diferentes actividades pueden hacer avanzar el aprendizaje” (Tudor, 1993, p. 25). En este ejemplo, se aprecia una evidente contradicción con los principios mencionados.

Por otra parte, con base en la misma idea de Tudor (1993), el docente no reconoce el esfuerzo que realiza el estudiante para avanzar en sus conocimientos del inglés. La flexibilidad que se ofrece en el aula es un componente crucial del proceso de aprendizaje, por lo tanto, si el estudiante tuvo éxito al transmitir una idea en la lengua meta, podría existir mayor tolerancia a la

---

<sup>88</sup> [Nombre del alumno], ¿qué pasa con mis instrucciones? El juego no es ‘haz lo que quieras’, el juego no se llama ‘haz lo que quieras’, el juego es ‘sigue las instrucciones de tu facilitador’. Y te he dicho, me refiero a toda la clase: muestra tus objetos. Si dices ‘llevo jeans azules’, tenemos que verlo (Kenny).



forma en la que sucedió la interacción, dadas las particulares circunstancias de la enseñanza remota.

### **6.2.2 El ambiente de las clases y su influencia en la motivación de los estudiantes**

Para responder con mayor claridad a la tercera pregunta de investigación, no solo se debe tomar en cuenta la motivación que tienen los estudiantes antes o en el momento de iniciar la LLI, sino aquella que surge o se genera en las clases con el acompañamiento de los docentes. El ambiente que el profesor propicia en el aula es un componente importante para lograr la EACE. Weimer (2013) explica que estos entornos:

Son lugares donde los alumnos comprenden y aceptan las responsabilidades que les corresponden. Vienen a clase no porque una política de asistencia lo exija, sino porque consideran que las actividades y eventos del tiempo de clase contribuyen de manera importante a su aprendizaje (p. xix).

En la LLI se observó que la mayoría de los profesores iniciaban la lección con el pase de lista, ya que deben proporcionar un reporte a la Dirección de la Facultad de Idiomas en caso de que existan inconformidades. A reserva de influir en la motivación para asistir a clases, esto contribuyó a mantener el control de los grupos, ya que, en algunos casos, el número de alumnos era superior a treinta. Al respecto, Jones (2007) argumenta que el número ideal de estudiantes para la EACE de lenguas extranjeras es de doce, no obstante, se muestra consciente de que esto rara vez ocurre. El autor manifiesta que “cuanto más grande sea la clase, más necesario es tener una clase centrada en el alumno [ya que] la única manera de que todos [...] tengan tiempo para hablar es que trabajen juntos” (Jones, 2007, p. 4). Si bien es complicado para el profesor monitorear a la totalidad del grupo en modo presencial, la enseñanza remota pareció acentuar estas dificultades. Mediante la observación de las características del ambiente de las clases fue posible identificar puntos favorables para aproximarse a la EACE, así como aspectos negativos que no coinciden con el modelo. A continuación, se comentan estos temas en cada una de las EEs analizadas.

Se observaron las clases de cuatro profesores de la EE de Inglés Principiantes, donde se llevaban a cabo sesiones sincrónicas en la plataforma Teams con periodicidad variable. Dos de los docentes observados impartían su clase de lunes a viernes, mientras que los dos restantes enseñaban

tres de las cinco clases a la semana. Las dos sesiones restantes estaban a cargo de un estudiante que realizaba prácticas de servicio social en la misma licenciatura. La razón principal para que los profesores permitieran esta práctica era proporcionar la oportunidad a los estudiantes de los últimos semestres de la LLI de demostrar sus conocimientos y habilidades frente al grupo, en especial para los alumnos cuya intención era dedicarse a la docencia. Esta dinámica coincide con una de las recomendaciones de Nunan (2015), que implica “proporcionar a los alumnos la oportunidad de dominar algún aspecto de su segundo idioma y luego enseñarlo a otros” (p. 12).

Por otro lado, uno de los profesores optó por utilizar un grupo de WhatsApp para presentar el contenido a los alumnos e interactuar por esta vía con ellos, sin celebrar sesiones sincrónicas. En este último caso, debido a ciertas inconformidades de los alumnos con esta forma de interacción, se recurrió a crear sesiones virtuales tres veces por semana, también a cargo de un estudiante de servicio social. El número promedio de estudiantes que asistían a las sesiones sincrónicas era de 22, se desconoce el número total de alumnos inscritos, sin embargo, todos eran puntuales al inicio de la clase. En algunos casos, los participantes se desconectaban de la sesión, por lo que con frecuencia al final de la lección había alrededor de 18 estudiantes. Es difícil determinar las razones de desconexión, sin embargo, los estudiantes reportaron problemas tecnológicos como la causa principal, entre ellos: desestabilidad en el acceso a Internet, equipos obsoletos o problemas meteorológicos que afectaban la conexión. En México, se ha reportado que estos son los mayores desafíos de la enseñanza remota (Ontiveros & Canay, 2013)

Dentro de los puntos que favorecerían la EACE, se observó que algunos profesores mostraban un trato cordial hacia los estudiantes, ya que dedicaban tiempo al inicio de la sesión a preguntar por sus rutinas diarias y, en algunos casos, las emociones que sentían. Por ejemplo, un docente dedicaba una parte significativa de la clase a preguntarles cómo estaban, incluso les preguntaba si ya habían comido, ya que el horario de clase era de tres a cinco de la tarde: “si no han comido, háganlo de una vez, mejor, no me importa” (Paul, 2021). Este hecho podría contribuir al sentido de pertenencia de los estudiantes (Lamb, 2016; Jacobs et al., 2016) en la *experiencia de aprendizaje de la L2* (Csizér, 2019; Dörnyei, 2009), ya que el profesor les demuestra que le interesa que tengan satisfechas sus necesidades básicas (Maslow, 2013). Además, se alinea con algunas ideas de Rogers y su teoría humanista, en específico, con el respeto y empatía que debe mostrar el docente hacia los alumnos para impulsar la EACE.

Otro profesor se refería a algunos estudiantes con diminutivos, lo que no parecía molestarlos, y fomentaba una relación cordial. Asimismo, algunos docentes expresaban empatía por los alumnos que debían trabajar para poder pagar sus estudios o que tenían dificultades en sus hogares que les impedían prestar total atención en las lecciones. Estas prácticas podrían reforzar el aspecto relacional de la autodeterminación de los alumnos (Noels et al, 2019; Ryan & Deci, 2000), al percibir que al profesor le interesa su bienestar y estado de ánimo antes de iniciar la clase (Motschnig & Cornelius-White, 2021).

Algunos docentes saludaban de manera personal a los estudiantes y les pedían que comentaran sobre su rutina diaria y temas de actualidad en las noticias nacionales e internacionales, lo que ocupaba alrededor de 30 minutos. Durante este tiempo, se observó que algunos alumnos ansiaban el inicio del contenido de la clase, ya que se percibía cierta inquietud en sus rostros. En una ocasión, el tema de conversación era el semáforo epidemiológico del COVID-19 para poder regresar a las aulas de manera presencial; el profesor tenía mucho que decir al respecto, no obstante, los estudiantes participaban de forma escasa y se limitaban a escuchar la opinión del profesor. Un aspecto favorable de esta interacción es que el docente está compartiendo sus experiencias o puntos de vista, probablemente con el anhelo de promover “un sentido de comunidad humana” (Jacobs et al., 2016, p. 3) que favorezca el aprendizaje. No obstante, es pertinente recordar que en exceso puede resultar contraproducente. En ambientes que favorecen la EACE, se deben incorporar “situaciones y proyectos sobre los que los estudiantes puedan aplicar sus preconcepciones y conocimientos para construir una comprensión profunda” (Hoidn & Reusser, 2021, p. 23). En este caso, aunque existe cierta socialización con los docentes, los temas de discusión no resultaban lo suficientemente significativos para fomentar ni la interacción, ni el aprendizaje del inglés, ya que en las conversaciones prevalecía el uso de la lengua materna.

Por otra parte, en algunos grupos se observó el fenómeno opuesto. Ciertos docentes eran menos empáticos, lo que se percibía desde que iniciaban con el control de asistencia. Por ejemplo, en una ocasión, solo había doce estudiantes al iniciar la clase, sin embargo, el profesor nombraba en orden alfabético a todo el grupo y registraba las inasistencias. Para los estudiantes que asistían de forma habitual y puntual a la clase, el profesor les agradecía su presencia y utilizaba la frase “as usual” para subrayar la constancia y dedicación que observaba. Al finalizar el pase de lista, repetía el nombre de los alumnos que no habían respondido y, en ocasiones, los que habían entrado tarde tenían la oportunidad de comprobar su asistencia.

Se percibió que otro profesor buscaba mantener el interés del grupo mediante la verificación de los ejercicios que los estudiantes habían respondido en sus hogares y se mostraba estricto al momento de solicitarlos. En ocasiones, llamaba a los estudiantes por su nombre y esperaba obtener respuestas rápidamente, no obstante, se producían silencios prolongados, incluso de los alumnos que estaban con el video encendido en la sesión. El docente les llamaba la atención de la siguiente manera: “Please students, if you said to me before: ‘Present, Hi teacher, I’m here’, excellent. But answer when I ask you, please. If you decide to get out from this session, excellent, but tell us goodbye, please”<sup>89</sup>. A pesar de estas advertencias, algunos estudiantes abandonaban la sesión, por lo tanto, el profesor volvía a su lista y registraba la inasistencia. Esto podría deberse a la ansiedad que generan las clases virtuales a ciertos estudiantes “especialmente los que carecen de la motivación y/o la autodisciplina necesaria para asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje” (Russell, 2020, p. 5).

En el mismo orden de ideas, la retroalimentación utilizada, en ocasiones resultaba demasiado directa y se percibía como punitiva, lo cual es un estereotipo de la enseñanza centrada en el profesor e impacta negativamente en la motivación del grupo (Jacobs et al., 2016). Cuando el alumno cometía un error, algunos profesores hacían énfasis en el número de veces que habían repetido la correcta pronunciación o estructura gramatical a lo largo del curso y la única recomendación era que escucharan a sus compañeros y pusieran más atención.

Otra de las causas que ocasionaron ambientes desmotivadores para algunos discentes fue la diferencia en el nivel de inglés de los compañeros. Por ejemplo, en un grupo se observó que dos de los estudiantes tenían conocimientos más avanzados, así como una pronunciación superior al resto. Esto ocasionaba que los alumnos con menor comprensión del idioma tuvieran temor de participar y de expresar sus dudas, lo que, a su vez, provocaba que se percibiera cierta tensión en el ambiente durante las clases. Este tipo de ansiedad ha sido reportada tanto en clases presenciales como en ambientes virtuales de aprendizaje (Bashori, Van Hout, Strik & Cucchiarini, 2020).

Otro tema significativo era la disposición para encender la cámara web durante las sesiones. Seis de los profesores la mantenían siempre encendida, mientras que dos de ellos nunca mostraron su rostro a los alumnos. Con respecto a los estudiantes, aproximadamente solo un 20% del total mantenían su video encendido. Es importante mencionar que la UV estableció desde el inicio de

---

<sup>89</sup> Por favor, estudiantes, si dijeron antes ‘Presente, hola, maestro, estoy aquí’, excelente. Pero contesten cuando les pregunto, por favor. Si deciden salirse de la sesión, excelente, pero dígnannos adiós, por favor.

la enseñanza *online*, que no se debía obligar a los estudiantes a encender la cámara web y no se observó a ningún docente solicitarlo de manera explícita. Existen pocos estudios sobre las implicaciones de este fenómeno en la enseñanza de lenguas, sin embargo, es posible que, si los estudiantes mantienen el video apagado, existan repercusiones en la socialización con el profesor y los compañeros, así como en la participación activa en clase. Un estudio de Gherhes, Simon y Para (2021) reveló que las principales razones de los estudiantes para no encender la cámara web fueron “la ansiedad/el miedo a estar expuestos/vergüenza/timidez” (p. 9) o simplemente la falta de disposición, mientras que los alumnos que sí se mostraban en video lo hacían por respeto a los profesores y para facilitar la interacción/discusión con los mismos. Mediante la cámara web, el docente tiene la oportunidad de observar la disposición y las reacciones de los alumnos en tiempo real y le permitiría actuar en consecuencia cuando fuere necesario. Los estudiantes, al participar en actividades en pares o grupos, se benefician en mayor medida si pueden ver sus rostros, aunque ocurra de manera electrónica.

En otro orden de ideas, en algunas sesiones era notorio el tiempo de espera entre lo que el profesor solicitaba y las respuestas de los alumnos. Incluso sin tratarse de una respuesta a un ejercicio, se suscitaban largos periodos de silencio después de los cuales era necesario llamar a los estudiantes por nombre e invitarlos a participar. Eran pocos los que de forma voluntaria decidían leer un fragmento del texto compartido en pantalla o responder a una pregunta. Era frecuente que fueran los mismos estudiantes los que participaran en repetidas ocasiones y era evidente que tanto la pronunciación como la dicción no correspondiera a un verdadero principiante. Esta situación fue común en esta EE debido a que pocos estudiantes pueden certificar su nivel de inglés al ingresar a la LLI y deben cursar todas las EEs dedicadas al dominio del inglés en el programa, a pesar de tener un nivel más avanzado.

Otro aspecto sugestivo de la observación fue que, en los grupos donde el profesor se mostraba más cordial, con frecuencia los temas de conversación en español se prolongaban más de lo necesario. Los alumnos se mostraban ávidos de participar y proporcionar las respuestas a los ejercicios que el profesor solicitaba, incluso era frecuente que hablaran a la vez. Por ejemplo, en una actividad dedicada a la descripción de una fotografía que aparecía en el libro de texto, los estudiantes aportaban sus puntos de vista sobre lo que observaban, interactuaban entre ellos y permitían que los compañeros les dieran retroalimentación. Este tipo de conversaciones daban lugar a pláticas con mayor duración que ocurrían en una mezcla de inglés y español. Por lo que se

observó, el profesor siempre fue respetuoso con la participación del grupo y aprovechaba estos momentos para corregir los errores de pronunciación que notaba.

Para finalizar con la EE de Inglés Principiantes, se comenta sobre el grupo del profesor Jud, quien no realizaba sesiones síncronas con los estudiantes y prefería utilizar un grupo de WhatsApp. Como se mencionó al inicio de este apartado, no se tuvo acceso a las conversaciones que ocurrían en esta aplicación, sin embargo, se pudieron observar las sesiones remediales a cargo de una estudiante del servicio social de la LLI. La profesora encargada tenía la consigna de tomar la asistencia y se observó un promedio de 16 estudiantes por sesión, de los cuales solo tres de ellos mantenían encendida la cámara web. La impresión general que causaban estas reuniones era similar a un grupo de ayuda, ya que gran parte de la sesión se dedicaba a darle voz a los estudiantes para expresar sus dudas e inconformidades, incluso ajenas a la EE de Inglés Principiantes. Se observó que la encargada del grupo tenía una buena relación con los alumnos, ya que se mostraba abierta a utilizar el español para que el resto comprendiera las instrucciones y los temas a revisar.

Los estudiantes parecían sentirse en confianza, ya que externaban las dudas que habían surgido de los comentarios en el grupo de WhatsApp y otros temas tangenciales que les causaban interés. La profesora encargada respondía con cautela con el fin de no causar controversias con otros profesores, por lo que debía atenuar sus comentarios y limitarse a cuestiones prácticas. En cuanto a la presentación de los contenidos, es necesario destacar que la estudiante de servicio social diseñaba actividades lúdicas que despertaban el interés del grupo. Asimismo, daba oportunidad a los alumnos para participar en dinámicas orales, lo que resultaba del agrado del grupo debido a que no tenían otra forma de interactuar entre ellos.

En resumen, los cuatro grupos de Inglés Principiantes que se observaron mantenían reuniones sincrónicas por lo menos tres veces por semana en las que se revisaban, en la mayoría de las ocasiones, ejercicios y actividades del libro de texto *Life Elementary*. En todos los casos, los estudiantes recurrían al español para expresarse e interactuar con los profesores. En dos de los grupos, el profesor fomentaba un ambiente cordial y de respeto, sin embargo, en los dos restantes, la actitud del docente influía en la motivación de los estudiantes para participar, ya que sentían temor a equivocarse. A continuación, se revisa lo relativo a la materia de Estrategias de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras.

Esta EE es de naturaleza diferente, ya que se trata de una revisión teórica de los postulados más destacados sobre las estrategias que deben adquirir los estudiantes para mejorar su aprendizaje

del inglés. Es importante aclarar que los profesores de la LLI se organizan en parejas para trabajar esta materia junto con la de Inglés Principiantes y mantienen estrecha comunicación entre sí sobre los temas que ya se hayan revisado en una o en la otra. De acuerdo con el profesor Jud, “en la enseñanza del inglés funcionamos en parejas. Yo doy Inglés Principiantes, y hay un maestro que da Estrategias, entonces, la función principal es que debe incidir en el conocimiento o aprendizaje del inglés”. En las sesiones observadas, se apreciaba que los estudiantes estaban conscientes de este trabajo colegiado y, en ocasiones, los profesores se los recordaban para concientizarlos sobre las implicaciones de esta simbiosis. Como se ha mencionado, el hecho de que los docentes compartan las intenciones y el razonamiento detrás de sus estrategias es favorable en la EACE, ya que coadyuva a generar un sentido de unión hacia el logro de un objetivo común (Hoidn & Klemenčič, 2021).

Los contenidos que utilizaron los docentes durante las sesiones observadas parecían estar bien fundamentados y abarcaron diversos temas como ambientes y estilos de aprendizaje, estrategias para aprender vocabulario y gramática, teorías sobre autonomía, autoaprendizaje, inteligencias múltiples, entre otros. Los profesores se apoyaban con varios tipos de materiales audiovisuales como presentaciones en Power Point, documentos en PDF, imágenes y videos.

El ambiente observado en las sesiones a cargo de tres profesores: Wanda, Barry y John, fue de diferente naturaleza. En el primer grupo, los estudiantes participaban activamente mediante el micrófono y el chat, comentaban sobre los puntos de vista del profesor o de los compañeros y se percibía que consideraban las clases como una oportunidad para demostrar sus conocimientos y opiniones sobre los distintos temas. En el segundo, la intervención de los alumnos era menor, sin embargo, las actividades que el docente compartía en pantalla provocaban reacciones positivas que promovían la participación activa y la reflexión grupal. En cambio, en el tercer grupo, se observó que el profesor no ofrecía oportunidades suficientes para que el grupo participara y dominaba su voz durante la mayor parte del tiempo de clase.

El balance de poder entre los profesores y los estudiantes se veía influenciado por este tipo de dinámicas, ya que la EACE promueve “mayores relaciones cooperativas [...] y más participación de los estudiantes en todos los aspectos de diseño e implementación de los cursos” (Klemenčič, 2021, p. 97). La forma de trabajo de la profesora Wanda consistía en asignar lecturas sobre los temas de clase y solicitar a los estudiantes que hicieran comentarios en un foro de la plataforma *Eminus*. Después, durante las sesiones sincrónicas, los alumnos compartían sus

reflexiones sobre los textos y discutían con los compañeros diversos puntos de interés. Si los estudiantes no habían comprendido con claridad los contenidos, lo expresaban sin temor a las represalias y existía la opción de cambiarlos o proponer nuevos textos.

El resultado se alineaba en gran medida con la EACE, ya que la profesora se limitaba a escuchar al grupo, intervenía solo cuando era necesario y aceptaba las sugerencias realizadas por los estudiantes. Esto implicaba que, a pesar de tener cierto control de los temas del curso, la profesora se mostraba dispuesta a ceder gran parte de la responsabilidad del aprendizaje a los estudiantes (Blumberg, 2019; Weimer, 2013). Como en todos los grupos, también había alumnos que no respondían, ni realizaban las tareas, sin embargo, eran minoría. Asimismo, ya que había comentarios sobre las opiniones de los compañeros, se reforzaba la tutoría entre pares que mencionan autores como Barrineau et al. (2019) y Mynard y Almarzouqi (2007).

En el caso del profesor Barry, se observó una gran diversidad de actividades de distinta índole, lo cual podría fortalecer los estilos de aprendizaje y la satisfacción de necesidades de cada estudiante (Nunan, 2015). En una ocasión, el docente utilizó fragmentos de películas con subtítulos en inglés para demostrar la variación sociolingüística en la pronunciación del idioma, así como expresiones poco comunes. En otra instancia, utilizó juegos como *Kahoot!* para verificar la comprensión de los temas. Desafortunadamente, aún con estas estrategias, la participación de los alumnos fue limitada: intervenían con brevedad y en la lengua materna. Incluso uno de los estudiantes propuso “ver películas de terror en clase porque es época de Halloween”, por lo que el docente le expresó que era buena idea y que lo hiciera en su tiempo libre para practicar. Barry mantenía el control de la clase y las actividades que se debían realizar como tarea, los alumnos no externaron su opinión sobre si les parecía útil y no sugirieron ningún cambio.

En el tercer grupo, a cargo del profesor John, se observaron, en gran medida, lecciones magistrales con pobre intervención de los estudiantes. En estas sesiones, el profesor explicaba el 90% del contenido; aunque las diapositivas contenían texto y diagramas en inglés, la explicación se daba en español. En este caso, ningún estudiante encendió su cámara en ningún momento. Cuando el profesor lanzaba una pregunta, el tiempo para recibir una respuesta era considerable y cuando finalmente se obtenía era en español, con una o dos palabras como máximo. No hubo participación voluntaria, ni preguntas específicas; el profesor debía nombrar a los alumnos con el fin de persuadirlos para intervenir.



Se observaron también las sesiones de dos grupos de Inglés Avanzado, lo que permitió encontrar algunos contrastes relevantes en el ambiente de las clases y el balance de poder entre el profesor y los estudiantes. Las características mencionadas de los grupos de Inglés Principiantes coinciden también en este nivel: el número de estudiantes, el enfoque en el libro de texto y el hecho de que no hubiera cámaras encendidas. No obstante, el uso que se le dio al contenido temático se percibió más fluido y relevante, ya que los estudiantes participaban voluntariamente en la lengua meta con las preguntas del profesor. Eran menos notorios los silencios prolongados gracias a la sensibilidad que mostraba el docente a los problemas tecnológicos de los alumnos. Por ejemplo: “I was going to ask [a student] but she’s probably having some trouble with the Internet because she’s not from Xalapa”<sup>90</sup> (Richard), en vez de esperar una respuesta que probablemente no habría de conseguir, rápidamente mencionaba el nombre de otro estudiante para continuar con la lección. Asimismo, esta empatía se reflejaba en la manera de pedir respuestas más elaboradas y vinculadas con las experiencias propias de los estudiantes (Motschnig & Cornelius-White, 2021).

Otro aspecto positivo fue el notorio incremento en la autonomía y motivación de los alumnos. Los silencios no se interrumpían con preguntas del profesor sino de los estudiantes, ya fuera sobre los temas de la clase o sobre puntos de vista personales sobre noticias, anécdotas y experiencias propias.

En suma, se encontró un marcado vínculo entre los ambientes en los que los estudiantes se sienten seguros y confiados para participar, en oposición a aquellos en los que el docente se mostraba menos accesible y más estricto con la retroalimentación. Esta correlación influye en la motivación de los estudiantes y el grado de autonomía que irán desarrollando a lo largo de la LLI. A continuación, se relata lo relativo a la dinámica de las clases y las estrategias que utilizaron los docentes durante las sesiones sincrónicas observadas.

### **6.2.3 Las actividades en clase y el fomento a la participación activa**

En este apartado se localizan temas que complementan las respuestas a la primera, segunda y tercera preguntas específicas del estudio. Las estrategias utilizadas en clase influyen de manera

---

<sup>90</sup> Le iba a preguntar a [una estudiante] pero probablemente tenga problemas con el Internet porque no es de Xalapa”

directa en el grado de participación de los estudiantes y se logra percibir cómo impactan en el sentido de corresponsabilidad del aprendizaje, lo que a su vez conduce a una mayor autonomía. La enseñanza de lenguas extranjeras a distancia ofrece numerosas herramientas y oportunidades para fomentar el aprendizaje basado en la experiencia y la participación activa de los estudiantes. Smith-Budhai y Brown-Skipwith (2017) afirman que “aprender en línea no significa que los estudiantes estén aislados mientras consumen los contenidos del curso” (p. 1), sino que permite a los docentes adecuar los contenidos a las necesidades de los alumnos y plantear dinámicas centradas en los estudiantes. Estos autores proponen el uso de técnicas activas de aprendizaje tan sencillas como las discusiones en grupo, la retroalimentación por pares, las lluvias de ideas en equipo o los juegos de rol. Esto no significa dejar a un lado otro tipo de actividades que involucren el trabajo autorreflexivo en solitario por parte de los alumnos, conviene combinar, en la medida de lo posible, ambas dinámicas.

Tres de los profesores de Inglés Principiantes explicaban al inicio de cada sesión cuáles eran los objetivos de aprendizaje del día y subrayaban la importancia de la participación en clase. A pesar de que los objetivos se encontraran explicados en el libro de texto, los complementaban con ejercicios que fortalecían las áreas de oportunidad que iban observando día con día. Por ejemplo, en una actividad que combinaba lectura y vocabulario, la profesora Annie mostraba, del lado izquierdo, un texto breve en pantalla que contenía ocho palabras resaltadas y a la derecha aparecían ocho definiciones. En primer lugar, pedía que un voluntario leyera y después solicitaba que cada estudiante localizara y emparejara los vocablos resaltados en el texto con la definición correspondiente. Acto seguido, solicitaba las respuestas que cada uno había seleccionado.

Los alumnos participaban para comprobar si habían realizado correctamente el ejercicio y la profesora, antes de revelar las respuestas, preguntaba al resto del grupo si estaban de acuerdo con lo que había expresado su compañero. Algunos estudiantes recurrían al español para participar, por ejemplo: “yo estoy entre la respuesta A y la B” o “yo creo que es la C”, no obstante, Annie continuaba comentando en inglés. Como complemento de este ejercicio, la docente aclaraba el tipo de palabra de la que se trataba, por ejemplo, uno de los vocablos en esta actividad era *blog*, que en inglés puede tratarse de un sustantivo o de un verbo. Asimismo, profundizaba sobre las particularidades de las definiciones propuestas en el ejercicio, lo que parecía motivar a los alumnos, sin embargo, cuando era el turno de los estudiantes, se observó que respondían con palabras cortas (*yes, OK, letter B*). Las contribuciones más sustanciales de los estudiantes ocurrían en español.

En otro grupo, fue posible observar una presentación oral por parte de los alumnos que trataba sobre exponer los datos generales y las aficiones de sus compañeros. Esta actividad se organizó en parejas o en triadas y debían preparar un archivo digital con imágenes y texto para comentarlo al resto del grupo. Por turnos, cada equipo presentaba la información de uno de sus compañeros. Durante este ejercicio, la profesora tomaba notas y permanecía en silencio. Resaltaba la dificultad que mostraban los alumnos para compartir la pantalla en Microsoft Teams debido a problemas tecnológicos, por ejemplo: algunos estudiantes utilizaban teléfonos móviles para conectarse a la sesión, lo que complicaba localizar el archivo que deseaban compartir. En otros casos, los alumnos explicaban que tenían problemas de ancho de banda o con la conexión de Internet de sus hogares, lo que provocaba que en la sesión hubiera largos silencios y numerosos comentarios en español.

Con las notas de la actividad oral, la profesora dedicó una parte de la siguiente sesión virtual a presentar los errores más frecuentes que encontró en las exposiciones de los alumnos. Utilizó el inglés para explicar las reglas de gramática que consideraba que necesitaban refuerzo y en todo momento aludió a términos técnicos como *subject pronouns vs. object pronouns* (pronombres sujeto contra pronombres objeto), *prepositions* (preposiciones) o *collocations* (palabras que suelen aparecer unidas). La profesora fue muy exhaustiva en esta revisión, sin embargo, ningún estudiante participó en el proceso. Asimismo, aclaraba cuestiones de léxico, por ejemplo: “*good* is the adjective and *well* is the adverb”, lo que causó que varios estudiantes hicieran preguntas (en español) al respecto. Este tipo de revisiones sistemáticas de términos gramaticales se alinea en mayor medida con métodos de traducción gramatical (Nunan, 2015; Richards & Rodgers, 2001), que no contribuyen lo suficiente a las habilidades comunicativas de los estudiantes, de ahí la poca participación que obtuvo la profesora. Con respecto a la pronunciación, Annie revisaba minuciosamente sus notas y explicaba los errores que notó durante las presentaciones. Para lograrlo, utilizaba los símbolos del Alfabeto Fonético Internacional<sup>91</sup> y solicitaba a algunos alumnos que participaran.

Otra sesión observada consistió en analizar la redacción de mensajes cortos de agradecimiento de tipo formal e informal, seguido de una evaluación diagnóstica mediante un examen KET (Key English Test) de la Universidad de Cambridge. Primero, la profesora estableció

---

<sup>91</sup> Es un sistema de notación fonética creado por lingüistas. Su propósito es establecer, de forma regularizada, precisa y única, la representación de los sonidos del habla de cualquier lengua.

el objetivo de la actividad y mostró varios ejemplos de textos en distintos registros de habla para que los estudiantes pudieran observar las diferencias. Esta actividad estuvo orientada a practicar una de las pruebas de redacción más frecuentes en evaluaciones internacionales. En segundo lugar, explicó lo relativo al examen diagnóstico, el cual tuvo lugar en la misma sesión. Para esta prueba, los estudiantes descargaron un archivo que contenía los reactivos y otro que tenía una hoja de respuestas. Solo tenían acceso a estos documentos durante el tiempo que duraba la sesión.

Annie explicó la dinámica como sigue:

El examen que van a presentar ahora tiene un formato de certificación internacional. El propósito es que tengan una idea de cómo son. Si están en esta carrera tienen que empezar a presentar este tipo de certificaciones. Nada más les voy a poner una sección, la que se llama Reading and Writing KET. Las últimas preguntas tratan de la producción de textos pequeños. Las 30 primeras preguntas son de opción múltiple, pero no es el típico examen que se imaginan. La hoja de respuestas está en Eminus, junto con las instrucciones.

La profesora expuso lo anterior en español para asegurarse de que todos comprendieran cuál era el objetivo del ejercicio. Les aclaró a los alumnos que lo importante no era el resultado del examen, ya que solo con contestarlo tendrían cubierto el requisito de evaluación dedicado a este rubro. Fue muy insistente en este aspecto para no desmotivar al grupo o infundir temor con calificaciones numéricas que pudieran afectar su promedio. Además, aclaró que podían utilizar cualquier recurso que quisieran en línea, porque le interesaba que supieran aprovechar, todas las estrategias que tuvieran a su alcance. Por último, comentó que después de presentar el examen habría una sesión de retroalimentación, donde tendrían la oportunidad de corregir las respuestas en las que hubieran fallado y aumentar su puntaje. Para la prueba de redacción también podían corregir el texto después del examen, sin embargo, Annie fue muy explícita al advertir lo siguiente: “si copian y pegan [de Internet] tendrán cero automáticamente” y no tendrán derecho a la revisión.

En numerosas ocasiones, los docentes dedicaban el tiempo de clase a revisar los ejercicios del libro de texto que se habían encargado como tarea y también a analizar los errores de pronunciación de los estudiantes. Los aciertos eran analizados uno a uno con la lectura de los enunciados y los docentes proporcionaba retroalimentación inmediata cuando notaban errores.

Las lecciones que se observaron eran dinámicas y los estudiantes debían estar pendientes de cuando fuera su turno de leer y contestar. En ocasiones, los alumnos no estaban listos con las

respuestas o no localizaban el número de reactivo que el profesor solicitaba, por lo regular esto ocasionaba que mencionaran en español frases como “Es que estoy abriendo el archivo” o “¿Dónde se quedó, perdón?”. En otros casos, cuando el estudiante A daba una respuesta incorrecta, el profesor solicitaba que se la preguntara a un estudiante B al azar, lo que promovía la interacción en el grupo, sin embargo, también aumentaba la ansiedad que se percibía en los estudiantes por el temor a equivocarse (Bashori et al., 2020).

El profesor Kenny se consideraba un facilitador y lo hacía patente en las sesiones. Mencionaba: “Recuerden, cada vez que el facilitador les expresa o les dice cómo es la pronunciación, espero que la anoten”, y se observó que los estudiantes que mantenían encendida su cámara tomaban notas de inmediato. Asimismo, recurría a la gramática del español para los alumnos que daban respuestas incorrectas. Por ejemplo, uno de los errores más frecuentes en el inglés es la concordancia entre el sujeto y el verbo cuando se estudia el tiempo presente simple. En las sesiones observadas, confrontaba a los estudiantes que presentaban este tipo de fallos con preguntas como “¿Qué número tiene *she*? Eso es del español, se ve desde cuarto de primaria: número, género, persona, etc.”, lo que causaba confusión a los involucrados, no obstante, después de un vaivén de preguntas y retroalimentación del profesor, los alumnos lograban enunciar la respuesta correcta.

En el mismo orden de idas, este docente se mostraba estricto con ciertas reglas del lenguaje que se habían establecido al inicio del curso. En una de las sesiones, solicitó a un estudiante que le recordara al resto del grupo la regla relativa a las preposiciones que había repetido en muchas ocasiones. Kenny advirtió que para la información que consideraba importante: “los que ya lo saben no lo anoten, pero los que no, los que saben que lo necesitan, están moralmente obligados por una cuestión deontológica de su carrera a tomar notas y aprendérselo”. El profesor subrayaba en que en inglés después de las preposiciones, se debe utilizar un verbo en gerundio, información que proporcionó uno de los estudiantes. En numerosas otras ocasiones, el profesor insistía a los alumnos que anotaran las reglas más destacadas de la gramática en una libreta para tenerlas como recordatorio.

A continuación, se presentan los hallazgos de las narrativas reflexivas. Con las respuestas de los estudiantes, se pretende responder las primeras tres preguntas específicas del estudio, ya que en las narraciones se encontraron ideas que complementan lo revisado hasta el momento.

### **6.3 Resultados de las narrativas reflexivas: otras piezas del rompecabezas**

En este apartado se presentan los resultados de las narrativas reflexivas de los estudiantes del último semestre de la LLI. Esta técnica permite complementar ciertos detalles sobre las cuatro preguntas específicas del estudio. El instrumento se envió a 25 estudiantes de la EE de Inglés Avanzado, sin embargo, solo tres respondieron. Ante esta situación, se recabaron siete narrativas adicionales durante el semestre agosto-diciembre 2022. Es importante mencionar que los diez informantes que participaron en esta técnica han experimentado tanto la enseñanza remota como el regreso presencial a la aulas, lo que permite contrastar sus vivencias en ambos contextos. Es más: una de ellas inició en modo presencial, vivió el cambio a la enseñanza en línea y al momento de escribir la narrativa se encontraba de nuevo en el aula.

La principal finalidad de la narrativa reflexiva en esta investigación fue obtener una mirada diacrónica sobre la trayectoria de los alumnos por la LLI y, con sus testimonios, contribuir a responder la pregunta general del estudio. Las indicaciones que se proporcionaron a los estudiantes se pueden consultar en el Anexo 7. Además, dada la profundidad de algunas respuestas proporcionadas por los alumnos, se revisitan algunos temas sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la autonomía, la motivación y los lazos que tienen con la EACE.

#### **6.3.1 Los cambios en las estrategias de enseñanza-aprendizaje durante el periodo de educación a distancia**

Los estudiantes expresaron puntos de vista dispares sobre el primer tema de la narrativa reflexiva, relativo a la forma en que ha cambiado su forma de aprender el inglés a lo largo de la carrera y las experiencias de enseñanza que han tenido con sus profesores. De los datos emergieron tanto experiencias positivas, que comparten características de la EACE, así como opiniones negativas del paso por la LLI. En primer lugar, dos estudiantes explicaron que su desempeño durante los primeros semestres de la LLI fue crucial para llegar con éxito a la materia de Inglés Avanzado y tener un buen prospecto para finalizar la carrera. Hicieron hincapié en lo útiles que fueron las clases de Estrategias para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en modo presencial, ya que ahí descubrieron cómo mejorar su aprendizaje del inglés:

Con el profesor de *Estrategias*, pude darme cuenta de que hay muchísimos recursos respaldados por los científicos e investigadores para memorizar y aprender nuevas palabras y sus familias. Yo en lo personal usé mucho las listas y hacía enunciados con las palabras nuevas. Si en las canciones o en las películas encontraba palabras que no conocía, las agregaba a mi lista o a las *flashcards* y las estudiaba seguido” (Ellie, 2021)

No obstante, en la narrativa se observa que ha implicado un gran esfuerzo para ellos llegar hasta ese punto. Es decir, los profesores pueden plantear las estrategias, pero son los alumnos quienes las internalizan al mismo tiempo que desarrollan su autonomía. La estudiante menciona la creación de enunciados con vocabulario nuevo, una de las estrategias recomendadas para adquirirlo (Agustín & Canga, 2020; Ur, 2012). Otro participante comentó que clasificar las estrategias sugeridas por los profesores de acuerdo con la habilidad que buscaba practicar o mejorar le ha sido de gran utilidad:

Hay estrategias para aprender el idioma que los maestros recomiendan: los *vocabulary notebooks*, las *flashcards*, hay varias formas dependiendo de lo que queramos aprender. Si queremos aprender gramática pues podríamos escribir oraciones o buscar ejercicios en páginas de Internet para practicar y aprender más. (Ellie, 2021)

En este punto, aparecen instrumentos recomendados en la EACE para mejorar el léxico, como lo exponen Agustín y Canga (2020), así como las páginas web de gramática como indican Yurko y Vorobel (2021). Es importante aclarar que estas estrategias son útiles en ambas modalidades: presencial y virtual.

En contraparte, otros cuatro estudiantes explicaron que las estrategias de aprendizaje revisadas con los profesores no les fueron de utilidad, sin embargo, gradualmente desarrollaron formas de estudio que se les facilitaban. Una alumna explicó:

Yo no entendía mucho con las lecturas que me daban en clase, de leer toda una pizarra entera y escribir y escribir y escribir; yo me ponía a ver series, películas y jugar videojuegos, así y era la forma en la que aprendía, porque lo que decían los personajes de las películas y así, de las canciones yo me lo memorizaba. La clave es hacer las cosas como se te hagan más fáciles a ti, como se te faciliten, pero haciéndolas bien. (Anna)

Aunque este testimonio no representa un escenario ideal de EACE, la estudiante encontró la manera de volverse más autónoma de acuerdo con sus necesidades y preferencias. Sin embargo, es probable que esas estrategias ya estuvieran en su repertorio desde antes de ingresar a la LLI.

De las narrativas más interesantes, sobresale el caso de Zelda, una estudiante que ingresó a la LLI como segunda opción por no ser admitida en la carrera de su preferencia en otra universidad, y que no tiene un gusto intrínseco por la lengua inglesa. Relata que llegar hasta el último semestre ha resultado muy difícil y al terminar solo desearía cursar otra licenciatura. Explica que uno de los principales obstáculos fue la falta de motivación, así como las evaluaciones estandarizadas:

El inconveniente es que los exámenes son generales para todos. Fue un problema muy grande para mí desde el primer semestre porque nuestro maestro nos daba el libro, hacíamos las actividades y nada más. No nos daba material extra, no nos daba vocabulario extra. Entonces, cuando teníamos el examen venía vocabulario de otras actividades que otros maestros sí les daban a otros salones. Salí muy baja, me saqué mucho de onda y por lo mismo pensé que no sabía nada, pero te das cuenta de que en los otros salones sí enseñaban eso. Entonces o enseñan lo mismo y todos tienen el mismo material o mejor que cada quién haga su examen porque es muy complicado (Zelda, 2021).

En este relato, se pueden apreciar varias inconsistencias con el modelo de la EACE, a pesar de que la estudiante admita tener una regulación extrínseca muy cercana a la desmotivación (Deci & Ryan, 2012; Noels et al., 2019). Por un lado, se podría reafirmar que los exámenes estandarizados son una estrategia que, en ocasiones, perjudica la motivación de los estudiantes (Blumberg, 2019; Weimer, 2013), ya que no reflejan lo que verdaderamente saben (Conrad & Openo, 2016). Además, como lo expresa Butler (2016), “las experiencias negativas con la evaluación a menudo los llevan a atribuir su rendimiento a la capacidad más que al esfuerzo, lo que puede tener consecuencias duraderas en su motivación, autoestima y confianza, así como en su aprendizaje posterior” (p. 163).

Por otra parte, parece no lograrse la participación activa de los alumnos, ya que no cuentan con suficientes sugerencias de materiales didácticos por parte de los docentes y no se consideran sus opiniones sobre las necesidades de aprendizaje (Attard et al., 2010; Barrineau et al., 2019; Kumaravadivelu, 2008). Asimismo, se podría reafirmar que, en este caso, no existió apoyo ni a la autonomía organizacional ni procedimental (Jiménez-Raya et al., 2017), ya que, de acuerdo con Zelda, el único material propuesto para las clases en los primeros semestres fue el libro de texto. Una afirmación preocupante de esta alumna es que, en ciertos casos, los profesores desalientan a los estudiantes con bajo nivel inicial: “hay maestros que te comentan que si no tomas un curso



[complementario], vas a reprobado, ya ni siquiera te animan, todo el tiempo te recuerdan eso. A mí me tocó ese comentario en primer semestre y fue muy frustrante” (Zelda, 2021). En efecto, Lamb (2017) resume varios estudios que atribuyen la desmotivación a las prácticas de los profesores en el aula, entre las que se incluyen: dar retroalimentación excesivamente negativa, “descuidar la identidad más amplia de los alumnos como personas” (p. 328) o no mostrarse accesible ante el grupo.

No obstante, la enseñanza en línea abrió la posibilidad de suspender de forma temporal los exámenes estandarizados, dando prioridad a instrumentos orientados a la evaluación formativa. A pesar de sus experiencias anteriores, Zelda logró llegar al último semestre de la LLI y comenta:

Este profesor te hace participar. Este es el único semestre en el que nos hacen hablar y los otros no nos daban nada de conversación. Yo no me siento muy segura hablando precisamente por eso, pero es que no hay talleres de conversación, no hay nada como una clase para desarrollar tu *speaking*, entonces ese es un problema muy grande. Pero ahora en Avanzado no me puedo quejar. Porque el profesor nos enseña vocabulario y cómo aplicarlo. Si a él lo hubiera tenido en semestres pasados tendría un nivel más alto. También nos pone ejemplos de gramática y eso también nos ayuda a aplicarlo en el *writing*. Es muy bueno, los ejercicios que tiene el libro los lleva más allá y te enseña a realmente a aplicarlo.

En este fragmento, se percibe que ahora la estudiante recibe un mayor número de estrategias para su aprendizaje del inglés. Destacan los comentarios sobre su profesor actual y enfatiza la necesidad de utilizar la lengua extranjera de forma auténtica y natural, así como de prestar atención tanto al significado como a la forma, ambos principios clave de la enseñanza de lenguas (East, 2018; Jiménez-Raya et al., 2017) en la EACE.

Otra participante describió su paso hasta ese momento por la LLI como “agridulce, puesto que, al inicio, por la pandemia, no veía o notaba resultados significativos, a pesar de tener autoconfianza y disciplina” (Desdémona). Aquí es posible que los profesores no hayan adoptado de forma apropiada su rol como “formadores de alumnos” (Tudor, 1993, p. 25), mediante el cual pueden encaminar al estudiante a desarrollar, más que su autoconfianza, el autoconocimiento de sus aptitudes, objetivos y opciones de estudio. Sin embargo, manifestó que una vez que regresaron las clases presenciales percibió un cambio positivo:

Fue una experiencia totalmente diferente, yo creo que al tener profesores atentos a mi aprendizaje, un ambiente armonioso con mis compañeros, que fueron amables y colaborativos desde el inicio,

logré sentirme parte de la facultad y por ende notar un crecimiento en las cuatro habilidades del inglés (Desdémona).

En este fragmento, es posible subrayar varios temas de interés. Primero, la informante narra su nuevo sentido de pertenencia en la LLI; este aspecto está “ineludiblemente vinculado” (Jiménez-Raya et al., 2017, p. 49) con la autonomía y la responsabilidad social. Se consigue cuando los alumnos se sienten parte relevante de una comunidad y contribuyen a la productividad, lo que en sí los vuelve centrales en el proceso. Segundo, la *diferencia* de tener docentes comprometidos con su aprendizaje; resalta la falta de compromiso durante la enseñanza en línea que otros participantes han mencionado. Tercero, *notar* el desarrollo de sus habilidades lingüísticas; consecuencia lógica de los otros dos elementos, ya que se hace presente el trabajo colaborativo (Johnson, 2004; Karim, 2018) y la participación activa entre pares (Barrineau et al., 2021; Ortega, 2014).

Por último, los dos participantes restantes manifestaron que, hasta el momento, les había bastado con responder los ejercicios de los libros de texto en tiempo y forma, realizar las tareas que les encargaban los profesores y estudiar con poca antelación para los exámenes estandarizados. Por un lado, estos testimonios podrían reflejar una baja autonomía y una motivación extrínseca por regulación externa (Deci & Ryan, 2000), es decir, probablemente fueron persuadidos por sus familiares o situación económica para elegir la LLI. Por el otro, es posible que entraran a la carrera con un nivel de idioma más avanzado y las actividades de los primeros semestres no presentaban un desafío suficiente para ellos.

Para resumir, se encontraron experiencias tanto positivas como negativas, sin embargo, debemos recordar que se trata de estudiantes que están en el último semestre de la LLI. Por lo tanto, ya sea por las sugerencias de los docentes o de los compañeros, se percibe que la mayoría de los participantes han obtenido cierto grado de apoyo para la autonomía cognitiva, ya que “[han desarrollado] estrategias de aprendizaje para hacer frente a materiales y lecciones complejos y difíciles, y [han adaptado] las tareas a sus intereses personales” (Jiménez-Raya et al., 2017, p. 89). Sin embargo, los testimonios distan de reflejar una EACE en los primeros semestres de la carrera durante la enseñanza remota.

### **6.3.2 El acompañamiento de los docentes y los estudiantes**

En esta sección, se muestran las reflexiones de los participantes sobre cómo los docentes de la LLI los han guiado y/o apoyado cuando tuvieron dudas o dificultades de diversa índole, así como la ayuda de los compañeros. En primer lugar, se exponen las opiniones positivas y la relación que mantienen con los principios de la EACE, cabe recordar que, en el aula de lenguas extranjeras centrada en los estudiantes, el profesor debe asumir distintos roles, entre ellos destacan los de conocedor, organizador de actividades y facilitador (McCabe & O'Connor, 2014; Tudor, 1993). En segundo lugar, se describen las experiencias negativas que expusieron los alumnos; la mayoría se relacionaron de forma directa con la enseñanza a distancia y provocaron, como se ha hallado en otros estudios, comunicación limitada y falta de interacción (Stewart & Lowenthal, 2021).

En primer lugar, se exploran las narraciones sobre el acompañamiento de los profesores. Tres estudiantes consideraron que han recibido apoyo suficiente de sus docentes a lo largo de la carrera. El alumno Thomas menciona que el acompañamiento que ha obtenido ha sido “muy significativo, ya que lo han motivado a ser mejor profesionalista y a enamorarse más del idioma”. Asimismo, comenta que “algunos profesores hasta le dieron consejos y le brindaron su ayuda con dudas que tenía sobre un tema o incluso de la carrera” (Thomas). Aquí se podrían destacar los rasgos humanistas de la atención que recibió el estudiante, sobre todo en la dimensión empática (Motschnig & Cornelius-White, 2021) e incluso las habilidades en la presentación de los contenidos de las clases para despertar el interés de los alumnos y hacerlos aumentar su gusto por los temas (Hoidn & Klemenčič, 2021). Ambos elementos promueven que el aprendizaje ocurra mediante el diálogo respetuoso con el profesor y los compañeros (Attard et al., 2010).

Otro participante opinó que el apoyo recibido de sus docentes “ha sido muy bueno [y que] cada uno de ellos le ha aportado gran conocimiento, además, siempre se han mostrado dispuestos a aclarar las dudas” (Jeremy). Aquí la narrativa podría sugerir que el estudiante considera que los profesores están en la clase para transmitir conocimientos (Barboyón-Combey & Gargallo-López, 2022), una visión que dista de la EACE. No obstante, la disposición para responder a las dudas implica que se estableció comunicación e interacción. El tercer informante señaló que el acompañamiento “ha sido significativo en el caso de los profesores que te conducen paso a paso, aclarando tus dudas y sobre todo en los que dedican tiempo suficiente a cada una de las habilidades que se tienen que adquirir” (Matthew). En este punto, resalta el hecho de que algunos docentes de la LLI están dedicados al desarrollo constante de las habilidades de la lengua extranjera (Jones, 2007; Nunan, 2015), mientras que otros probablemente no.

Por otro lado, el resto de los informantes expusieron que existió un marcado contraste entre lo sucedido durante la enseñanza remota y las clases presenciales respecto a este tema. En el primer escenario, se percibieron numerosas inconsistencias y un acompañamiento limitado de los docentes, mientras que en el segundo todos los participantes coincidieron en que ocurrió una mejoría notable. Una de ellas comenta:

Cuando cursé el primer semestre estábamos en pandemia, no había experimentado algo así nunca, y seguramente nuestros docentes tampoco. Estuvimos con esta modalidad virtual por varios semestres y, si soy honesta, siento que no aprendí mucho de varios maestros. Muchos de ellos solo utilizaban redes sociales como Facebook y WhatsApp, en ocasiones solo nos mandaban tareas y documentos. Muchos de ellos no querían resolver dudas o intentaban hacerlo por mensaje. Mis últimos dos semestres han sido mejores, pero ha sido difícil alcanzar el nivel que piden para los exámenes estandarizados (Anna).

En este fragmento destaca cierta inconformidad de la estudiante por no recibir suficiente apoyo de los docentes durante la enseñanza remota. Las herramientas tecnológicas que pudieron aprovecharse para mejorar y centrar las experiencias educativas en los alumnos (Mann et al., 2022; Smith-Budhai & Brown-Skipwith, 2017) se utilizaron en aislamiento y en detrimento de su aprendizaje. Asimismo, el hecho de enviar archivos y actividades por mensajería o correo electrónico no implica que los estudiantes sepan qué hacer con ellos, se requiere de transparencia en las estrategias e intenciones del profesor con dichas actividades (Blumberg, 2019; Weimer, 2013), lo cual parece haber faltado.

Otros participantes fueron más críticos al describir el acompañamiento de los profesores durante la enseñanza remota, con términos como pésimo, distante, disperso o ausente. Por ejemplo, el estudiante Kyle narró que “al inicio fue casi nulo debido a la pandemia” o Nancy que comentó: “ha sido disperso en general [...] considero que muchos profesores que me han tocado no me han acompañado en mi aprendizaje y me abandonaron en la carrera”. Sin embargo, el participante más crítico en su narrativa fue Finley:

Durante pandemia fue pésimo, ya que, durante los primeros cuatro semestres las clases impartidas por los profesores eran muy informales o los temas no tenían buena explicación por parte de ellos. O no daban las clases. Y ahora en presencial solo he tenido una clase de inglés, pero la sentí complicada ya que sentía que el profesor no explicaba bien los temas, aparte de que mi nivel tampoco era el mejor.

Como se puede advertir, la narración de este participante contiene puntos controversiales. Por un lado, señala que las clases no se realizaban en tiempo y forma e incluso no ocurrían. Por el otro, argumenta que no recibió buenas explicaciones en ninguna de ambas modalidades y que no posee un buen dominio del inglés, lo que podría indicar que no está suficiente motivado para estar en la LLI. Es posible que su estilo de aprendizaje responda mejor (Attard et al., 2010) a explicaciones teóricas o que el contenido no fuera afín a sus intereses (Jiménez-Raya et al., 2017); o tal vez tenga cierta reticencia de asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje (Blumberg, 2019). Como lo señala Weimer (2013), el profesor solo puede intervenir hasta cierto punto, sin embargo, si el estudiante no está motivado, es poco probable que ocurra el aprendizaje.

Con el regreso a clases presenciales, los participantes reconocen que hubo una mejoría notable en sus experiencias educativas. Kyle señaló que “los últimos semestres que [ha] cursado son los que han marcado la diferencia al haber más interacción y apoyo por parte de los docentes”. Por otro lado, la alumna Desdémona destaca el sentido de pertenencia, en oposición al aislamiento que sintió durante la enseñanza remota. La interacción presencial con los docentes y los compañeros, elementos indispensables de la EACE, reforzó su motivación y comenzó a percibir mejorías en su dominio del inglés. Este tema tiene relación directa con la satisfacción de las tres necesidades básicas que propone la teoría de autodeterminación (Noels et al., 2019; Ryan & Deci, 2017) y, por consiguiente, ayuda a impulsar la participación activa y el involucramiento en las clases. En un estudio reciente, Chiu (2022) argumenta que “cuando los profesores satisfacen con éxito estas tres necesidades, los estudiantes tienen un mayor sentido de la autonomía, de la competencia y de la relación” (p. 24).

En segundo lugar, se revisan las narraciones de los estudiantes sobre los tipos y la calidad del apoyo que obtuvieron de sus compañeros durante el periodo de enseñanza remota. En este proceso, el docente también juega un rol fundamental, debido a que funciona como un enlace para los alumnos (McCabe & O’Connor, 2014). Siete de los informantes califican el apoyo recibido de sus compañeros como positivo. En algunos casos, los estudiantes relatan que fue de gran importancia para continuar en la LLI:

El apoyo ha sido demasiado y de mucha utilidad para practicar y aprender. Considero que sin las propuestas que tuvieron muchos de ellos en pandemia habría sido más complicado repasar y reforzar varios temas. Tuve un problema con un maestro que no me permitió entrar a sus clases en

Teams y solo pude pasar gracias al apoyo de varios compañeros que me explicaron que veían en clase y me decían qué temas veríamos en el libro (Anna).

En este fragmento de la narración de la alumna se pueden señalar varios puntos de interés. Primero, el apoyo de los compañeros, en ocasiones, va más allá de compartir las notas de las clases. Si no se tiene acceso a personas que dominen el inglés, los compañeros son las personas ideales para practicar la lengua. En la EACE, el aprendizaje cooperativo representa una de las estrategias más efectivas para aprender (Karim, 2018) ya que cada alumno tiene diferentes experiencias y conocimientos previos (Attard et al., 2010). Esta técnica debe estar mediada por los profesores, quienes pueden proponer tareas que incentiven la colaboración de los alumnos. Se desconoce por qué la participante, antes citada, no tenía permitido entrar a las sesiones virtuales, sin embargo, no se considera una medida adecuada ya que afecta a sus necesidades psicológicas básicas (Noels et al., 2019) y, por lo tanto, al desarrollo de la motivación intrínseca.

Otras reflexiones positivas sobre el apoyo entre compañeros fueron: “cuando pregunto mis amigos se toman su tiempo de explicar para que entienda bien” (Ellie); “ha sido importante el gran apoyo que ofrece tener a alguien con quien practicar tu producción oral y facilita la preparación y realización de actividades en equipo” (Matthew); “en mi caso el apoyo solo es moral porque no da tiempo de estudiar juntos” (Thomas).

Por último, dos participantes expresaron no haber contado con el apoyo suficiente de sus compañeros. En específico, la estudiante Nancy quien señaló: “considero que no ha habido mucha ayuda con mi aprendizaje de inglés. Ha habido momentos en los cuales me he sentido abandonada por ellos”. Esta es la segunda ocasión en que para esta alumna surge la idea del abandono, tanto de los profesores como de los compañeros. En ambos casos, estas circunstancias probablemente produjeron desmotivación en la estudiante debido a las críticas de sus profesores y “la desilusión debida a [...] la falta de aceptación social de los compañeros” (Kikuchi & Sakai, 2009, p. 61), lo que a la vez afecta su necesidad relacional (Noels et al., 2019) y, por ende, su proceso de aprendizaje (Lamb, 2017). Aunque este sentimiento puede deberse a diferentes motivos, parece haber reforzado su autonomía, ya que en otro fragmento de la narrativa expresó que “gran parte del tiempo me he cuestionado algunas cosas que han cambiado a lo largo de la carrera” (Nancy). Es pertinente recordar que la reflexión es una parte clave del aprendizaje desde la perspectiva

constructivista y humanista de la EACE (Blumberg, 2019; Morales, 2006; Torres-Hernández, 2018).

Asimismo, el estudiante Jeremy comentó que el apoyo de sus compañeros no fue “enriquecedor, porque no me relaciono con ellos”. Esto puede ser una consecuencia de la falta de interacción durante la pandemia, cabe mencionar que, como apuntan Jiménez-Raya et al. (2017), es un mito que la autonomía se logre en aislamiento. Otra deducción es que el estudiante asume su responsabilidad en el aprendizaje y no requiere de apoyo de sus pares, sin embargo, Ortega (2014) enfatiza que la dimensión social en el estudio de lenguas extranjeras “no sólo está determinado por el contexto social en el que se produce, sino que está inextricablemente ligado a dicho contexto” (p. 217).

En resumen, siete de los diez informantes relataron que el apoyo de sus profesores durante la pandemia fue limitado, mientras que tres de ellos no se sintieron afectados. Al regresar a la modalidad presencial, hubo una percepción general de mejoría debido a la interacción en persona. Respecto del apoyo de los compañeros, los tres participantes coinciden en que no se sintieron ayudados por los profesores, tampoco percibieron apoyo de sus pares, lo que sugiere que existen otras variables de desmotivación en juego. A continuación, se exploran los fragmentos de las narraciones que tratan sobre las recomendaciones que los estudiantes de último semestre ofrecen a los compañeros que inician la LLI.

### **6.3.3 Las recomendaciones para los nuevos estudiantes**

En este apartado se muestran las respuestas sobre los consejos que darían los estudiantes de último semestre a los principiantes para aumentar el control de su aprendizaje de inglés. La finalidad de estas reflexiones fue localizar prácticas alineadas con la EACE que los alumnos hayan desarrollado en su paso por la LLI, o en su defecto, estrategias para reforzar el aprendizaje de la lengua extranjera, la autonomía o la motivación de los compañeros. A grandes rasgos, surgieron tres temas principales: 1) incrementar el tiempo dedicado a desarrollar las habilidades orales del inglés; 2) aumentar el uso de herramientas tecnológicas como apoyo didáctico y 3) fortalecer las estrategias de estudio y preparación para los exámenes estandarizados.

Con respecto a la primera categoría, se podría inferir que las habilidades de *speaking* son las que más problemas implican para los alumnos, tanto de nuevo ingreso como de último semestre.

En los hallazgos de las entrevistas semiestructuradas también emergió como una de las principales dificultades de los estudiantes. Esto podría ser consecuencia de los métodos de enseñanza orientados al lenguaje, es decir, cuando el enfoque principal para aprender o adquirir la lengua meta se basa en la enseñanza de los elementos estructurales. Kumaravadivelu (2008) argumenta que:

la pedagogía centrada en la lengua empezó bien su implementación, pero no consiguió cumplir su promesa central de desarrollar en el alumno una capacidad comunicativa eficaz. La insatisfacción generalizada [motivó] la búsqueda de un método mejor. El resultado es la aparición de lo que se denomina enseñanza comunicativa de idiomas, que normalmente se considera un ejemplo prototípico de pedagogía centrada en el alumno (p. 113)

Por consiguiente, se infiere que varios participantes han experimentado un enfoque centrado en el docente que no armoniza con los principios de la EACE. Nueve de los diez participantes reflejaron este punto en sus narrativas. Kyle lo enunció de la siguiente manera: “mi mejor consejo sería que hablen cuando tengan alguna duda, y también para el desenvolvimiento del *speaking*. Tristemente, hay muchos en la carrera que aún no están fortalecidos en esta parte”. Se podría argüir que en la LLI no se les han brindado suficientes oportunidades para practicar en las sesiones virtuales, o que los alumnos no han sabido aprovecharlas. También puede deberse a la falta, forma y tipo de retroalimentación correctiva que ofrecieron los profesores, ya que en algunos casos puede inhibir y desmotivar, en vez de fomentar y motivar (Chiu, 2022; Lamb, 2017), más adelante resurge este tema.

Jeremy recomendó: “que se practique lo más que se pueda, que se tengan conversaciones en inglés para enriquecer nuestro conocimiento y salir de nuestra zona de confort. Practicar sin miedo a equivocarse”. De este fragmento, se pueden apreciar varios puntos valiosos: 1) el alumno considera que la habilidad oral es una de las más importantes; 2) existen actitudes conformistas y poco participativas por parte de los alumnos y 3) prevalece el temor a equivocarse delante de los profesores y compañeros. Ur (2012) enfatiza que las tareas en el aula deben priorizar que los alumnos participen “el mayor tiempo posible durante la actividad [...] lo que puede parecer obvio, pero a menudo gran parte del tiempo se dedica a la charla del profesor sobre temas triviales las



pausas o la gestión de la clase<sup>92</sup>” (p. 117). Este hecho se puede confirmar con los hallazgos de la observación no participante, ya que, en algunos grupos, prevaleció el discurso de los profesores, las llamadas de atención o bien se pedían respuestas que tardaban mucho en contestar.

Segundo, la poca disposición para participar o la *zona de confort* a la que se refiere el participante resulta contraproducente para la EACE. Con base en la técnica de la observación, se pudo comprobar que, en varios grupos, la mayoría de las respuestas de los estudiantes son de tipo reproductivo más que creativo (Nunan, 2015), porque eran de respuestas cortas relacionadas con los ejercicios del libro o palabras simples. Asimismo, estas actitudes podrían estar relacionadas con el uso que se da a los materiales de clase, ya que “refuerza las estrategias de aprendizaje centradas en memorizar [...] y olvidar<sup>93</sup>” (Weimer, 2013, p. 48), en lugar de promover el pensamiento crítico y la autonomía de los estudiantes.

Tercero, cuando se cometen errores de producción en la lengua meta, es una oportunidad para el profesor y los compañeros de aprender de ellos mediante la retroalimentación correctiva (Mackey et al., 2016). Sin embargo, varios de los alumnos parecen intimidarse por este fenómeno. Se podría argumentar que han experimentado retroalimentación negativa que impactó en su motivación, lo que los ha inhibido. En un aula virtual, es común que el *feedback* se realice delante de todo el grupo, ya que los beneficia a todos, no obstante, es importante “proporcionar dicha retroalimentación de forma claramente objetiva y de apoyo, dejando claro que la crítica se dirige al error, no al alumno personalmente<sup>94</sup>” (Ur, 2012, p. 91). Asimismo, en línea con el uso de los métodos tradicionales observados, algunos docentes de la LLI se centran en la precisión más que en el uso comunicativo del inglés, lo que implica corregir en el momento, aunque se deba interrumpir al estudiante.

Otras narraciones también enfatizan la práctica de la fluidez en los primeros semestres. La alumna Nancy opinó que se debe “practicar en inglés siempre, que [se debe abandonar] la idea de pensar en español o que traduzcan las frases en sus cabezas”. Esto podría deberse a una intromisión excesiva de la lengua materna al inicio del aprendizaje del inglés o al hecho de que algunos

---

<sup>92</sup> Traducción propia. Cita original: “As much time as possible during the activity [...] This may seem obvious, but often a lot of the time is taken up with teacher talk, pauses or classroom management.”

<sup>93</sup> Traducción propia. Cita original: “reinforces learning strategies that focus on memorizing, regurgitating, and forgetting”

<sup>94</sup> Traducción propia. Cita original: “to provide such feedback in a clearly objective and supportive way, making it clear that the criticism is aimed at the mistake, not at the student personally.”

profesores utilizan en exceso el español en las clases de *Inglés Principiantes*. El consenso derivado de varias investigaciones sobre este fenómeno es que el uso de la L1 con alumnos con poco dominio del idioma es recomendable para agilizar las clarificaciones, definiciones y señalar similitudes entre ambas lenguas (Kumaravadivelu, 2008; Nunan, 2015), no obstante, es importante que conforme el estudiante progresa, se utilice cada vez menos. Aunque no se observó ninguna sugerencia de traducir directamente, es posible que Nancy haya tenido esa práctica desde antes de ingresar a la LLI. Es importante recordar que el método de traducción gramatical continúa en práctica en gran número de instituciones educativas de varios niveles (Setiyadi, 2020).

La segunda categoría emergente en esta sección de las narrativas reflexivas fue sobre el uso de la tecnología para reforzar el aprendizaje del inglés. Walker y White (2013) resumen que los dispositivos electrónicos pueden ser de utilidad a los estudiantes como medios para lograr un fin:

Ejemplos de tecnologías usadas como herramientas son el uso de un programa de tratamiento de textos para escribir un ensayo o un programa de edición para crear un vídeo. [No obstante,] es el acto de escribir o editar lo que facilita el aprendizaje y no el uso de la tecnología. (p. 27)

Como se puede intuir, existe una fuerte conexión entre la tecnología para fines didácticos y el aprendizaje activo. Con la llegada del Internet se ha reforzado la comunicación y la interacción, lo cual ha fortalecido el papel que juegan los dispositivos en el socioconstructivismo (Walker & White, 2013). Algunos participantes reportaron que utilizan la tecnología para realizar ejercicios y actividades de gramática o vocabulario que se encuentran en línea. Es conveniente, entonces, analizar algunos ejemplos de estas narraciones.

La estudiante Anna recomendó a sus compañeros hacer “mayor uso de la tecnología, ya que puedes elaborar tus materiales de estudio. Además, me gusta practicar mi listening con canciones, series y películas”. De forma similar, Jeremy comentó que “una de las estrategias que más [le] ha ayudado ha sido hacer mapas de los revisado en la computadora”. Aquí se puede argumentar que los informantes han explotado los recursos que tiene disponibles para desarrollar varias de sus habilidades de inglés y se aprecia un compromiso por organizar y sistematizar sus apuntes. Además, la variedad de contenido que puede encontrarse en línea fortalece las oportunidades para los estudiantes cuyos estilos de aprendizaje son más visuales y auditivos (Richards, 2015). Nunan (2015) propone utilizar aplicaciones web para practicar la pronunciación,

la fluidez y la precisión en las habilidades orales de manera privada, para aquellos que se intimidan delante del grupo.

Anna relató también que utiliza la tecnología para “hacer llamadas con personas que hablen inglés y utilizar software especializado. Cuando [tiene] la oportunidad de platicar con parientes que viven en otro país lo [hace]”. De esta práctica, se podría destacar el andamiaje que aporta el interlocutor con mayor dominio del idioma (Lantolf et al., 2015; Mitchell et al., 2013). Es importante recordar que la lengua meta se enriquece cuando los estudiantes son capaces de producir “formas lingüísticas nuevas” (Ellis, 2012, p. 105) e internalizarlas. Además, las iniciativas de la participante dan lugar a pensar que se hace responsable de su aprendizaje y está comprometida con su objetivo, ambas cualidades indispensables de la EACE (Hoidn & Klemenčič, 2021; Nunan, 2015).

Cinco participantes destacan en su narrativa “hacer ejercicios en Internet” como una de las principales recomendaciones (en algunos casos la única). Al respecto, Mann et al. (2022) señalan que “los recursos en línea también pueden utilizarse para *complementar* [énfasis agregado] el aprendizaje en el aula, que van desde ejercicios de gramática a plataformas de interacción en línea<sup>95</sup>” (p. 28). Nótese que este tipo de actividades no deberían utilizarse como único recurso, sino como una forma de reforzar o repasar los temas. Se trata de actividades reproductivas alineadas en su mayoría a la secuencia PPP (Nunan, 2015; Ur, 2012) que no son de igual valía que las tareas creativas. En otras palabras, la mitad de los participantes rememoraron lo importante que era la precisión en la gramática, probablemente por las evaluaciones estandarizadas que enfrentaron en los primeros semestres.

En menor medida, los participantes recomendaron las actividades propuestas por los profesores como parte obligatoria de los cursos. Estas tareas, por lo regular, implicaban hacer uso del Centro de Autoacceso y escribir una bitácora. El inconveniente es que los docentes ofrecen retroalimentación sobre esos instrumentos hasta que termina el semestre, por lo tanto, no existe evidencia de que sean útiles como evaluación formativa para los estudiantes.

El tercer tema emergente, relativo a la preparación para los exámenes estandarizados, guarda estrecha relación con la aplicación de los principios de la EACE. Se debe recordar que, en el modelo en cuestión, se favorece la evaluación formativa, sin embargo, en los contextos

---

<sup>95</sup> Traducción propia. Cita original: “online resources can also be used to supplement classroom learning, with extensive free materials ranging from grammar exercises to online interaction platforms.

educativos formales, las calificaciones son las que dictan el futuro de los estudiantes. Green (2014) señala:

Para muchos alumnos, sobre todo los que están en la enseñanza oficial, el éxito en los exámenes, especialmente en los principales exámenes de competencia, puede llegar a parecer más importante que el éxito en la comunicación en la lengua que están aprendiendo. Cuando esto ocurre, el contenido del examen puede sustituir al plan de estudios oficial y los objetivos de aprendizaje que no se cubren en el examen pueden quedar relegados e ignorados (p. 16)

Con base en las narrativas de los estudiantes, parece que esto es justo lo que sucede en la LLI. Los exámenes estandarizados (con un peso de 90% de la calificación final), en algunos casos impiden el desarrollo comunicativo de la lengua meta y existe un enfoque excesivo en las formas (East, 2021). Se desconoce si los profesores preparan de manera explícita a los estudiantes para estas evaluaciones, sin embargo, durante la observación no participante, no fue evidente que lo hicieran.

Los estudiantes dan gran importancia al contenido de estos *tests*, como lo indicaron en sus recomendaciones. El alumno Thomas aconsejó a los principiantes “no enfocarse en una sola habilidad como *speaking* o *listening*, ya que en los exámenes se pueden ver presionados a la hora de realizar esa sección que practican mucho y se vea reflejado al final”. Asimismo, para hacer frente con éxito a las evaluaciones, Matthew sugirió “encontrar la habilidad en la que encuentren fallas y mejorarla poco a poco, con el uso de estrategias que mejor se adapten a su forma de aprender”. Como se puede apreciar, los informantes se refieren a las habilidades, no a la exactitud en las respuestas. Por consiguiente, se intuye que, en los exámenes estandarizados de la LLI, se da mayor peso a la competencia comunicativa de los alumnos, no obstante, en las lecciones se aprecia más bien el predominio por la precisión.

Un informante señaló que, debido a la presión que ejercen las evaluaciones sobre su salud mental, debe recurrir a métodos de relajación:

Podría decir que el hacer constante ejercicio me ayuda a sacar mi estrés y no sentirme tan nervioso o sentir ansiedad durante mis exámenes, exposiciones o clases. Por ejemplo, salgo a correr, hago ejercicio en casa y cuando no tengo clases o tengo tiempo libre asisto a clases de Muay Thai. (Desdémona)

Esto, en parte, puede deberse al ambiente que propicia el profesor en el aula (virtual). Sin embargo, el ejercicio es una estrategia común para aliviar la ansiedad.

Por último, se exponen algunos fragmentos de las narraciones que, aunque no fueron categorizados con los tres temas centrales, contienen opiniones valiosas. La estudiante Zelda señaló que, como recomendación primordial, los nuevos alumnos deben estar seguros de que eligieron bien la licenciatura, ya que de lo contrario podrían encontrarse con numerosos obstáculos. Enfatiza que si sienten que no fue la decisión correcta “en primer [semestre] se pueden cambiar [de carrera] y no hay problema” (Zelda). Aquí vuelve a aparecer el tema de los estudiantes que ingresaron con poco dominio del idioma o cuya motivación inicial es menos autónoma (Noels et al., 2019). Como se reportó en los resultados de las entrevistas, si se trata de uno de estos casos y el deseo por continuar persiste, la mejor opción que ofrece la LLI son las asesorías extracurriculares.

En otra narración, fue notable la disposición por apoyar a los compañeros con consejos de valor. Un estudiante señaló que, a pesar de que cada quién tiene distintas estrategias, es importante

Tratar de aprender más fuera de la carrera, tener esa hambre para aprender más de lo que te dan, incluso explotando su curiosidad, si tienen. Por ejemplo, a mí me ha pasado que si tengo muchas dudas sobre cómo se dice una palabra, o cuál es diferencia entre otras palabras o cómo se dice en inglés, trato de buscarlo por mi cuenta y así es como aprendo nuevos conocimientos. (Thomas)

En otras palabras, identificar la mejor manera para desarrollar la autonomía, ya que no es suficiente con lo que se cubre en las EEs.

En resumen, el análisis de las narrativas reflexivas permitió aclarar algunos vacíos en los datos hallados con las entrevistas y la observación. Primero, al contrastar las experiencias que tuvieron los estudiantes en la enseñanza en línea y presencial, reconocieron que existió un marcado cambio en las dinámicas de clase, del cual se beneficiaron: su aprendizaje del inglés y la interacción con la comunidad universitaria. Asimismo, expresaron estar aliviados del regreso a las aulas a causa de diversos inconvenientes que tuvieron al estudiar a distancia, por ejemplo: no contar con el acompañamiento presencial de los docentes y compañeros.

## **CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES: REPENSANDO LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE CENTRADOS EN EL ESTUDIANTE EN MÉXICO**

El secreto del cambio es centrar toda tu energía,  
no en luchar contra lo viejo, sino en construir lo  
nuevo

Sócrates

En este capítulo se abordan las conclusiones de la investigación y algunas reflexiones finales que pretenden abonar a la discusión sobre la pertinencia y la posibilidad de implementar, en un grado más formal y práctico, la EACE de inglés en la educación superior de México. En primer lugar, se presentan las respuestas a las preguntas del estudio, iniciando con la general, seguida de las específicas. Más adelante, se detallan las contribuciones, limitaciones e implicaciones que tiene la investigación para futuros estudios en otras instituciones educativas, ya que, sin pretender generalizar los resultados, intuimos que los profesores y los estudiantes de otros contextos pueden encontrar información de interés para sus actividades diarias y podría resultar de utilidad para repensar aspectos clave para la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Por último, se presentan las conclusiones y algunas reflexiones finales.

### **7.1 Discusión sobre las preguntas de investigación**

En vista de los resultados obtenidos con cada técnica de investigación, en este apartado intentaremos dar respuestas concretas a las preguntas formuladas al inicio del estudio, por medio de la triangulación teórica y metodológica (Aguilar & Barroso, 2015; Denzin & Lincoln, 2018). Partimos con la pregunta general de investigación: ¿cómo se aplica el modelo de la EACE en primero y último semestre de la LLI? Después, presentamos las respuestas a las preguntas específicas sobre las estrategias didácticas, la autonomía en el aprendizaje, la motivación y, por último, la influencia de la enseñanza remota en la aplicación del modelo de la EACE.

### 7.1.1 ¿Cómo se aplica el modelo de la EACE en primero y último semestre de la LLI?

Los resultados de las entrevistas semiestructuradas indicaron que los profesores que participaron en el estudio están, hasta cierto grado, familiarizados con los aspectos teóricos de los conceptos clave de la EACE que se estudiaron: la participación activa, la adaptación a las necesidades de los alumnos, el fomento a la autonomía y la motivación estudiantil. No obstante, mediante la observación no participante corroboramos que les resultó complicado implementar estrategias para satisfacer todos los elementos de manera simultánea en las aulas. Esto lo atribuimos a cuatro factores principales: la inequidad en el balance de poder en las aulas, las dificultades de los estudiantes para asumir la responsabilidad de su aprendizaje, el impacto de la alta ponderación que se asigna a las evaluaciones estandarizadas en la LLI, y los obstáculos que agregó la enseñanza remota por la pandemia del COVID-19.

La manera de enseñar e interactuar de cada uno de los docentes de las EEs dedicadas al desarrollo del inglés como lengua extranjera fue distinta y proporcionó contrastes dignos de discusión. Recordemos que la población estudiantil es más amplia en los primeros semestres, por lo que se analizaron cuatro grupos de Inglés Principiantes, mientras que solo dos de Inglés Avanzado. En el caso de los primeros, se apreciaron marcadas diferencias de un grupo a otro: dos de los docentes promovían un ambiente cordial, de cooperación mutua y con una relativa adaptación de los contenidos y las actividades a las necesidades de los alumnos, mientras que los otros dos profesores demostraron mayor control y autoridad sobre lo que ocurría en el aula. Esta última situación es “en parte, lo que sigue haciendo que la enseñanza esté muy centrada en el profesor y lo que hace que muchos alumnos se desinteresen por aprender” (Weimer, 2013, p. 45).

No obstante, es posible que los profesores con mayores actitudes autoritarias sostengan creencias como las expuestas por McKenna y Quinn (2021) y busquen no caer en el abandono del conocimiento disciplinar a cambio de priorizar los aspectos más subjetivos como el entorno cooperativo. Después de todo, se apreció con las tres técnicas utilizadas que algunos estudiantes de los últimos semestres de la LLI aún presentaban errores básicos y no contaban con un vocabulario de la amplitud deseada.

Las reacciones de los estudiantes se alinearon con las estrategias pedagógicas de los docentes, es decir, en los grupos donde existía un balance de poder más equilibrado, los alumnos expresaron tener mayor control y desarrollo de su aprendizaje del inglés, así como una opinión

favorable de su profesor. Sin embargo, no podemos afirmar que los estudiantes pertenecientes a los grupos con mayor dominio del docente no progresaran en su aprendizaje. Incluso, sabemos por los comentarios que realizaron en las entrevistas que se vieron en la necesidad de recurrir a materiales adicionales, tutorías, así como al apoyo de sus compañeros y de otros profesores. Por lo tanto, algunos de estos estudiantes manifestaron estar desarrollando su sentido de la responsabilidad y su autonomía. Este es un hallazgo de interés, ya que los principios de la EACE sostienen que esto no sería posible si el profesor no delega cierto control sobre las actividades y la evaluación a los estudiantes (Hoidn, 2016; Hoidn & Klemenčič, 2021)

En los grupos de los primeros semestres se percibió un elemento que influyó de forma negativa en el aprendizaje de los estudiantes: las diferencias iniciales en el nivel de dominio del idioma. En estas aulas, convivían verdaderos principiantes con alumnos de nivel intermedio o intermedio-avanzado, lo que dificultó la labor de los docentes de adaptar los contenidos a las necesidades de cada uno de ellos. Lo anterior ya ha sido señalado por O'Neill y McMahon (2005) como un dilema de la educación centrada en el alumno, debido a las dificultades que conllevaría diseñar una estrategia totalmente inclusiva para cada uno de los estudiantes, sobre todo si se trata de grupos numerosos. Más aún, en este esfuerzo por adaptarse a individualidades, se corre el riesgo de aislar a unos cuantos, como se demostró en Lea et al. (2003), quienes concluyeron que algunos estudiantes se sintieron excluidos cuando los docentes buscaron esta satisfacción de necesidades. En otras palabras, en estos grupos heterogéneos, el docente enfrenta una disyuntiva: enfocarse en los alumnos con menor conocimiento, aunque provoque desinterés y desmotivación en los más avanzados, o viceversa.

Se han propuesto diversas soluciones para superar estos obstáculos. Bekiryazıcı (2015) sugiere utilizar como base la ZDP de Vygotsky para propiciar un ambiente de colaboración entre los estudiantes con niveles dispares; conforme los alumnos con menor destreza se vuelvan más independientes. Se deben adecuar las actividades para que dependan cada vez menos del apoyo del profesor o los compañeros más avanzados. Por otro lado, Wilkinson (2012) recomienda diseñar tareas centradas en los alumnos, en las que los estudiantes elijan las lecturas, temas de conversación, géneros para redacción, entre otros. De esta manera, las diferencias del nivel de dominio del inglés podrían difuminarse y permitiría un trabajo colaborativo más fructífero.

Este mismo fenómeno impactó en la motivación de los estudiantes con menor nivel, ya que afloraron sentimientos como la frustración y la confusión. En pocos casos, estos estudiantes



obtuvieron provecho del contexto adverso para potenciar su sentido de responsabilidad académica y su autonomía y no podemos afirmar que haya sido suficiente para garantizar su estancia en la LLI. Con base en lo anterior, sugerimos que en futuras generaciones se aplique una prueba de colocación inicial previa a que los estudiantes planifiquen e inicien su trayectoria por la licenciatura y no después de inscribirse en las EEs, como ocurre actualmente. Esto fortalecería la flexibilidad establecida en el MEIF y permitiría a los estudiantes dedicar mayor tiempo y esfuerzo a las EEs con las que no están familiarizados.

En la EE de primer semestre llamada Estrategias para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras, con excepción de un profesor, quien obtuvo comentarios negativos debido al uso de WhatsApp para impartir las lecciones y la falta de interacción que ello supone, las impresiones de los estudiantes sobre la enseñanza fueron, en gran medida, positivas. Este es otro hallazgo relevante porque se trata de una EE teórica, con bibliografía y contenidos específicos, que no requiere el desarrollo de una habilidad lingüística. La valoración de los estudiantes, así como el desenvolvimiento que observamos en el aula virtual, nos hacen concluir que estuvieron satisfechos con su aprendizaje, a pesar de que, en ciertos casos, prevaleció la estrategia de las lecciones magistrales. Entonces, podemos argumentar que, en este estudio, la EACE ocurrió con mayor naturalidad en las EEs que no estuvieron dedicadas al desarrollo de la lengua inglesa.

Por otro lado, en los dos grupos de Inglés Avanzado observamos que predominó una experiencia más centrada en los estudiantes, lo que permitió que consideraran que estaban desarrollando su autonomía y se encontraran más motivados. Los docentes lograron esto gracias a algunas actividades como debates, proyectos de investigación, reportes de lectura y de escucha, así como promoviendo, de forma general, un ambiente cordial en el aula virtual. Cabe aclarar que los estudiantes tenían la libertad de seleccionar lo que leían y escuchaban para los reportes de esta EE. Asimismo, los comentarios de los estudiantes fueron generalmente positivos, tanto en las entrevistas como en las narrativas reflexivas. Al regresar a las aulas de forma presencial, consideraron que los profesores prestaron mayor atención a sus necesidades individuales, lo que coadyuvó a que desarrollaran sus habilidades lingüísticas y comunicativas e incluso, afirmaron sentirse como parte de una comunidad y haber satisfecho su necesidad relacional (Deci & Ryan, 2012; Noels et al., 2019), lo que no había sucedido durante la enseñanza remota.

En resumen, la mayoría de los profesores de la LLI comprenden los elementos teóricos detrás de la enseñanza del inglés centrada en los estudiantes, incluso se identifican como

facilitadores de aprendizaje (Tudor, 1993; Jones, 2007). Sin embargo, en numerosos casos se enfrentan con múltiples obstáculos que impiden que se realice conforme a la teoría: apego al control y a la enseñanza tradicional, estudiantes con dificultades para asumir su responsabilidad y, en este estudio específico, fallas de comunicación e interacción debido a las carencias tecnológicas. Si partimos del hecho de que la EACE es un constructo multifacético del que aún no existe suficiente evidencia objetiva de su utilidad incluso en ambientes de clases presenciales (Bremner, 2020; Hoidn & Klemenčič, 2021; Schweisfurth, 2013), podemos desmenuzar la respuesta a la pregunta general de la investigación para obtener información delimitada con las preguntas específicas, que analizamos a continuación.

### **7.1.2 ¿Qué estrategias didácticas centradas en el estudiante utilizaron los profesores de primero y último semestre?**

Con estrategias didácticas nos referimos a las actividades, las técnicas de retroalimentación y los métodos de evaluación que tuvieron lugar durante las clases a distancia. Para que sean centradas en los estudiantes, deben primordialmente cumplir con el fomento a la participación activa de los alumnos y propiciar que estos tomen control de su aprendizaje en un proceso reflexivo y con fines prácticos de su vida cotidiana.

Fue complicado encontrar estrategias que se alinearan con la EACE, salvo en algunas excepciones. Esto se debió, en nuestra opinión, a circunstancias muy puntuales. En primer lugar, la mayoría de los contenidos de las clases de inglés, incluidos los ejercicios, los proyectos y las tareas, se obtuvieron de los libros de texto, en estricta secuencia. Este hecho puede resultar comprensible, ya que cuando la enseñanza en la Facultad de Idiomas se realiza de manera presencial, los reactivos de los exámenes estandarizados provienen en su totalidad de esta fuente. Sin embargo, en la LLI, tanto los docentes como los estudiantes se encuentran limitados en cuanto a la selección del contenido y la secuenciación de los cursos. Aunque algunos profesores sugieren actividades extracurriculares, rara vez se desvían del material preasignado e incluso utilizan los recursos periféricos que ofrece la misma serie de los libros de texto *Life*. A pesar de esta situación, las iniciativas de algunos estudiantes por buscar información complementaria a los temas y de mantenerse en contacto con la lengua inglesa mediante series de televisión, canales de YouTube, podcasts, etc. durante su tiempo libre, propició que su aprendizaje avanzara. Por esta razón, en los

grupos de Inglés Avanzado se pudo observar un mayor grado de participación e involucramiento por parte de los alumnos.

En segundo lugar, consideramos que la enseñanza a distancia no fue el medio idóneo para implementar actividades centradas en los alumnos. El hecho de que los profesores no hubieran recibido la capacitación adecuada para adaptar sus estrategias didácticas a estas condiciones, aunado a los numerosos problemas técnicos de todos los involucrados, complicaron en gran medida la realización de la EACE. Ante estas dificultades, la mayoría de los docentes que participaron en el estudio recurrieron a asignar ejercicios provenientes de los libros de texto y a comprobar las respuestas en clase, una estrategia que dista considerablemente de la enseñanza centrada en el alumno (Blumberg, 2019; Weimer, 2013) y de los principios generales de la enseñanza del inglés (Jiménez-Raya et al., 2017; Nunan, 2015). Se propondría, entonces, de ser necesario volver a la enseñanza remota en un futuro, recurrir a tareas y actividades relacionados con las temáticas del curso que despierten el interés de los estudiantes con el apoyo de las tecnologías de la información.

En tercer lugar, la retroalimentación ofrecida a los alumnos ocurrió de manera radical. Por un lado, algunos profesores se portaban estrictos en demasía y corregían, a veces de forma brusca, cualquier participación estudiantil, lo que inhibía futuras intervenciones. Por el otro, algunos docentes permitían largos silencios en clase para esperar que los alumnos respondieran, para finalmente ofrecer una retroalimentación poco focalizada. Si bien es cierto que cada profesor tiene un estilo propio, ninguna de estas alternativas corresponde a la EACE. Se recomendaría mantenerse firmes al solicitar respuestas sin recurrir a métodos que intimiden al grupo.

Por último, en cuanto a las estrategias de evaluación, la enseñanza remota propició las condiciones óptimas para adoptar las características del modelo de la EACE, sin embargo, fueron poco fructíferas. Cada docente asignó y distribuyó una ponderación del esquema de calificación final, la cual la mayoría de los estudiantes desconocían al momento de las entrevistas. Elementos como los portafolios de evidencias podrían ser de utilidad como evaluación formativa, no obstante, la mayoría de los docentes no ofrecieron retroalimentación oportuna mientras estos instrumentos estaban en construcción.

A pesar de que no fueron prevalentes ni consistentes, a continuación, presentamos las estrategias centradas en los estudiantes que utilizaron los docentes de primero y último semestre de la LLI durante la realización de este estudio por cada EE:

Tabla 7. Estrategias didácticas centradas en los estudiantes en la LLI durante el semestre agosto-enero 2021

Experiencia Educativa	Estrategias didácticas afines con la EACE
<b>Inglés principiantes</b>	Presentaciones en pares o grupos Tareas permanentes: reportes de escucha y de la lectura Portafolio de evidencias
<b>Inglés avanzado</b>	Tareas permanentes: escuchar una estación de radio Portafolio de evidencias
<b>Estrategias para el aprendizaje de lenguas extranjeras</b>	Lectura de artículos científicos para fomentar el debate Participación en foros de discusión en Eminus Debates grupales Portafolio de evidencias

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se explica la respuesta a la segunda pregunta específica de la investigación, relativa a la autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en el marco de la EACE.

### **7.1.3 ¿Cómo promueven la autonomía en el aprendizaje del inglés los profesores de primero y último semestre de la LLI?**

Recordemos que se consideraron tres elementos indispensables para el fomento a la autonomía: 1) la responsabilidad, 2) la autorregulación y 3) el apoyo a la autonomía en el aprendizaje de lenguas, que se clasifica en tres tipos: organizacional, procedimental y cognitivo. Para los grupos de los primeros semestres de la LLI, en lo referente a promover que los alumnos asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje, los estudiantes principiantes reciben consejos frecuentes de no limitarse al contenido que se cubre durante las clases virtuales. Se les conmina a estar en contacto con el inglés a través del Internet, la música, series de televisión, películas, entre otros. Sin embargo, estas recomendaciones se perciben aisladas del contenido temático y no conllevan ningún control por parte del estudiante. Es decir, el hecho de promover el estudio constante y disciplinado fuera del aula no conduce a asumir la responsabilidad, a menos que exista retroalimentación sobre las actividades que se proponen. Como afirma Weimer (2013), “los

estudiantes se toman el proceso de *feedback* mucho más en serio una vez que queda claro que la información dará lugar a cambios en esta clase, este semestre”<sup>96</sup> (p. 199).

En las entrevistas semiestructuradas averiguamos que los participantes tienen diversas opiniones sobre en quién recae la responsabilidad en el aprendizaje del inglés en la LLI. Siete de los nueve profesores argumentaron que los estudiantes son quienes llevan un mayor peso y reconocieron que su labor en el aula es primordialmente la de facilitadores. La mayoría de los alumnos coincidieron con esta postura, no obstante, enfatizaron que algunos profesores deberían contar con mayor pericia al asumir este rol, debido a la intermitente falta de retroalimentación tanto en la clase como en los proyectos de tarea. En efecto, Hoidn (2016) enfatiza que, al seguir este proceso, “la retroalimentación y la instrucción proporcionadas se ‘desvanecen’ y el alumno asume cada vez más responsabilidad en la realización de la tarea” (p. 74).

Por otro lado, un número menor de estudiantes señalaron que la responsabilidad del aprendizaje debe recaer totalmente en el docente. Lo anterior, probablemente, se deba al profundo arraigo a las prácticas tradicionales de enseñanza, con las que los alumnos se sienten más cómodos (Blumberg, 2019; Brown-Wright, 2011; Weimer, 2013). No obstante, pudimos intuir con las entrevistas semiestructuradas y corroborarlo mediante la observación no participante que los profesores no permiten a los estudiantes tener control de los temas, las actividades o las condiciones de las clases, lo que impide “la creación de espacios que potencien la capacidad de acción, la voz y la autonomía del alumno en las aulas de lenguas modernas” (Jiménez-Raya et al., 2017, p. 84). En este sentido, en la LLI no se fomentaron estas libertades durante la realización del estudio.

En cuanto al desarrollo de las habilidades para aprender a aprender, que pueden conducir a la autorregulación, se observaron pocas sugerencias específicas por parte de los docentes que los estudiantes pudieran llevar a cabo de manera sistemática. Se observó que los profesores enfatizaban con frecuencia que asistir a clases no era suficiente para aprender inglés. Los estudiantes están conscientes de ello, sin embargo, en los primeros semestres requieren de ideas más específicas para poner en práctica y fortalecer este atributo, mismas que pueden obtener, en cierta medida, de la EE de Estrategias para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras. No obstante, aunque los profesores intentan favorecer la conexión entre esta EE y las clases de inglés, no se

---

<sup>96</sup> Traducción propia. Cita original: “Students take the feedback process much more seriously once it becomes clear that the information will lead to changes in this class, this semester”.

advirtió que los alumnos se percataran de que existiera. A nuestro parecer, esta relación se debe explotar en mayor medida, con acuerdos y comunicación constante entre las duplas de profesores o con una planeación conjunta que resulte en una verdadera simbiosis de beneficio para los estudiantes.

Si utilizamos como premisa que mediante la “[creación de] oportunidades para aprender a aprender y autorregularse, los docentes ayudan a sus alumnos a ser más conscientes de lo que implica el aprendizaje de idiomas y a ser más estratégicos y eficientes como estudiantes de idiomas” (Jiménez-Raya et al., 2017, p. 86), podemos concluir que no ocurre de esta forma en la LLI. Sin embargo, ante esta falta de apoyo como ya se ha señalado, los estudiantes han recurrido a distintas alternativas para lograr estos objetivos mediante el apoyo entre compañeros y gracias a la amplia diversidad de materiales disponibles en el Internet.

Respecto a los diferentes tipos de apoyo a la autonomía, se pudieron identificar ciertas coincidencias con el apoyo cognitivo, como buscar diferentes soluciones a los problemas que experimentan los estudiantes principiantes con temas de vocabulario, gramática y pronunciación. Sin embargo, el apoyo procedimental se mostró ausente debido a la rigidez de la presentación y secuenciación de los temas, la inamovilidad en las instrucciones de los docentes sobre el formato, tiempos de entrega y contenido de los ejercicios, tareas y proyectos (Jiménez-Raya et al., 2017). De manera similar, no se hallaron ejemplos del apoyo organizacional, salvo en algunas ocasiones en que los alumnos elegían a sus compañeros de equipo. Al contrario, el esquema de evaluación fue definido por los docentes, al igual que las fechas de entrega de las tareas y las reglas de interacción durante las sesiones virtuales.

En suma, el fomento a la autonomía en la LLI en los grupos analizados quedó limitado al discurso de algunos profesores. Se percibió en mayor medida en las EEs de los últimos semestres, ya que los estudiantes se mostraban más cómodos en las sesiones virtuales y los docentes mostraron mayor flexibilidad. No obstante, se requeriría de un mayor compromiso para promover una evaluación formativa durante el semestre que conduzca a los estudiantes a asumir paulatinamente su responsabilidad en el aprendizaje. A continuación, respondemos la pregunta específica sobre la motivación estudiantil y la influencia que ejerce en las clases de la LLI.

#### **7.1.4 ¿Cómo influye la motivación de los estudiantes de primero y último semestre en el aprendizaje del inglés?**

En esta investigación, los hallazgos sobre la motivación estudiantil resultaron determinantes para proporcionar un panorama exhaustivo de la EACE. Sabemos que es un factor clave para el aprendizaje de lenguas extranjeras, sin embargo, aquí observamos que no necesariamente se debe contar con una motivación intrínseca para sobrellevar las lecciones en la LLI. Con los resultados de las entrevistas semiestructuradas, se averiguó que la mayoría de los estudiantes iniciaron la LLI con una motivación intrínseca o extrínseca introyectada (Deci & Ryan, 2000; Noels et al., 2019), y manifestaron como razones principales de ingreso: su gusto por la lengua inglesa, la posibilidad de laborar en el extranjero y el deseo por lograr un cambio en sus comunidades. No obstante, un número importante de ellos señaló que la heterogeneidad en el nivel de dominio del inglés que experimentaron en los grupos de Inglés Principiantes fue un factor significativo de desmotivación. Este hecho se pudo corroborar gracias a la técnica de observación no participante; en las sesiones virtuales, presenciamos la marcada diferencia de nivel en los estudiantes de un mismo grupo en primer semestre.

Ante esta situación, los docentes reaccionaron de diferentes formas: algunos optaron por recomendar a los estudiantes menos preparados que asistieran a sesiones de tutoría y que dedicaran mayor tiempo al estudio del inglés; otros fueron más enérgicos en las sugerencias y ejercieron cierta presión sobre los principiantes, lo que en ciertos casos impidió que estos alumnos se sintieran cómodos y, por lo tanto, disminuyera su motivación intrínseca. Consideramos que un punto de gran interés de los resultados es el hecho de que algunos estudiantes de primer semestre opinaron que no percibían ningún progreso en su aprendizaje y que se encontraban desmoralizados, a pesar de haber ingresado a la LLI con grandes expectativas para su desarrollo profesional.

En contraste, en los últimos semestres se apreció un panorama diferente. Solo en raras ocasiones, los profesores tuvieron que recurrir al fortalecimiento de la autodeterminación de los alumnos, ya que demostraron una mayor madurez emocional respecto de sus estudios. En este sentido, hay que remarcar que se trata de alumnos que iniciaron la licenciatura cuando la enseñanza era presencial, por lo que tuvieron la oportunidad de experimentar una realidad diferente a la de sus compañeros de nuevo ingreso. Por otra parte, algunos participantes enfatizaron haber estado decepcionados de la LLI, sin embargo, dado el poco tiempo que les quedaba para finalizarla,

señalaron que no tenía sentido claudicar sino terminar de la mejor manera posible y obtener el grado de licenciatura.

### **7.1.5 ¿Qué influencia tuvo la enseñanza remota en la aplicación de los principios clave de la EACE en profesores y estudiantes de primero y último semestre?**

La enseñanza remota a causa de la pandemia del COVID-19 afectó de forma directa la enseñanza y el aprendizaje centrados en el estudiante en la LLI. Analicemos cada uno de los principios clave. Con respecto a la participación activa, las clases virtuales obstaculizaron en gran medida las interacciones entre profesores y estudiantes. Observamos que resultó complicado para los docentes mantener la atención de todos los alumnos conectados a la sesión virtual por numerosas razones, entre ellas: la inestabilidad de la conexión, el desinterés de los estudiantes y las situaciones personales que les impedían concentrarse. Salvo algunas excepciones, la mayoría de los alumnos de primer semestre reportaron no sentirse cómodos para participar en las clases a distancia. Con las narrativas reflexivas, pudimos confirmar que los estudiantes optaban por no participar con la misma frecuencia durante la enseñanza remota.

Con respecto a la adaptación a las necesidades individuales, la enseñanza remota impidió en gran medida poder conocer a profundidad los intereses de los alumnos y, por consiguiente, realizar acciones que coadyuvaran a fomentar sus gustos particulares sobre aprendizaje, contenidos y estrategias. Resultó difícil para los docentes diseñar actividades que favorecieran la enseñanza con base en requerimientos personalizados, por lo que la mayoría se dedicaron a revisar, en secuencia estricta, los temas de los libros de texto. Siendo el ciberespacio un repositorio de gran amplitud, donde se pueden obtener recursos de todo tipo de manera sencilla, consideramos que las oportunidades de explorarlo y utilizarlo a favor de los alumnos fueron mínimas. No obstante, los docentes se vieron limitados también por el escaso input que recibían del grupo; largos tiempos de espera para obtener las respuestas, así como cámaras web permanentemente apagadas, desmotivaron a los profesores para continuar desarrollando este tipo de estrategias.

Un hallazgo interesante fue que la enseñanza remota influyó de forma positiva para que algunos estudiantes desarrollaran su autonomía en el aprendizaje. En ciertos casos, se debió a que experimentaron una sensación de soledad e incertidumbre que los obligó a buscar más información sobre los temas o a practicar con los compañeros. Sin embargo, las percepciones más frecuentes



de los participantes fueron sobre las ventajas que ofreció la virtualidad para descubrir por cuenta propia el significado de palabras desconocidas, encontrar explicaciones alternativas para las teorías de aprendizaje cubiertas en clase u obtener la oportunidad de consultar y descargar diversos documentos y recursos interactivos que complementaran su aprendizaje. En los grupos de último semestre, se percibió que, tanto los profesores como los estudiantes, aprovecharon en mayor medida los recursos que ofrece el Internet.

Finalmente, la enseñanza remota influyó de forma evidente en la motivación estudiantil. Los ejemplos más destacados ocurrieron en los grupos donde los profesores no utilizaron ninguna plataforma de videoconferencia, sino que entablaron comunicación por medio de correos electrónicos o sistemas de mensajería instantánea. En estos casos, los estudiantes manifestaron sentirse desorientados, inseguros y desmotivados por la falta de contacto y de estrategias más amigables de enseñanza. Sin embargo, la mayoría de los participantes reportó experiencias negativas provenientes de la virtualidad que impactaron en su desempeño escolar. Esto fue aún más evidente en los hallazgos de las narrativas reflexivas recolectadas con los estudiantes que experimentaron el cambio de la enseñanza remota a la presencial. Un número significativo de ellos declararon que, al volver físicamente a las aulas, por primera vez desde que iniciaron sus estudios sintieron que pertenecían a una comunidad.

## **7.2 Contribuciones para la aplicación de la enseñanza y el aprendizaje centrados en el estudiante**

En relación con las respuestas a las preguntas de la investigación, en este apartado se examinan algunas propuestas que contribuyen al debate epistemológico y metodológico sobre la pertinencia y la viabilidad de aplicar la EACE en el contexto estudiado (y posiblemente en otros similares), dadas las características que se hallaron. Partimos de la idea de que es un modelo que requiere de reflexión continua por parte de los docentes, estudiantes e instituciones educativas y de que no existe una solución única aplicable a cualquier contexto (Unión Europea de Estudiantes, 2015). Sin embargo, advertimos que las aportaciones teóricas sobre los conceptos clave que contribuyen a concebirlo se hallan fragmentadas y no existe, hasta donde pudimos investigar, una adaptación clara que priorice un elemento antes que otro, lo que puede resultar abrumador para quien busque implementarlo.

Es importante recordar que se estableció la unión de dos planteamientos que intentan explicar los elementos que intervienen en el modelo de la EACE: el metaanálisis de Bremner (2021) y los principios de Weimer (2013). Ambos contienen aspectos de la enseñanza y el aprendizaje que, en ocasiones, se traslapan e impiden ver el panorama completo. Además, se incluye la motivación intrínseca como un atributo deseable que se puede lograr mediante el fomento de la autodeterminación estudiantil (Noels et al., 2019). A continuación, se propone un modelo alternativo que los combina y sintetiza, con el fin de focalizar los elementos con mayor repercusión en el escenario estudiado, que a la vez puede funcionar como guía para futuras investigaciones en otros contextos y generar reflexiones sobre el tema.

No basta con armonizar los factores que inciden en ambas propuestas, es necesario realizar una clasificación a mayor profundidad que permita priorizar aquellos elementos que juegan un papel central para lograr los resultados que se esperan. Con este fin, se propone categorizar los conceptos clave de la EACE en tres tipos: de planeación, de proceso y de resultado (Tabla 8).

Tabla 8. Categorización de los conceptos clave de la EACE

Conceptos de planeación	Conceptos de proceso	Conceptos de resultado
Análisis de las necesidades de los estudiantes  Establecer la función de los contenidos y materiales	Participación activa e interacción	Autonomía
	Balance de poder en el aula	Autorregulación
	Fomento a la responsabilidad	Motivación intrínseca
	Estrategias de evaluación formativa	Desarrollo del pensamiento crítico
	Rol del docente como facilitador	

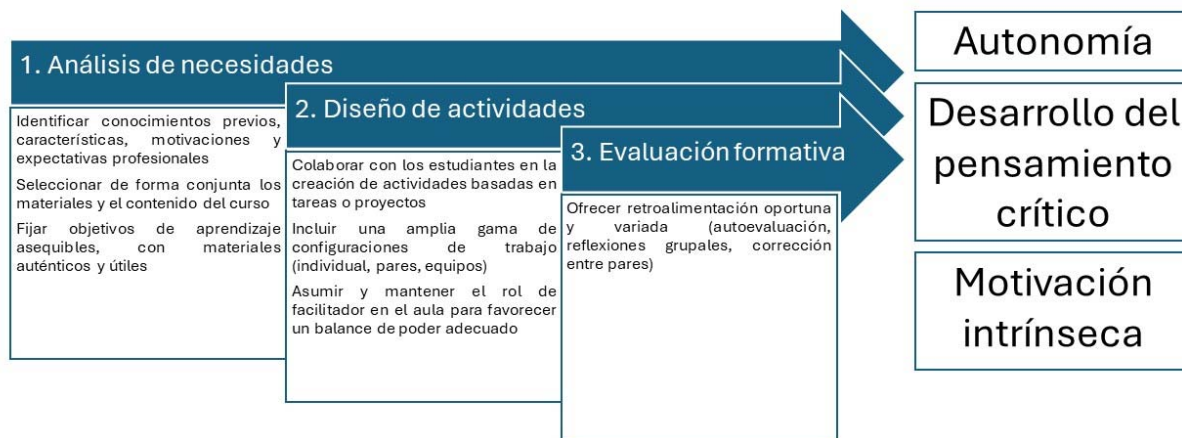
Fuente: elaboración propia, con base en Bremner (2021); Jiménez-Raya et al. (2017); Noels et al. (2019) y Weimer (2013).

Los primeros apoyarían al docente para planificar estrategias e implementar los conceptos de proceso en el aula, que a la vez permitirían alcanzar los resultados que difunde la teoría sobre el modelo. Por ejemplo: la autonomía de los estudiantes dependería de que los docentes asuman el papel de facilitadores con base en un análisis previo de las necesidades de los alumnos y del uso apropiado de técnicas formativas de evaluación. Lo mismo podría ocurrir con la motivación, un ideal que está presente en varios de los elementos de ambas propuestas, sin embargo, solo se podría

lograr gracias a la combinación de múltiples conceptos de proceso (la participación activa, el balance de poder en el aula, entre otros).

Más aún, ni los docentes ni las instituciones educativas podrían concebir estrategias de evaluación formativa sin antes establecer la función de los contenidos áulicos y llevar a cabo un análisis de las necesidades de cada grupo de estudiantes para identificar sus estilos y requerimientos de aprendizaje. Es ahí donde la secuenciación y priorización de los conceptos clave resultaría útil como una guía para implementar el modelo de la EACE. De esta manera, se pueden condensar los principios de aplicación y tanto docentes como estudiantes pueden recurrir al siguiente modelo como guía de reflexión. Véase la propuesta de la Figura 4:

Figura 4. Propuesta de unión de los conceptos clave de la enseñanza y el aprendizaje centros en los estudiantes



Fuente: elaboración propia con base en Bremner (2021); Jiménez-Raya et al. (2017); Noels et al. (2019) y Weimer (2013).

Esta propuesta permite ver con mayor claridad y de manera ordenada las prioridades en los conceptos clave que podrían conducir a la EACE, sin importar el contexto en que se quiera

implementar. Quien analice este modelo condensado, puede identificar las áreas de oportunidad que le impiden tanto a nivel personal como institucional, llevar a cabo este proceso.

En primera instancia se halla el análisis de necesidades como requisito inminente del modelo. En este punto, se debe reflexionar sobre qué instrumento utilizar para identificar los conocimientos previos, las características personales, los estilos de aprendizaje, las motivaciones y las expectativas profesionales de los estudiantes con los que se va a trabajar. De ser posible, se deben tomar acuerdos sobre los materiales que se van a utilizar, justificando su selección y secuenciación en conjunto. Asimismo, en este paso se debe dar cabida a establecer o, si la institución lo permite, ajustar los objetivos de aprendizaje del curso. Algunas preguntas de reflexión para el docente en este momento podrían ser las siguientes:

- ¿Qué esperan los estudiantes del curso y cómo puedo involucrarlos en la planeación y ejecución de los contenidos?
- ¿Cuál fue la motivación de los estudiantes para inscribirse al curso y a qué tipo responde: intrínseca o extrínseca?
- ¿Qué conocimientos previos poseen los alumnos antes de mi intervención y cómo puedo obtener mayores beneficios para su aprendizaje o andamiaje?
- ¿Cómo se complementan los estilos de aprendizaje que poseen los estudiantes de mi grupo para trabajar en pares o grupos pequeños?
- En el caso de los grupos que cuentan con alumnos de niveles de inglés dispares ¿qué estrategias de colaboración debo fomentar y qué tipo de actividades debo diseñar para el beneficio de la totalidad?

Como siguiente paso, se propone que tanto el profesor como los estudiantes colaboren en el diseño y creación de actividades de diversa índole.

Existe la consigna de incorporar elementos de los enfoques comunicativo, basado en tareas y cooperativo, no obstante, si el contexto lo requiere, se pueden incluir otros tipos de actividades para complementar la variedad de estilos de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, es menester acordar y fomentar múltiples configuraciones de trabajo, tanto individual como en parejas y grupos pequeños. Si es necesario y con el fin de contribuir a la organización y planeación de las clases, se puede generar en conjunto un itinerario semanal (o acorde con la frecuencia de reunión) en el que

se establezca qué actividad corresponde a cada día. Incluso, se puede delegar el control y permitir que los estudiantes preparen los temas una vez a la semana, lo que fortalecería su responsabilidad, autonomía y motivación. Las preguntas de reflexión para el profesor que se halla en este paso se presentan abajo:

- ¿Proporciono a mis estudiantes suficientes oportunidades de participar y comentar sobre las actividades que se realizan en clase y de tarea?
- ¿Utilizo con frecuencia actividades en parejas y equipos donde se promueva la retroalimentación entre pares?
- ¿Estoy dispuesto a dar un paso atrás y aceptar que no poseo todas las respuestas sobre las actividades a realizar en clase?

En tercer lugar, es crucial que se reflexione sobre cómo se va a evaluar el desempeño de los estudiantes con la finalidad de propiciar su autorregulación y trabajar para aproximarse a la motivación intrínseca y al sentido de responsabilidad. Es importante no ceñirse a calificaciones numéricas, sino a métodos participativos que incentiven la reflexión y la autoevaluación. También sería recomendable que el profesor utilice un instrumento que le permita registrar incidencias y pensamientos que conviertan su práctica en un proceso reflexivo. Las siguientes preguntas de reflexión son de utilidad para fortalecer el uso de la evaluación formativa en el aula:

- ¿Permito que mis estudiantes seleccionen las actividades y proyectos que se van a trabajar en el curso?
- ¿Ofrezco retroalimentación oportuna de las actividades que se asignan en clase o en el portafolio de evidencias?
- ¿Qué tipo de organización utilizo y con qué frecuencia: trabajo en pares/equipos, discusiones grupales?
- ¿Con qué frecuencia realizo notas sobre el desempeño de los estudiantes, dentro o fuera del aula?

Existen recomendaciones para cada uno de estos pasos con mayor detalle en distintas investigaciones alrededor del mundo y cada día son más los profesores que buscan, ya sea por

ímpetu propio o por consignas institucionales, atender de la mejor manera posible a los estudiantes. En el siguiente paso, se presentan las limitaciones del estudio.

### 7.3 Limitaciones del estudio

Las limitaciones se refieren al “sesgo sistemático que el investigador no controló o no pudo controlar y que podría afectar inadecuadamente a los resultados”<sup>97</sup> (Price & Murnan, 2004). Avello-Martínez et al. (2019) indican que las más frecuentes son de tipo metodológico, por ejemplo: el tamaño de la muestra, la falta de datos confiables o los problemas relacionados con los instrumentos utilizados. Además, pueden existir situaciones en las que el investigador no contó con las condiciones o el tiempo suficiente para realizar de forma adecuada el estudio. Lejos de denostar el trabajo, las limitaciones permiten “[hacernos] una idea de los retos a los que se enfrentó el estudio y de las perspectivas de mejora para futuras investigaciones" (Greener, 2018, p. 568), por lo que es indispensable abordarlas en este apartado.

Sabemos que se trata de un proyecto que engloba múltiples perspectivas, sin embargo, el análisis de la aplicación de la EACE implica tomar distancia de elementos individuales y mirar el panorama completo del quehacer cotidiano en las aulas. Consideramos como limitaciones de esta investigación: 1) Los inconvenientes que provocó el trabajo de campo remoto debido a la pandemia del COVID-19, 2) El reducido número de profesores que aceptaron participar en el estudio y 3) la imposibilidad de realizar un estudio longitudinal para dar seguimiento al progreso de los participantes durante la LLI.

En primer lugar, reconocemos que entrevistar a los participantes vía remota y observar las lecciones en línea representaron un desafío para la investigación. Respecto a las entrevistas, Janghorban et al. (2014) resumen que existen ventajas y desventajas de realizarlas a distancia; por un lado, si el entrevistado mantuvo su cámara apagada, no es posible observar sus reacciones a las preguntas del investigador, por el otro, mantenerse oculto podría proporcionarle mayor confianza para desenvolverse y dar mayor autenticidad a sus respuestas. En nuestro caso, algunos temas parecían incomodar a los estudiantes entrevistados, ya que no estaban de acuerdo con las estrategias didácticas o el comportamiento de los docentes en el aula. La garantía de anonimato no pareció ser suficiente en algunos casos, por lo tanto, intentar establecer el *rapport* necesario (De

---

<sup>97</sup> Traducción propia. Cita original: “the systematic bias that the researcher did not or could not control and which could inappropriately affect the results”.

Villiers et al., 2022) con el participante vía remota resultó indispensable. No es posible saber con certeza si las respuestas pudieron haber sido diferentes, en caso de haber tenido la oportunidad de realizar las entrevistas de manera presencial.

En cuanto a la observación no participante en línea, los obstáculos fueron similares a los que experimentaron los propios participantes: incertidumbre en la interacción y las reacciones de los miembros de los grupos, problemas técnicos que entorpecieron la comunicación adecuada en el aula, resiliencia para encender la cámara y mantenerse visible, entre otros. Resulta difícil reproducir las condiciones de un aula presencial mediante una herramienta de videoconferencia, por lo que la técnica de observación de este estudio padeció la imposibilidad de ver los rostros del profesor y de los estudiantes en todo momento, así como la forma de trabajar de cada uno.

En lo referente a las narrativas reflexivas, la distancia impidió recolectarlas durante el periodo de trabajo de campo inicial. Sobre todo, por tratarse de un instrumento que involucra redactar, los estudiantes se mostraron renuentes a realizarlo por falta de tiempo o por no sentir que fuera útil para su desarrollo profesional. Los profesores se mostraron cooperativos para establecer contacto con sus alumnos, sin embargo, a pesar de que fuimos persistentes para intentar persuadirlos, el único medio de comunicación disponible fue el correo electrónico y, en la mayoría de los intentos, no recibimos respuesta. Esta falta de interés de los estudiantes podría indicar que no están plenamente conscientes de la relevancia que guardan las investigaciones en los procesos formativos universitarios, por lo que no les conceden ninguna importancia.

Para resolver este inconveniente, se recurrió a recolectar las narrativas reflexivas, con su correspondiente consentimiento informado, de manera presencial durante el semestre agosto-diciembre 2022 con el apoyo del docente en turno. En consecuencia, lo que pudo ser un proceso reflexivo más profundo de parte de los estudiantes, se vio afectado por el límite de tiempo que tuvieron para redactar, así como la influencia que pudo ejercer la presencia del investigador en el aula.

En segundo lugar, a pesar de extender la invitación de participar a la mayoría de los docentes de la LLI - aproximadamente treinta -, sólo se obtuvo el consentimiento de diez de ellos. Esto nos privó de información potencialmente importante para contrastar aún más el quehacer docente de la licenciatura. Sin embargo, este hecho es comprensible, dado que la convocatoria para participar detallaba con claridad el objetivo de la investigación y es bien sabido que ciertos docentes ponen resistencia a la EACE (Kain, 2003; McKenna, 2021) y al arduo trabajo que implica

lograr adoptarla. Como apuntan Johnson et al. (2009) sobre esta transición, “sin una planificación cuidadosa, el profesor suele volver a la ‘vieja rutina’ - la fuente involuntaria de resistencia” (p. 148). Futuras investigaciones sobre el tema podrían lograr el acceso al escenario de investigación y a los participantes si se tiene mayor cautela para aclarar que no se trata de un proyecto evaluativo, sino de investigación objetiva cuyas consecuencias solo podrían ser formativas para la comunidad universitaria.

Por último, no podemos afirmar que este estudio proporcione una visión diacrónica de la evolución de los alumnos o de su proceso de aprendizaje durante la LLI. Tampoco podemos aseverar que los docentes no hayan adaptado las estrategias didácticas en otros momentos, incluso después de participar en el estudio. La temporalidad de los datos aquí construidos es sincrónica, es decir, la información se recolectó en momentos específicos de tiempo. Esto es significativo, ya que descubrimos que los testimonios de los participantes de semestres más avanzados reflejaban, en ciertos casos, una mayor autonomía en su aprendizaje y un incremento en la motivación intrínseca. Por consiguiente, podrían existir elementos adicionales que no consideramos y que fortalecen estos atributos tan indispensables para el estudio. En el siguiente apartado, retomaremos estas limitaciones para detallar las implicaciones de este trabajo para futuras investigaciones que contribuyan al estado de la cuestión sobre la EACE en la educación superior en México.

#### **7.4 Recomendaciones para futuras investigaciones**

El presente estudio puede ser útil para continuar con esta línea de investigación. Se exponen cuatro ideas para desarrollar y/o enriquecer futuras investigaciones: 1) promover e integrar los aspectos clave de la EACE en la formación del profesorado; 2) analizar el papel que juegan las políticas educativas mexicanas en apoyo de la EACE para afianzar su viabilidad; 3) investigar cómo integrar con mayor eficiencia la tecnología; y 4) indagar la implementación del modelo en otros niveles educativos, como educación básica, media y posgrado utilizando la metodología que se sugiere en el presente trabajo e incluso la propuesta final de aplicación.

En primer lugar, consideramos de suma importancia atender las necesidades que existen en la formación de los profesores de idiomas en nuestro país. Después de analizar los resultados de este estudio y en vista de las escasas investigaciones al respecto, se recomendaría fortalecer de manera gradual cada uno de los aspectos clave de la EACE aquí presentados, tanto en las escuelas



normales, como en los distintos programas educativos que tienen estos objetivos. Por un lado, se podrían realizar estudios exploratorios para identificar las técnicas de enseñanza que se inculcan a los docentes noveles en diversos contextos. Esto permitiría distinguir prácticas y métodos obsoletos que impactan en el futuro desempeño de los profesores y el aprendizaje de sus estudiantes, para promover su sustitución por enfoques activos y centrados en el estudiante. Asimismo, se invita a los docentes en formación a reflexionar sobre su práctica y realizar pequeñas adecuaciones que sumen a visibilizar en mayor medida la EACE en México a través de la investigación-acción. Al difundir este tipo de hallazgos y ponerlos en práctica, la comunidad educativa de enseñanza de lenguas podría beneficiarse con creces.

Por otro lado, sabemos que hay un fuerte discurso a favor del modelo proveniente de instancias educativas gubernamentales, así como en los reglamentos internos de diversas instituciones de educación superior y en los propósitos de diferentes escuelas, por lo que podría ser conveniente investigar cómo se concilian estos discursos con la práctica cotidiana en otros escenarios. Aquí entran en juego factores políticos y culturales que ameritan una línea de investigación independiente, ya que hay teóricos como Bremner (2021) y Schweisfurth (2013) que argumentan que, en algunos contextos económicos y culturales, no es posible la implementación de la EACE.

En tercer lugar, si la enseñanza remota es cada vez más común en diversos entornos educativos de México, se podría tomar como base este estudio para identificar las posibles dificultades que se presentaron en las aulas virtuales y proponer soluciones creativas para superarlas. Después de todo, no podemos negar la posibilidad de que se suscite otra pandemia que nos fuerce a retornar a la enseñanza remota. En esta línea de investigación, se podría indagar cómo las tecnologías de la información funcionan para centrar la enseñanza en los alumnos mediante juegos, foros de discusión y aplicaciones hechas a la medida y con base en las necesidades de los estudiantes en un contexto específico.

Por último, dado que se realizó una revisión teórica y se propuso una combinación de diferentes perspectivas sobre los conceptos clave de la EACE, una posibilidad interesante para estudios futuros consistiría en tomar los elementos teóricos y metodológicos aquí utilizados y aplicarlos en contextos diferentes para tipos de indagación distintos. Por ejemplo, convendría averiguar en qué medida se aplica la EACE a nivel primaria, secundaria o bachillerato en distintas regiones de nuestro país. Otras alternativas podrían ser realizar un estudio comparativo entre

universidades públicas y privadas, o incluso operacionalizar algunos factores que se investigaron para plantear un estudio cuantitativo a mayor escala. Asimismo, se podría utilizar la propuesta metodológica generada en el apartado anterior para afinarla, expandirla o refutarla y así obtener datos adicionales sobre si existe la (im)posibilidad de aplicar la EACE en México

### **7.5 Conclusiones y reflexiones finales**

La EACE es un modelo educativo difícil de analizar debido a su naturaleza idealista y multifacética. Esta investigación pretende sentar apenas los primeros cimientos para su comprensión en la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el contexto mexicano. En la LLI, de la Facultad de Idiomas de la UV se perciben, en casos delimitados, ciertos elementos del modelo. Por lo tanto, no se puede concluir que en este escenario se comprenda y se aplique al pie de la letra una educación centrada en los alumnos. Sobra decir que esta afirmación no es necesariamente un síntoma negativo de la calidad del programa educativo, salvo en instancias específicas abordadas en algunos puntos de este estudio. Incluso, era posible intuir que no sería así, dada la complejidad de la EACE y la (no) intervención de todos los que deben involucrarse para que ocurra.

Como sabemos, estudios previos han abordado con amplitud algunos de los conceptos clave del modelo, sin embargo, es posible que conectar todos los puntos parezca una tarea inalcanzable debido a las numerosas aristas que involucra. El análisis que se realizó en este estudio permitió generar una propuesta simplificada de implementación, guiada por la priorización de los conceptos clave y algunas preguntas de reflexión que podrían resultar útiles. Las preguntas que perduran para mí y, seguramente para el lector, son: ¿en qué medida la aplicación absoluta de la EACE es lo adecuado para mejorar el desempeño de la comunidad educativa mexicana?; ¿es posible adoptar, implementar y verificar todos los pormenores del modelo en la educación pública superior en México?; ¿qué habilidades y actitudes se requieren fomentar en los profesores, tanto activos como en formación, y en los estudiantes para poder lograrlo?; ¿las dificultades de la puesta en práctica del modelo se limitan a la enseñanza de lenguas extranjeras en educación superior? Abordaré cada una de estas inquietudes a manera de conclusión y reflexión final.

En primer lugar, como mencionan algunos de sus detractores, la EACE promueve que se deje de lado la enseñanza estricta y formal de los conocimientos disciplinarios y fundamentales inherentes a cada disciplina, tarea que tradicionalmente se logra mediante la memorización y las

clases magistrales. Por ejemplo: repetir asiduamente las tablas de multiplicar para facilitar la resolución de futuros problemas matemáticos. Sin embargo, es bien sabido que, en la enseñanza de lenguas extranjeras, el uso de este tipo de técnicas pedagógicas es infructuoso (East, 2021; Ellis, 2009; Jiménez-Raya et al., 2017; Long, 2015; Van den Branden, 2006/2016). En este sentido, la EACE no pretende sustituir el rigor académico, sino encontrar y planear estrategias para que los estudiantes aprendan y desarrollen sus conocimientos sin temor a equivocarse o ser reprendidos. En los pasos iniciales del alumno, los docentes deben actuar como facilitadores con el fin de establecer los fundamentos que los conviertan en estudiantes autodeterminados y autoregulados mediante estrategias participativas, dinámicas y adaptadas a sus necesidades.

Segundo, una corriente de teóricos de la EACE arguye que, para países en vías de desarrollo o con recursos limitados, la evidencia de implementación del modelo es insuficiente y, en la gran parte de los casos, poco demostrable. No consideramos necesario hacer explícitas las carencias del sistema educativo mexicano, ya que son bien sabidas, sin embargo, sería ingenuo pensar que la EACE ayudará de forma inmediata a la superación de los obstáculos más evidentes. Si bien el modelo proporciona elementos valiosos que no se deben desestimar, el cambio debe ser gradual y con miras a superar las dificultades que involucra implementarlo. Esto es válido tanto para la enseñanza de lenguas extranjeras como para cualquier otra asignatura.

Tercero, lograr una puesta en práctica de los principales conceptos del modelo en la enseñanza de lenguas extranjeras requiere de la participación de: los profesores, los estudiantes y las instituciones. De ninguna manera se puede lograr su aplicación sin la intervención de estos tres actores. Para los docentes, se requeriría de una capacitación constante y enfocada a desarrollar los principios clave de la EACE en su quehacer diario. Los estudiantes deben ser capaces, con ayuda de los profesores, de convertirse en aprendices autorregulados, apelando a su sentido de responsabilidad, autonomía y con estrategias que conduzcan a la motivación intrínseca. Por otra parte, las instituciones deben estar dispuestas a apoyar a docentes y alumnos para facilitar una posible transición a la EACE, así como establecer normas y reglamentos que velen por los intereses de todos los involucrados.

Por último, me es necesario recalcar que la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras se ha consolidado a lo largo de los últimos setenta años como una disciplina independiente, intrincada y fascinante que merece atención especial. Si se busca apegarse a la EACE

para esta tarea específica, los factores que intervienen y la complejidad se incrementan significativamente. No es coincidencia que la literatura sobre el modelo sea mayor en esta área.

A manera de reflexión final, después de realizar esta investigación, considero que la adopción progresiva de la EACE es una valiosa alternativa para remediar las carencias de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en México. Si bien es complicado de implementar en su totalidad, merece la pena rescatar por lo menos los aspectos centrales de cada uno de los conceptos clave que he abordado aquí. Como mínimo, que este trabajo sea útil para despertar el interés de los investigadores, profesores, estudiantes e instituciones que buscan una alternativa para comprender los fenómenos que ocurren en las aulas desde una perspectiva holística y para el bien de la comunidad educativa en general.

## REFERENCIAS

- Adams, R., Nuevo, A.M. & Egi, T. (2011). Explicit and Implicit Feedback, Modified Output, and SLA: Does Explicit and Implicit Feedback Promote Learning and Learner–Learner Interactions? *The Modern Language Journal*, 95. <https://www.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01242.x>
- Aguayo, M., Bravo, M., Nocetti, A., Concha, L. & Aburto, R. (2019). Perspectiva estudiantil del modelo pedagógico flipped classroom o aula invertida en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Educación*, 43(1), 97-113. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i1.31529>
- Aguilar, S. & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, (47), 73-88. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>
- Agustín-Llach, M.P. & Canga-Alonso, A. (2020). *Vocabulary Strategy Training to Enhance Second Language Acquisition in English as a Foreign Language*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Albogami, A., & Algethami, G. (2022). Exploring the use of WhatsApp for teaching speaking to English language learners: a case study. *Arab World English Journal (AWEJ) 2nd Special Issue on Covid 19*, 183-201. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/covid2.12>
- Altbach, P.G. (2013). Globalization and Forces for Change in Higher Education. In: *The International Imperative in Higher Education. Global Perspectives on Higher Education* (pp. 7-10). [https://doi.org/10.1007/978-94-6209-338-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-6209-338-6_2)
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Recuperado de <https://www.academia.edu/download/54901527/borra.pdf>
- Ary, D., Jacobs, L. & Sorensen, C. (2010). *Introduction to Research in Education*. Belmont: Wadsworth
- Asmara, R. (2020). Teaching English in a virtual classroom using Whatsapp during COVID-19 pandemic. *Language and Education Journal*, 5(1), 16-27. Recuperado de <http://ejournal.uniski.ac.id/index.php/LEJ/article/download/152/138>

- Attard, A., Di Iorio, E., Geven, K., & Santa, R. (2010). *Student-Centred Learning: Toolkit for Students, Staff and Higher Education Institutions*. Bucarest: European Students' Union (NJ1). Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539501.pdf>
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Nueva York : Grune & Stratton
- Avello-Martínez, R., Rodríguez-Monteagudo, M. A., Rodríguez-Monteagudo, P., Sosa-López, D., Companioni-Turiño, B., & Rodríguez-Cubela, R. L. (2019). ¿Por qué enunciar las limitaciones del estudio? *MediSur*, 17(1), 10-12. Recuperado de <http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4126>
- Badjadi, N. (2020). Learner-Centered English Language Teaching: Premises, Practices, and Prospects. *IAFOR Journal of Education*, 8(1), 7-27. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1245816.pdf>
- Balslev, K. (2006). Microgenèses didactiques dans une situation de révision textuelle en milieu adulte. Recuperado de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:712/THESIS>
- Balslev, K., Vanhulle, S. & Pellanda-Dieci, S. (2015). Indicators of professional development in texts written by prospective teachers. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 14(1), 4-27. Recuperado de <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:55212/ATTACHMENT01>
- Barboyon-Combey, L. & Gargallo-López, B. (2022). Métodos centrados en el estudiante. Sus efectos en las estrategias y los enfoques de aprendizaje de los universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 215-237. <http://doi.org/10.14201/teri.25600>
- Barkhuizen, G., Benson, P., & Chik, A. (2013). *Narrative inquiry in language teaching and learning research*. Nueva York: Routledge.
- Barrineau, S., Engström, A., & Schnaas, U. (2019). *An active student participation companion*. Avdelningen för kvalitetsutveckling-Enheten för universitetspedagogik.
- Bashori, M., van Hout, R., Strik, H., & Cucchiarini, C. (2020). Web-based language learning and speaking anxiety. *Computer Assisted Language Learning*, 35(5-6), 1058–1089. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1770293>
- Batista, J., Alburguez, M., & León, M. (2007). Estudio diagnóstico sobre la enseñanza del inglés técnico en ingeniería. *Laurus*, 13(25), 146-173. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111479007.pdf>

- Batthyány, K. & Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Apuntes para un curso inicial*. Montevideo: Universidad de la República
- Baumeister, R. F. (2016). Toward a general theory of motivation: Problems, challenges, opportunities, and the big picture. *Motivation and Emotion*, 40, 1-10. <https://www.doi.org/10.1007/s11031-015-9521-y>
- Baumgardner, R. (2006). The appeal of English in Mexican commerce. *World Englishes*, 25(2), 251-266. <https://doi.org/10.1111/j.0083-2919.2006.00463.x>
- Bekiryazıcı, M. (2015). Teaching mixed-level classes with a Vygotskian perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 913-917. <https://www.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.163>
- Beltrán-Casanova, J. (2005). El Modelo Educativo Integral y Flexible de la Universidad Veracruzana. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 1. Recuperado de <http://www.uv.mx/cpue/num1/critica/meif.htm>
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.
- Benson, P. (2016). Learner autonomy. In G. Hall (Eds.), *The Routledge Handbook of English language Teaching* (pp. 339-352). Abingdon: Routledge.
- Bernal, Z., García, M., & Sánchez, E. (2019). Evaluar las prácticas profesionales: una posibilidad de mejora para la educación superior en México. *PSICUMEX*, 9(2), 22-34. <http://doi.org/10.36793/psicumex.v9i2.315>
- Bell, C., Dobbelaer, M., Klette, K., & Visscher, A. (2019). Qualities of classroom observation systems. *School effectiveness and school improvement*, 30(7), 1-27. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2018.1539014>
- Benati, A. (2020). *Key Questions in Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biggs, J. (2004). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, A. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla
- Blumberg, P. (2019). *Making Learning-Centered Teaching Work: Practical Strategies for Implementation*. Sterling: Stylus Publishing, LLC.
- Borjian, A. (2015). Learning English in Mexico: Perspectives from Mexican Teachers of English. *CATESOL Journal*, 27(1), 163-173. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111752.pdf>

- Bremner, N. (2020). 'The Multiple Meanings of "Student-centred" or "Learner-centred" Education, and the Case for a More Flexible Approach to Defining It'. *Comparative Education*, 57, 159-186. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1805863>
- Bremner, N. (2021). Learner-centredness. *ELT Journal*, 75(2), 213-215. <https://www.doi.org/10.1093/elt/ccab002>
- Brown, G. (2006). Integrating Teacher's Conceptions: Assessment, Teaching, Learning, Curriculum and Efficacy. En M. Klein (Ed.), *New Teaching and Teacher Issues*, (pp. 1-49). Nueva York: Nova Science Publishers.
- Brown, J. D. (2004). Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standards. En Davies, A. & Elder, C. (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 476-500). Londres: Blackwell Publishing
- Brown, J. D. (2009). Foreign and second language needs analysis. En M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 267-293). Oxford: Blackwell Publishing Ltd
- Brown-Wright, G. (2011). Student-centered learning in higher education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 92-97. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ938583.pdf>
- Burgos, J. Alvarado, L. & Valdez, R. (2019). Enfoque escolar centrado en el estudiante. *CIENCIAMATRIA*, 5(1), 45-58. Recuperado de <https://cienciamatriarevista.org.ve/index.php/cm/article/download/240/254>
- Busseniers, P., Hernández, R., & Núñez, P. (2014). La deserción de los estudiantes de lengua inglesa desde la perspectiva de la institución. En Hernández, M. & Narváez, O. (Coord.) *La deserción escolar en la facultad de idiomas: perspectivas de la comunidad educativa* (pp. 11-35). Xalapa: Editorial de la Universidad Veracruzana
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas, Revista de la Escuela de Psicología, Facultad de Filosofía y Educación* 2(1), 53 – 82. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3
- Canagarajah, S. (2007). Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The modern language journal*, 91, 923-939. Recuperado de <http://arts.iugaza.edu.ps/Portals/67/Canagarajah%20Global%20English.pdf>



- Cannon, R. & Newble, D. (2000). *A Handbook for Teachers in Universities and Colleges*. Adelaide: Kogan Pagens.
- Carnoy, M. (2016). Educational policies in the face of globalization: Whither the nation state? En K. Mundy, A. Green, B. Lingard & A. Verger (Eds.), *The handbook of global education policy*, (pp. 27-42). <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch1>
- Carrillo, J. (2015). La narrativa como opción metodológica en la investigación. *3er. Congreso Internacional de Investigación Educativa educación y globalización*. Universidad de Costa Rica.
- Chateau, J. (2017). *Los grandes pedagogos*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Chávez-Zambano, M., Saltos-Vivas, M., & Saltos-Dueñas, C. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Dominio de las Ciencias*, 3(3 mon), 759-771. Recuperado de <http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/download/707/787>
- Chiu, T. (2022) Applying the self-determination theory (SDT) to explain student engagement in online learning during the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54, S14-S30. <https://www.doi.org/10.1080/15391523.2021.1891998>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Abingdon: Routledge.
- Conrad, D. & Openo, J. (2018). *Assessment Strategies for Online Learning: Engagement and Authenticity*. Edmonton: AU Press.
- Consejo de Europa (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Contreras, I. (2016). Neotenia y epigenética: la Generación Z en la universidad. Recuperado de <http://repositorio.ucal.edu.pe/bitstream/handle/ucal/179/IC01.pdf?sequence=4>
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational researcher*, 22(2), 14-22. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/1176169>

- Creswell, J. & Creswell, J. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage
- Crystal, D. (2004). *The Language Revolution*. Cambridge: Polity Press
- Csizér, K. (2019). The L2 Motivational Self System. En M. Lamb, K. Csizér, A. Herty & S. Ryan, *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 1-17). Cham: Palgrave Macmillan.
- Davies, P. (2007). La enseñanza del inglés en las escuelas primarias y secundarias públicas de México. *Mextesol Journal*, 31(2), 13-21. Recuperado de <http://www.mextesol.net/journal/public/files/a08a069c589ead941120bc369b149363.pdf>
- Davies, P. (2020). ¿Qué sabemos, no sabemos, y necesitamos saber sobre la enseñanza del inglés en México? *Revista Lengua y Cultura*, 1(2), 7-12. DOI: <https://doi.org/10.29057/lc.v1i2.5471>
- De la Fuente, M. (2006). Classroom L2 vocabulary acquisition: Investigating the role of pedagogical tasks and form-focused instruction. *Language teaching research*, 10(3), 263-295. <https://www.doi.org/10.1191/1362168806lr196oa>
- De Jong, J.H.A.L. (2004). Comparing the psycholinguistic and the communicative paradigm of language proficiency. Presentation given at the international workshop "Psycholinguistic and psychometric aspects of language assessment in the Common European Framework of Reference for Languages". University of Amsterdam, 13-14 February, 2004
- Deci, E., & Ryan, R. (2012). Self-determination theory. En Van Lange, Kruglanski, & Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (416–436). Reino Unido: Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Del Pozo, A. (2009). El proceso de Bolonia en las aulas universitarias: una perspectiva europea. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, (19), 55-73. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/132459839.pdf>
- Delgado-Martínez, L.M. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza & Teaching*, 37(1), 139-154. <https://doi.org/10.14201/et2019371139154>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.

- Despaigne, C. (2010). The difficulties of learning English: Perceptions and attitudes in Mexico. *Comparative and International Education*, 39(2). <http://dx.doi.org/10.5206/cie-eci.v39i2.9154>
- Despaigne, C. (2015). Autonomous pluralistic learning strategies among Mexican Indigenous and Minority University Students learning English. *Canadian Modern Language Review*, 71(4), 362-382. <https://doi.org/10.3138/cmlr.2603>
- Despaigne, C. (2019). EFL Teachers' Perspectives on the Role of English in Two Mexican Private Universities. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 21(1), 43-57. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.69239>
- Despaigne, C. (2020). *Decolonizing language learning, decolonizing research: A critical ethnography study in a Mexican university*. Nueva York: Routledge.
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum* 50(3) 241-252. Recuperado de [http://www.semesteratsea.org/wp-content/uploads/2013/02/Garvey\\_EDIS-3600\\_ExperientialEducation.pdf](http://www.semesteratsea.org/wp-content/uploads/2013/02/Garvey_EDIS-3600_ExperientialEducation.pdf)
- De Villiers, C., Farooq, M. B., & Molinari, M. (2022). Qualitative research interviews using online video technology—challenges and opportunities. *Meditari Accountancy Research*, 30(6), 1764-1782. <https://doi.org/10.1108/MEDAR-03-2021-1252>
- Días, C., Caro, N., & Gauna, E. (2015). Cambio en las estrategias de enseñanza-aprendizaje para la nueva Generación Z o de los “nativos digitales”. Recuperado de <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/VE14.164.pdf>
- Díaz de Rada, Á. (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía*. Madrid: UNED.
- Dos Santos, L. M. (2020). The Discussion of Communicative Language Teaching Approach in Language Classrooms. *Journal of Education and e-Learning Research*, 7(2), 104-109. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2020.72.104.109>
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Doyle, T. (2008). *Helping students learn in a learner-centered environment. A guide to facilitating learning in higher education*. Sterling: Stylus Publishing, LLC.

- DuPlessis, E. (2020). Student teachers' perceptions, experiences, and challenges regarding learner-centred teaching. *South African Journal of Education*, 40(1), 1-10. <https://doi.org/10.15700/saje.v40n1a1631>
- East, M. (2021). *Foundational Principles of Task-Based Language Teaching*. Nueva York: Routledge
- Education First. (2023). *Índice EF de dominio del inglés*. Recuperado el 1 de diciembre de 2023 de <https://www.ef.com.mx/epi/regions/latin-america/mexico/>
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International journal of applied linguistics*, 19(3), 221-246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x>
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Espinoza, L. (2007). *Instrucción Escolar y su Relación con el Nivel de Competencia Lingüística en Inglés en Estudiantes de Nuevo Ingreso a las Instituciones de Educación Superior en Aguascalientes*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Fernández-Solís, R. (2016). *La Evaluación y certificación del Idioma Inglés de los estudiantes de la Secundaria General Número 2 de Pachuca, Hidalgo; en relación al programa nacional de inglés de educación básica ciclo escolar 2014-2015* (tesis de maestría). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Pachuca, México. Recuperado de <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/231104/2052>
- Field, J. (2008). Revising segmentation hypotheses in first and second language listening. *System*, 36(1), 35-51. <https://www.doi.org/10.1016/j.system.2007.10.003>
- Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis. *Journal of pragmatics*, 26(2), 237-259. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(96\)00014-8](https://doi.org/10.1016/0378-2166(96)00014-8)
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa* (T. del Amo & C. Blanco, Trad.). Madrid: Morata
- Fulchner, G. & Owen, N. (2016). Dealing with the demands of language testing and assessment. En G. Hall (Eds.), *The Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp. 109-120). Abingdon: Routledge
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.

- Gargallo, B., Morera, I., Iborra, S., Climent, M., Navalón, S. & García, E. (2014). Metodología centrada en el aprendizaje. Su impacto en las estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista española de pedagogía*, 72(259), 415-435. Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3683/Metodolog%C3%ADa%20centrada%20en.pdf?sequence=3>
- García-Ponce, E.E. & Mora-Pablo, I. (2020). Challenges of Using a Blended Learning Approach: A Flipped Classroom in an English Teacher Education Program in Mexico. *Higher Learning Research Communications*, 10(2), 116-133. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v10i2.1209>
- Gherheş, V., Şimon, S., & Para, I. (2021). Analysing students' reasons for keeping their webcams on or off during online classes. *Sustainability*, 13(6), 3203. <https://doi.org/10.3390/su13063203>
- Gibbs, G. (2013). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gimeno-Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Gómez, S. (2019). *Pedagogía: planteamientos epistemológicos y perspectivas educativas*. Córdoba: Brujas.
- Gray, J. (2016). ELT materials: Claims, critiques and controversies. En G. Hall (Ed.) *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 95-108). Abingdon: Routledge.
- Green, A. (2014). *Exploring Language Assessment and Testing: Language in Action*. Abingdon: Routledge
- Greener, S. (2018). Research limitations: the need for honesty and common sense. *Interactive Learning Environments*, 26(5), 567-568. <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1486785>
- Guevara, I. & Rivas, C. (2007). Logros y retos de la Universidad Veracruzana en la aplicación de las TIC en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Recuperado de [https://www.repo-ciie.dfie.ipn.mx/memorias/II/documents/m/m13a/m13a\\_05.pdf](https://www.repo-ciie.dfie.ipn.mx/memorias/II/documents/m/m13a/m13a_05.pdf)
- Guillemin, M., & Gillam, L. (2004). Ethics, reflexivity, and “ethically important moments” in research. *Qualitative inquiry*, 10(2), 261-280. <https://www.doi.org/10.1177/1077800403262360>

- Gutiérrez-Piñón, N., Herrera-Sánchez, S. & Pérez-Nares, Y. (2017). Las TIC en la enseñanza del inglés en educación básica. *Revista Electrónica Sobre Tecnología, Educación Y Sociedad*, 4(7). Recuperado de <http://ctes.org.mx/index.php/ctes/article/download/655/739>
- Halté, J. (1995). *Interaction: une problématique à la frontière. Didactique du français*. Paris: Hachette.
- Hammersley, M. (2013) *What Is Qualitative Research?* Londres: Bloomsbury Academic.
- Hansen, E., & Stephens, J. (2000). The ethics of learner-centered education: Dynamics that impede the process. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 32(5), 40-47. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/00091380009605739>
- Hancock, D. & Algozzine, B. (2017). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. Nueva York: Teachers College Press.
- Harbon, L., & Shen, H. (2015). Researching language classrooms. En B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.) *Research methods in applied linguistics: A practical resource* (pp. 457-470). Londres: Bloomsbury
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres: Routledge.
- Henson, K. (2003). Foundations for learner-centered education: A knowledge base. *Education*, 124(1). Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/a882/46ce7ffdf2812c77f536bdc10b6afb8cf63.pdf>
- Hernández, M. & Narvárez, O. (2014.) *La deserción escolar en la facultad de idiomas: perspectivas de la comunidad educativa*. Xalapa: Universidad Veracruzana
- Herrera, J., Vallejo, A., Segura, H., Figueroa, S. & Ramírez, F. (2013). Evaluación del dominio de inglés en alumnos de primer ingreso a la facultad de psicología de la Universidad Veracruzana. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(1), 98. Recuperado de <https://www.academia.edu/download/102047068/epi131f.pdf>
- Hirsch, E. (2019). *Why knowledge matters: Rescuing our children from failed educational theories*. Cambridge, Mass: Harvard Education Press.
- Hoidn, S. (2016). *Student-centered learning environments in higher education classrooms*. Berlín: Springer.

- Hoidn, S. & Klemenčič, M. (2021). Introduction and overview. En S. Hoidn & M. Klemenčič, (Eds.), *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education* (pp. 626-644). Abingdon: Routledge.
- Hoidn, S. & Reusser, K. (2021). Foundations of student-centered learning and teaching. En S. Hoidn & M. Klemenčič, (Eds.) *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education* (pp. 17-46). Abingdon: Routledge.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. New York: Pergamon Press.
- Holliday, A. (2015). Qualitative research and analysis. En Paltridge, B. & Phakiti, A. (Eds.) *Research methods in applied linguistics: A practical resource* (49-62). Londres: Bloomsbury
- Instituto para la Competitividad Social (2015). Inglés es posible: Propuesta de una agenda nacional. Recuperado de [https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2015/04/2015\\_Documento\\_completo\\_Ingles\\_es\\_posible.pdf](https://imco.org.mx/wp-content/uploads/2015/04/2015_Documento_completo_Ingles_es_posible.pdf)
- Illeris, K. (2018). A comprehensive understanding of human learning. En K. Illeris, *Contemporary theories of learning* (pp. 1-14). Abingdon: Routledge.
- Jabbour, K. (2013). Issues that restrain teachers from adapting student-centered instruction in lebanese school. *Tejuelo*, 17, 85-96. Recuperado de <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/download/2547/1681>
- Jackson, D. (2022). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Jacobs, G., Renandya, W. & Power, M. (2016). *Simple, powerful strategies for student centered learning*. Nueva York: Springer International Publishing.
- Janghorban, R., Latifnejad, R. & Taghipour, A. (2014). Skype interviewing: The new generation of online synchronous interview in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 9(1), 24152. <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.24152>
- Jeszszky, M. (2013). Los falsos principiantes: ¿cómo acercarnos a los «hijastros» de la enseñanza de idiomas? *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca\\_Ele/publicaciones\\_centros/PDF/budapest\\_2013/24\\_jeszszky.pdf](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/24_jeszszky.pdf)

- Jiménez-Raya, M., & Vieira, F. (2015). *Enhancing autonomy in language education. A case-based approach to teacher and learner development*. Berlin: DeGruyter.
- Jiménez-Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2017). *Mapping autonomy in language education. A framework for learner and teacher development*. Frankfurt: Peter Lang.
- Jones, L. (2007). *The Student-Centered Classroom*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Johnson, A., Kimball, R., Melendez, B., Myers, L., Rhea, K., & Travis, B. (2009). Breaking with Tradition: Preparing Faculty to Teach in a Student-Centered or Problem-Solving Environment. *PRIMUS*, 19(2), 146–160. <https://doi.org/10.1080/10511970802409164>
- Johnson, M. (2004). *A philosophy of second language acquisition*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Kain, D. (2003). Teacher-centered versus student-centered: *Balancing constraint and theory in the composition classroom*. *Pedagogy*, 3(1), 104-108. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Donna\\_Kain/publication/31094198\\_Teacher-Centered\\_versus\\_Student-Centered\\_Balancing\\_Constraint\\_and\\_Theory\\_in\\_the\\_Composition\\_Classroom/links/5be1b30b299b1124fbf0109/Teacher-Centered-versus-Student-Centered-Balancing-Constraint-and-Theory-in-the-Composition-Classroom.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Donna_Kain/publication/31094198_Teacher-Centered_versus_Student-Centered_Balancing_Constraint_and_Theory_in_the_Composition_Classroom/links/5be1b30b299b1124fbf0109/Teacher-Centered-versus-Student-Centered-Balancing-Constraint-and-Theory-in-the-Composition-Classroom.pdf)
- Karim, K. (2018). Cooperative Language Learning. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, 1-5. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0172>
- Kikuchi, K., & Sakai, H. (2009). Japanese learners' demotivation to study English: A survey study. *JALT journal*, 31(2), 183. Recuperado de <https://www.academia.edu/download/32809673/KikuchiSakai2009.pdf>
- Kilickaya, F., & Krajka, J. (2010). Comparative usefulness of online and traditional vocabulary learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 9(2), 55-63. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ898003.pdf>
- Klemenčič, M. (2021). Students as actors and agents. En S. Hoidn & M. Klemenčič, (Eds.), *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education* (pp. 92-108). Abingdon: Routledge.
- Kuhn, D. (2019). Critical thinking as discourse. *Human Development*, 62(3), 146-164. DOI: 10.1159/000500171



- Kumaravadivelu, B. (2008). *Understanding language teaching. From method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301-346. DOI: 10.1017/S0261444817000088
- Lamb, M., Csizér, K., Henry, A., & Ryan, S. (2019). Introduction. En M. Lamb, K. Csizér, A. Henry & S. Ryan, *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 1-17). Cham: Palgrave Macmillan.
- Langford, P. (2007). *Competencia lingüística en inglés y razonamiento verbal y español. Un estudio con estudiantes de nuevo ingreso a instituciones de educación superior en Aguascalientes en 2006*. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México
- Lantolf, J. P., Thorne, S. L., & Poehner, M. E. (2015). Sociocultural theory and second language development. En R. Mitchell, F. Myles & E. Mardsen (Eds.), *Theories in second language acquisition*, (pp. 221-240). Routledge.
- Lea, S., Stephenson, D. & Troy, J. (2003). Higher education students' attitudes to student-centred learning: beyond 'educational bulimia'? *Studies in higher education*, 28(3), 321-334. <https://doi.org/10.1080/03075070309293>
- Lewis, S., Whiteside, A., & Garrett-Dickers, A. (2014). Autonomy and responsibility: Online learning as a solution for at-risk high school students. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 29(2), 1-11. Recuperado de: <http://ijede.ca/index.php/jde/article/view/883/1543>
- Little, D. (2007). Introduction: Reconstructing Learner and Teacher Autonomy in Language Education. En Barfield, A., Brown, S.H. (Eds), *Reconstructing Autonomy in Language Education*. Londres: Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/9780230596443\\_1](https://doi.org/10.1057/9780230596443_1)
- López-Gopar, M. E., & Sughrua, W. (2014). Social class in English language education in Oaxaca, Mexico. *Journal of Language, Identity & Education*, 13(2), 104-110. <https://doi.org/10.1080/15348458.2014.901822>
- López-Gopar, M. E. (2016). *Decolonizing primary English language teaching*. Bristol: Multilingual Matters.

- Long, M. (2000). Focus on form in task-based language teaching. En Lambert, R. & Shohamy, E. (Eds.), *Language policy and pedagogy: Essays in honor of A. Ronald Walton* (pp. 179–192). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Hoboken: Wiley-Blackwell
- Mann, L., Kiaer, J., & Çakır, E. (2022). *Online Language Learning*. Springer International Publishing.
- Maslow, A. (2013). *A theory of human motivation*. Connecticut: Martino Fine Books
- Mackie, A., Park, H.I., & Tagarelli, K. M. (2016). Errors, corrective feedback and repair: variations and learning outcomes. En G. Hall (Ed.) *The Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp. 499-512). Abingdon: Routledge.
- Marín-Sánchez, C.I., Librado-Torres, E. & Alarcón-Aguirre, M.E. (2015). Estudiantes Universitarios en Situación de Examen de Última Oportunidad de Inglés I. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i1.17589>
- Mata-Guevara, L. (2017). *Procesos Incidentes en el Aprendizaje Significativo*. Cabimas: Fondo Editorial UNERMB
- Matthews, K. E., Dwyer, A., Hine, L., & Turner, J. (2018). Conceptions of students as partners. *Higher Education*, 76, 957-971. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0257-y>
- Mayring, P. (2002). Qualitative content analysis: Research instrument or mode of interpretation? In M. Kiegelmann (Ed.), *The role of the researcher in qualitative psychology* (pp. 139-148). Tübingen: Ingeborg Huber.
- Mitchell, R., Myles, F. & Marsden, E. (2013). *Second language learning theories*. Londres: Routledge.
- McCabe, A. & O'Connor, U. (2014). Student-centred learning: the role and responsibility of the lecturer. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 350-359. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2013.860111>
- McCafferty, S. (1994). Adult second language learners' use of private speech: a review of studies. *Modern Language Journal* 78, 421-436.
- McCombs, B. & Whisler, J. (1997). *The Learner-Centered Classroom and School: Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

- McEown, M., & Oga-Baldwin, W. (2019). Self-determination for all language learners: New applications for formal language education. *System*, 86, 102124. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102124>
- McKenna, S. (2013). The Dangers of Student-Centered Learning – A Caution about Blind Spots in the Scholarship of Teaching and Learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 7 (2). <https://doi.org/10.20429/ijstol.2013.070206>
- McKenna, S. & Quinn, L. (2021). Misconceptions and misapplications of student-centered approaches. En S. Hoidn & M. Klemenčič, (Eds.) *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education* (pp. 109-120). Abingdon: Routledge.
- Mendoza-González, M. A. (2015). Políticas públicas educativas para la enseñanza del Idioma Inglés como segunda lengua, breve estudio comparativo en Colombia, Costa Rica, México y Uruguay. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 6(8), 123-135. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6556660.pdf>
- Meneses, E. (2023). Resultados de exámenes de nivel de inglés en México: Revisión sistemática de investigaciones. *Alternancia – Revista de Educación e Investigación*, 5(9), 53–67. <https://doi.org/10.33996/alternancia.v5i9.1103>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Mese, E., & Sevilen, Ç. (2021). Factors influencing EFL students' motivation in online learning: A qualitative case study. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 4(1), 11-22. <http://doi.org/10.31681/jetol.817680>
- Mexicanos Primero (2015). *Sorry. El aprendizaje del inglés en México*. Ciudad de México: Mexicanos Primero, Visión 2030, A.C.
- Mitchell, R., Miles, F. & Mardsen, E. (2013). *Second Language Learning Theories*. Abingdon: Routledge
- Morales, P. (2006). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64(124), 11-38. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/download/6553/6362>

- Moreira, M. (2010). *Abandono de la narrativa, enseñanza centrada en el alumno y aprender a aprender críticamente*. II Encuentro Nacional de Enseñanza de Ciencias de la Salud y del Ambiente, Niterói, RJ/VI Encuentro Internacional y III Encuentro Nacional de Aprendizaje Significativo. São Paulo. Recuperado de <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/Abandonoesp.pdf>
- Motschnig, R., & Cornelius-White, J. (2021). Person-centered theory and practice: Small versus large student-centered courses. En S. Hoidn & M. Klemenčič (Eds.), *The Routledge International Handbook of Student-Centered Learning and Teaching in Higher Education* (pp. 269-289). Abingdon: Routledge.
- Mota, M. (2007). *Competencia lingüística en inglés y su relación con la formación educativa y la exposición al idioma en los ámbitos escolar, extraescolar y sociofamiliar: un estudio aplicado a alumnos de nuevo ingreso a instituciones de educación superior en Aguascalientes*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Recuperado de [https://148.204.103.131/bitstream/123456789/3097/1/13\\_-\\_13-MotaCornejoMarisol.pdf](https://148.204.103.131/bitstream/123456789/3097/1/13_-_13-MotaCornejoMarisol.pdf)
- Muñoz, A., & Ramírez, M. (2014). La motivación de los empleados: más allá de la "zanahoria y el garrote". *AD-minister*, (24), 143-160. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-02792014000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-02792014000100008&script=sci_arttext)
- Mynard, J. (2022). Reimagining the Self-Access Centre as a Place to Thrive. En J. Mynard & S. Shelton-Strong (Ed.), *Autonomy Support Beyond the Language Learning Classroom: A Self-Determination Theory Perspective* (pp. 224-241). Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788929059-015>
- Mynard, J. & Almarzouqi, I. (2006). Investigating peer tutoring. *Elt Journal*, 60(1), 13-22. <https://www.doi.org/10.1093/elt/cci077>
- Nation, I.S.P. (2022). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neuman, L. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. Essex: Pearson
- Newton, J. (2001). Options for vocabulary learning through communication tasks. *ELT journal*, 55(1), 30-37. Recuperado de <https://openaccess.wgtn.ac.nz/ndownloader/files/24131966>
- Newton, J. (2016). Teaching language skills. En G. Hall (Eds.), *The Routledge Handbook of English Language Teaching*, (pp. 428-440). Abingdon: Routledge

- Noels, K., Lou, N., Vargas Lascano, D., Chaffee, K., Dincer, A., Zhang, Y., & Zhang, X. (2019). Self-determination and motivated engagement in language learning. In *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (95-115). Cham: Springer International Publishing.
- Norman, D. & Spohrer, J. (1996). Learner-centered education. *Communications of the ACM*, 39(4), 24-27. <https://doi.org/10.1145/227210.227215>
- Nunan, D. & Bailey, K. (2009). *Exploring second language classroom research: A comprehensive guide*. Boston: Cengage Learning.
- Nunan, D. (2012). *Learner-centered English language education: The selected works of David Nunan*. Oxfordshire: Routledge.
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to Speakers of Other Languages – An introduction*. Nueva York: Routledge.
- Núñez, J. L., & León, J. (2015). Autonomy support in the classroom. *European Psychologist*, 20(4), 275-283. <https://www.doi.org/10.1027/1016-9040/a000234>
- O'Neill, G. & McMahon, T. (2005). Student-Centered Learning: What does it mean for students and lecturers? En G. O'Neill, S. Moore & B. McMullin (Eds.), *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*, (pp. 27-36). Dublín: The All Ireland Society for Higher Education. Recuperado de <https://eprints.teachingandlearning.ie/id/eprint/3345/1/O'Neill%20and%20McMahon%202005.pdf>
- Oakeshott, M. (2010). Learning and teaching. En Peters, R. (Ed.) *The Concept of Education* (pp. 115-129). Nueva York: Routledge.
- Ohta, A. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Abingdon: Routledge.
- Ontiveros, M., & Canay, J. (2013). Educación y tecnología en México y América Latina. Perspectivas y retos. Introducción. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 10(2), 163-169. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/780/78028681012.pdf>
- Ortega, L. (2014). *Understanding second language acquisition*. Nueva York: Routledge.
- Ortiz-Lovillo, M.P. & Gidi-Martí, D.J. (2021). Online Teaching at the Universidad Veracruzana: Emerging Strategies and Challenges. *Teaching Innovations*, 34(4), 51-63. <https://doi.org/10.5937/inovacije2104051P>

- Ortiz-Ocaña, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Bogotá: Ediciones de la U
- Paltridge, B. & Phakiti, A. (2015). Approaches and methods in applied linguistics research. En Paltridge, B. & Phakiti, A. (Eds.) *Research methods in applied linguistics: A practical resource* (5-25). Londres: Bloomsbury
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks: Sage
- Peche, H. & Giraldo, V. (2019). El Aprendizaje Flip Learning centrado en el estudiante como generador de calidad educativa. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 4(8), 427-450. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v4i8.293>
- Pozo, J. I. (1996). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.
- Price, J. H., & Murnan, J. (2004). Research Limitations and the Necessity of Reporting Them. *American Journal of Health Education*, 35(2), 66–67. <https://doi.org/10.1080/19325037.2004.10603611>
- Rahman, M. & Pandian, A. (2018). A critical investigation of English language teaching in Bangladesh: Unfulfilled expectations after two decades of communicative language teaching. *English Today*, 34(3), 43-49. <https://doi.org/10.1017/S026607841700061X>
- Ramírez-Romero, J. & Pamplón, E. (2012). Research in English language teaching and learning in México: Findings related to students, teachers, and teaching methods. En R. Roux, A. Mora & N. Trejo (Eds.), *Research in English Language Teaching: Mexican Perspectives* (pp. 43-64). Bloomington: Palibrio
- Ramírez-Romero, J., Sayer, P. & Pamplón, E. (2014). English language teaching in public primary schools in Mexico: The practices and challenges of implementing a national language education program. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(8), 1020-1043. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.924638>
- Ramírez-Romero, J. & Sayer, P. (2016). The teaching of English in public primary schools in Mexico: More heat than light? *Education policy analysis archives*, 24, 84. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1116749.pdf>
- Ramírez-Romero, J. L., & Vargas-Gil, E. (2019). Mexico's politics, policies and practices for bilingual education and English as a foreign language in primary public schools. En B. Johannessen (Eds.). *Bilingualism and Bilingual Education: Politics, Policies and Practices in a Globalized Society* (pp. 9-37). Edimburgo: Springer Cham.

- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, 28, 147-169. <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Richards, J. (2015). *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Richards, J. (2017). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Richards, J. & Schmidt, R. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Abingdon: Routledge.
- Rodríguez-Vargas, G. (2021). *The Promotion of Online Student-Centered Classes to Achieve communicative Language Teaching with the Help Offered by Technological Tools*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11056/21301>
- Rosas, R. & Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vigostki y Maturana: Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.
- Rose, H. & McKinley, J. (2018). Japan's English-medium instruction initiatives and the globalization of higher education. *Higher Education*, 75(1), 111-129. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0125-1>
- Russell, V. (2020). Language anxiety and the online learner. *Foreign Language Annals*, 53(2), 338-352. <https://doi.org/10.1111/flan.12461>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sánchez-Aguilar, N., Badillo, B., & Jöns, S. (2017). Factores relacionados con la reprobación en inglés en educación superior. *Conciencia Tecnológica*, (54), 27-32. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6405837.pdf>
- Sayer, P. (2015). Expanding global language education in public primary schools: The national English programme in Mexico. *Language, Culture and Curriculum*, 28 (3), 257-275. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07908318.2015.1102926>

- Sayer, P. (2018). Does English really open doors? Social class and English teaching in public primary schools in Mexico. *System*, 73, 58-70. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.11.006>
- Sayer, P. (2019). The hidden curriculum of work in English language education: Neoliberalism and early English programs in public schooling. *Aila Review*, 32 (1), 36-63. DOI: <https://doi.org/10.1075/aila.00020.say>
- Schunk, D. (2012). *Learning theories: an educational perspective*. Boston: Pearson.
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. Londres: MacMillan
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral Lengua Extranjera. Inglés. Educación básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública
- Seemiller, C. & Grace, M. (2015). *Generation Z goes to college*. Hoboken: Jossey-Bass.
- Setiyadi, A. (2020). *Teaching English as a Foreign Language*. Yogyakarta: Graha Ilmu
- Sierra-Galan, L. (2016). El idioma " inglés" en la medicina. *Archivos de cardiología de México*, 86(1), 97-98. <https://doi.org/10.1016/j.acmx.2015.09.001>
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Smith-Budhai, S. & Brown-Skipwith, K. (2017). *Best Practices in Engaging Online Learners through Active and Experiential Learning Strategies*. Nueva York: Routledge
- Smith, R., Kuchah, K., & Lamb, M. (2018). Learner autonomy in developing countries. En A. Chik, N. Aoki & R. Smith (Eds.), *Autonomy in language learning and teaching: New research agendas* (pp. 7-27). Londres: Palgrave Pivot
- Schön, D. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Nueva York: Routledge.
- Schweisfurth, M. (2013). *Learner-centred education in international perspective: Whose pedagogy for whose development?* Londres: Routledge.



- Sium, B. (2014). Parent Involvement in Education: Vertical Mosaic in Action. En *How Black and Working-Class Children Are Deprived of Basic Education in Canada* (pp. 81-103). Leiden: Brill.
- Stake, R. (2020). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational psychologist*, 39(2), 97-110. Recuperado de <http://faculty.washington.edu/sunolen/562/old%20562%20files/Stefanou.pdf>
- Stewart, W., & Lowenthal, P. (2021). Distance education under duress: a case study of exchange students' experience with online learning during the COVID-19 pandemic in the Republic of Korea. *Journal of Research on Technology in Education*, 54, S273-S287. <https://www.doi.org/10.1080/15391523.2021.1891996>
- Swain, M. (2000). *The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue*. Oxford: Oxford University Press.
- Thornbury, S. (2016). Communicative language teaching in theory and practice. En G. Hall (Ed.) *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 224-237). Abingdon: Routledge.
- Torres-Hernández, E. (2018). La relevancia del docente en la educación centrada en el estudiante. *Voces de la Educación*, 3(5), 215-222. Recuperado de <https://hal.science/hal-02531941/document>
- Tudor, I. (1993). Teacher roles in the learner-centred classroom. *ELT journal*, 47(1), 22-31. <https://doi.org/10.1093/elt/47.1.22>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2024). *What you need to know about higher education*. Recuperado de <https://www.unesco.org/en/higher-education/need-know>
- Universidad Autónoma de Aguascalientes. (2021). *Licenciatura en Docencia del Idioma Inglés*. Recuperado de [https://www.uaa.mx/portal/wp-content/uploads/2018/04/lic\\_ens\\_ingles.pdf](https://www.uaa.mx/portal/wp-content/uploads/2018/04/lic_ens_ingles.pdf)
- Universidad Autónoma de Chihuahua. (2021). *Licenciado en Lengua Inglesa*. Recuperado de <https://ampe2.uach.mx/educacion-artes-y-humanidades/carrera/licenciado-en-lengua-inglesa/>

- Universidad de Guadalajara. (2021). *Licenciatura en Docencia del Inglés como Lengua Extranjera – Guía de Carreras*. Recuperado de <http://guiadecarreras.udg.mx/licenciatura-en-docencia-del-ingles-como-lengua-extranjera/>
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. (2021). *Guía Básica del Plan de Estudios de la Licenciatura en Idiomas*. Recuperado el 3 de octubre de 2021 de <https://archivos.ujat.mx/2019/div-daea/Gu%C3%ADas%20B%C3%A1sicas%20-%20Nuevo%20Ingreso/GuiaBasica%20Idiomas.pdf>
- Universidad Veracruzana. (1999). *Modelo Educativo Integral y Flexible*. Recuperado de <https://www.uv.mx/meif/files/2015/03/MEIF.pdf>
- Universidad Veracruzana. (2021). *Licenciatura en Lengua Inglesa*. Recuperado de <https://www.uv.mx/idiomas/principal/lengua-inglesa/>
- Universidad Veracruzana. (2021). *Contenido del Programa*. Recuperado de <https://www.uv.mx/oferta-educativa/contenido-del-programa/?programa=LEIN-08-E-CR>
- Universidad Veracruzana. (2022). *Presentación*. Recuperado de <https://www.uv.mx/universidad/presentacion/>
- Universidad Veracruzana. (2016). *Código de ética de la Universidad Veracruzana*. Recuperado de <https://www.uv.mx/legislacion/files/2016/12/Codigo-de-Etica-UV.pdf>
- Ur, P. (2012). *A course in English language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ushioda, E. (2019). Researching L2 motivation: Past, present and future. En M. Lamb, K. Csizér, A. Hery & S. Ryan, *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 661-677). Cham: Palgrave Macmillan.
- Van den Branden, K. (2006). *Task-based language education: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van den Branden, K. (2016). Task-based Language Teaching. In G. Hall (Ed.) *The Routledge Handbook of English Language Teaching* (pp. 238-251). Abingdon: Routledge
- VanPatten, B., Smith, M. & Benati, A. (2019). *Key Questions in Second Language Acquisition: An Introduction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Walker, A., & White, G. (2013). *Technology enhanced language learning: Connecting theory and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Walsh, S. & Li, L. (2016). Classroom talk, interaction and collaboration. In Hall, G. (Ed.) *The Routledge handbook of English language teaching* (pp. 486-498). Nueva York: Routledge.

- Watkins, P. (2017). *Teaching and Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press
- Willis, J. & Willis, D. (2013). *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Wilkinson, D. (2012). Student-centered activities in mixed-level classes. In A. Stewart & N. Sonda (Eds.), *JALT2011 Conference Proceedings*. JALT. Recuperado de <https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf-article/jalt2011-061.pdf>
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. Nueva Jersey: John Wiley & Sons.
- Yip, F. & Kwan, A. (2006). Online vocabulary games as a tool for teaching and learning English vocabulary. *Educational media international*, 43(3), 233-249. <https://doi.org/10.1080/09523980600641445>
- Yurko, N. & Vorobel, M. (2020). Learning English grammar online: the main resources. *European Scientific Platform*, 115-123. Recuperado de <https://publishing.logos-science.com/index.php/books/article/download/194/193>
- Zimmerman, B. J., & Paulsen, A. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. *New Directions for Teaching and Learning*, (63), 13–27. <https://doi.org/10.1002/tl.37219956305>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2)
- Zohrabi, M., Torabi, M. A., & Baybourdiani, P. (2012). Teacher-centered and/or student-centered learning: English language in Iran. *English language and literature studies*, 2(3), 18. <http://dx.doi.org/10.5539/ells.v2n3p18>
- Zweir, L. & Boer, F. (2022). *English L2 vocabulary learning and teaching: Concepts, principles, and pedagogy*. Abingdon: Routledge

## ANEXOS

### Anexo 1. Plan de estudios 1990 de la Licenciatura en Lengua Inglesa (UV, 1990)



**UNIVERSIDAD VERACRUZANA**  
FACULTAD DE IDIOMAS  
PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN  
LENGUA INGLESA 1990

#### TRONCO COMÚN

	HORAS / CREDITOS
<b>PRIMER SEMESTRE</b>	
Inglés I	10 / 20
Taller de Inglés I	6 / 6
Técnicas de Estudio	4 / 8
Desarrollo de la Cultura Occidental I	3 / 6
<b>SEGUNDO SEMESTRE</b>	
Inglés II	8 / 16
Taller de Inglés II	4 / 4
Metodología y Técnicas de Investigación I	3 / 6
Desarrollo de la Cultura Occidental II	3 / 6
Morfosintaxis del Español I	3 / 6
<b>TERCER SEMESTRE</b>	
Inglés III	8 / 16
Taller de Inglés III	4 / 4
Metodología y Técnicas de Investigación II	3 / 6
Desarrollo de la Cultura Occidental III	3 / 6
Morfosintaxis del Español II	3 / 6
<b>CUARTO SEMESTRE</b>	
Inglés IV	6 / 12
Taller de Inglés IV	4 / 4
Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa I	3 / 6
Lingüística I	3 / 6
Taller de Lectura y Redacción en Español I	5 / 5
<b>QUINTO SEMESTRE</b>	
Inglés V	6 / 12
Taller de Inglés V	4 / 4
Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa II	3 / 6
Lingüística II	3 / 6
Taller de Lectura y Redacción en Español II	5 / 5
<b>SEXTO SEMESTRE</b>	
Inglés VI	6 / 12
Taller de Inglés VI	4 / 4
Cultura de los Pueblos de Habla Inglesa III	3 / 6
Introducción a la Enseñanza del Inglés	3 / 6
Introducción a la Literatura en Lengua Inglesa	3 / 6
Introducción a la Traducción	3 / 6



**UNIVERSIDAD VERACRUZANA**  
FACULTAD DE IDIOMAS  
PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN  
LENGUA INGLESA 1990

**AREA DE CONCENTRACIÓN EN DOCENCIA**

	<b>HORAS / CREDITOS</b>
<b>SEPTIMO SEMESTRE</b>	
Inglés VII	3 / 6
Fonética y Fonología	3 / 6
Principios de la Educación I	3 / 6
Principios de la Enseñanza del Inglés I	6 / 12
Práctica Docente I	3 / 3
Literatura Inglesa I	3 / 6
<b>OCTAVO SEMESTRE</b>	
Inglés VIII	3 / 6
Principios de la Educación II	3 / 6
Principios de la Enseñanza del Inglés II	6 / 12
Práctica Docente II	3 / 3
Literatura Inglesa II	3 / 6
Taller de Redacción Inglesa	3 / 3
<b>NOVENO SEMESTRE</b>	
Inglés IX	3 / 6
Principios de la Enseñanza del Inglés III	6 / 12
Práctica Docente III	3 / 3
Taller de Investigación para el Trabajo Recepcional I	3 / 3
Optativa I	3 / 6
<b>DECIMO SEMESTRE</b>	
Inglés X	3 / 6
Principios de la Enseñanza del Inglés IV	6 / 12
Práctica Docente IV	3 / 3
Taller de Investigación para el Trabajo Recepcional II	3 / 3
Optativa II	3 / 6



**UNIVERSIDAD VERACRUZANA**  
FACULTAD DE IDIOMAS  
PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN  
LENGUA INGLESA 1990

**AREA DE CONCENTRACIÓN EN LITERATURA**

	<b>HORAS / CREDITOS</b>
<b>SEPTIMO SEMESTRE</b>	
Inglés VII	3 / 6
Literatura Británica Siglo XX	5 / 10
Literatura Norteamericana Siglo XX	5 / 10
Teoría Literaria I	3 / 6
Literatura Mexicana	3 / 6
Didáctica I	3 / 6
<b>OCTAVO SEMESTRE</b>	
Inglés VIII	3 / 6
Literatura Británica Siglo XIX	3 / 6
Literatura Norteamericana Siglo XIX	3 / 6
Literatura Hispanoamericana	4 / 8
Teoría Literaria II	3 / 6
Didáctica II	3 / 6
<b>NOVENO SEMESTRE</b>	
Inglés IX	3 / 6
Literatura del Siglo XVIII y Restauración	4 / 8
Literatura Comparada Inglés / Español I	3 / 6
Literatura Española	3 / 6
Taller de Investigación para el Trabajo Recepcional I	3 / 3
Optativa I	3 / 6
<b>DECIMO SEMESTRE</b>	
Inglés X	3 / 6
Literatura Comparada Inglés / Español II	3 / 6
Literatura Jacobina e Isabelina y Medieval	3 / 6
Curso Monográfico ( Shakespeare)	3 / 6
Taller de Investigación para el Trabajo Recepcional II	3 / 3
Optativa II	3 / 6



**UNIVERSIDAD VERACRUZANA**  
FACULTAD DE IDIOMAS  
PLAN DE ESTUDIOS DE LA LICENCIATURA EN  
LENGUA INGLESA 1990

**AREA DE CONCENTRACIÓN EN TRADUCCIÓN**

	<b>HORAS / CREDITOS</b>
<b>SEPTIMO SEMESTRE</b>	
Inglés VII	3 / 6
Gramática Comparada	4 / 8
Traductología	6 / 12
Lectura y Redacción en Español I	3 / 6
Literatura Comparada Inglés / Español I	3 / 6
Optativa I	3 / 6
<b>OCTAVO SEMESTRE</b>	
Inglés VIII	3 / 6
Estilística	4 / 8
Taller de Traducción I	6 / 6
Lectura y Redacción en Español II	3 / 6
Literatura Comparada Inglés / Español II	3 / 6
Optativa II	3 / 6
<b>NOVENO SEMESTRE</b>	
Inglés IX	3 / 6
Taller de Traducción II	8 / 8
Lectura y Redacción en Español III	3 / 6
Traducción Automatizada I	3 / 6
Taller de Investigación para el Trabajo Recepcional I	3 / 3
<b>DECIMO SEMESTRE</b>	
Inglés X	3 / 6
Taller de Traducción III	8 / 8
Lectura y Redacción en Español IV	3 / 6
Traducción Automatizada II	3 / 6
Taller de Investigación para el Trabajo Recepcional II	3 / 3

## Anexo 2. Consentimiento informado para estudiantes



**Universidad Veracruzana**  
Instituto de Investigaciones en Educación  
Doctorado en Investigación Educativa  
Lingüística y Didáctica de la Traducción

### Consentimiento informado para estudiantes

Mediante la firma de este documento, doy mi autorización al Mtro. Daniel Jacobo Gidi Martí, estudiante del Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, para que utilice la información proporcionada en esta entrevista y las notas realizadas a partir de la observación no participante en la investigación: *El aprendizaje centrado en el estudiante de inglés: el caso de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana* con fines exclusivamente académicos.

Doy fe que participo de manera voluntaria y que la información que proporciono es confidencial y anónima. Asimismo, estoy consciente que puedo dejar de participar en el proyecto en cualquier momento si mi integridad no fuera respetada o sienta incomodidad en cualquier momento del proceso.

Nombre: \_\_\_\_\_

Institución: \_\_\_\_\_

Programa de estudios: \_\_\_\_\_

Lugar y fecha: \_\_\_\_\_

---

Firma



### Anexo 3. Consentimiento informado para profesores



**Universidad Veracruzana**  
Instituto de Investigaciones en Educación  
Doctorado en Investigación Educativa  
Lingüística y Didáctica de la Traducción

#### Consentimiento informado para profesores

Mediante la firma de este documento, doy mi autorización al Mtro. Daniel Jacobo Gidi Martí, estudiante del Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, para que utilice la información proporcionada en esta entrevista y las notas realizadas a partir de la observación no participante en la investigación: *El aprendizaje centrado en el estudiante de inglés: el caso de la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana* con fines exclusivamente académicos.

Doy fe que participo de manera voluntaria y que la información que proporciono es confidencial y anónima. Asimismo, estoy consciente que puedo dejar de participar en el proyecto en cualquier momento si mi integridad no fuera respetada o sienta incomodidad en cualquier momento del proceso.

Nombre: \_\_\_\_\_

Institución: \_\_\_\_\_

Programa de estudios: \_\_\_\_\_

Lugar y fecha: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Firma

#### Anexo 4. Guion de entrevista semiestructurada para estudiantes

Categoría	Preguntas para estudiantes
<p style="text-align: center;"><b>Las motivaciones de los estudiantes para ingresar a la LLI</b></p>	1. - ¿Por qué elegiste cursar la Licenciatura en LI?
	2. - ¿Qué nivel de inglés tenías cuando ingresaste a la Licenciatura en Lengua Inglesa? ¿Qué ha representado este nivel para tu aprendizaje? ¿qué nivel de inglés deben tener los estudiantes que ingresan a la Licenciatura en LI? ¿Por qué?
	3. - ¿Cuáles son las posibles influencias que retomas de tus antecedentes académicos y socioculturales en tu aprendizaje de inglés? ¿Por qué? ¿Cómo influyen?
<p style="text-align: center;"><b>Estrategias de enseñanza-aprendizaje</b></p>	4. – De acuerdo con tu experiencia, ¿qué factores consideras que contribuyen a tu aprendizaje del inglés en la Licenciatura en LI? ¿Por qué?
	5. - ¿Qué actividades utilizan tus profesores en el salón de clases? ¿Qué opinas de ellas?
	6. - ¿Qué consideras que deberías aprender en esta materia? ¿Por qué?
	7. - ¿Cómo identificas que has comprendido los temas vistos en clase?
	8. - ¿Cómo identificas si tienes dificultades en tu aprendizaje?
	9. - ¿Qué estrategias utilizan tus profesores con los estudiantes que muestran dificultades en el proceso de aprendizaje? ¿Por qué?
<p style="text-align: center;"><b>Enseñanza y aprendizaje centrados en el estudiante</b></p>	11. - ¿A quién o a quiénes consideras que le corresponde la responsabilidad de tu aprendizaje en la Licenciatura en LI? ¿Por qué?
	12. - ¿Qué estrategias utilizan tus profesores para fomentar tu autonomía en el aprendizaje?
	13. - ¿Qué estrategias de aprendizaje consideras que debes desarrollar como estudiante de la Licenciatura en LI?
	14. - ¿Qué tipo de tareas conforman tu portafolio de evidencias de aprendizaje?

## Anexo 5. Guion de entrevista semiestructurada para profesores

Categoría	Preguntas para profesores
<p><b>Las motivaciones de los estudiantes para ingresar a la LLI</b></p>	1. - En su experiencia, ¿por qué eligen los estudiantes cursar la Licenciatura en LI?
	2. - En su opinión, ¿qué nivel de lengua deben tener los estudiantes que ingresan a la Licenciatura en LI? ¿Por qué?
	3. - ¿Cómo considera que influyen los antecedentes académicos y socioculturales de los estudiantes en su aprendizaje de inglés? ¿Por qué?
<p><b>Estrategias de enseñanza-aprendizaje</b></p>	4. - De acuerdo con su experiencia, ¿qué factores considera que contribuyen al aprendizaje del inglés de los estudiantes en la Licenciatura en LI? ¿Por qué?
	5. - ¿Qué actividades utiliza en sus clases? ¿Por qué?
	6. - ¿Qué considera que el estudiante debería aprender en esta materia? ¿Por qué?
	7. - ¿Cómo identifica que los estudiantes comprendieron un tema visto en clase?
	8. - ¿Cómo identifica las dificultades de aprendizaje de sus alumnos?
	9. - ¿Qué estrategias utiliza con los estudiantes que muestran dificultades en el proceso de aprendizaje? ¿Por qué?
	10. - ¿Cómo considera el proceso de evaluación de aprendizaje en la Licenciatura en LI? ¿Por qué?
<p><b>Enseñanza y aprendizaje centrados en el estudiante</b></p>	11. - ¿Se considera usted responsable del aprendizaje de los estudiantes en la Licenciatura en LI? ¿O considera responsable al estudiante? ¿Por qué?
	12. - ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la autonomía en el aprendizaje de sus estudiantes?
	13. - ¿Qué estrategias de aprendizaje considera que deben desarrollar los estudiantes de la Licenciatura en LI? ¿Por qué?
	14. - ¿Qué tipo de tareas conforman el portafolio de evidencias de aprendizaje de los estudiantes?

## Anexo 6. Guion de observación no participante

Subcategoría	Aspectos a observar
<b>Ambiente de la clase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El <i>rapport</i> entre los estudiantes y el profesor</li> <li>• La interacción entre estudiantes y profesor</li> <li>• La interacción entre estudiantes</li> </ul>
<b>Actitudes de estudiantes y profesores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La disposición de los estudiantes para realizar las actividades en clase</li> <li>• Las estrategias con las que el profesor incentiva el aprendizaje</li> <li>• El comportamiento en la clase</li> </ul>
<b>Planificación de la clase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La manera de introducir el tema y los objetivos de la clase por parte del profesor</li> <li>• La exposición de los contenidos de la clase</li> <li>• La forma de establecer la evaluación del curso</li> </ul>
<b>La dinámica en la clase</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situaciones que promueven la participación de los estudiantes</li> <li>• Estrategias de retroalimentación y corrección de errores por parte del profesor</li> <li>• Circunstancias en las que se lleva a cabo la práctica del español en lugar del inglés</li> <li>• Empleo del inglés en situaciones o contextos auténticos</li> </ul>
<b>El liderazgo dentro del salón de clases</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La relación entre las aportaciones orales del profesor y las de los estudiantes</li> </ul>
<b>Motivación de los estudiantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El interés de los estudiantes para aprender los temas</li> </ul>
<b>La adquisición del inglés como lengua extranjera</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollo de las competencias: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral, producción escrita.</li> <li>• Evaluación de la comprensión de los temas.</li> </ul>
<b>Estrategias de enseñanza</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición de temas</li> <li>• Dinámica de grupo</li> <li>• Uso de materiales didácticos y audiovisuales</li> </ul>

## **Anexo 7. Guion de narrativa reflexiva**

Redactar un texto en formato libre, con una extensión de entre dos y tres cuartillas (aproximadamente 500-750 palabras), en inglés o en español, que responda a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo ha cambiado mi manera de aprender inglés desde que inicié la Licenciatura en Lengua Inglesa?
2. ¿Cómo ha sido el acompañamiento de mis profesores en mi aprendizaje del inglés? ¿Por qué?
3. ¿Qué estrategias propias o sugeridas por mis profesores o compañeros han sido útiles durante mi aprendizaje del inglés?
4. ¿Qué actividades extracurriculares han sido de ayuda en mi aprendizaje del inglés?
5. ¿Cómo ha sido el apoyo entre compañeros durante mi aprendizaje del inglés?
6. ¿Qué recomendaciones o consejos les daría a los estudiantes principiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa para mejorar su aprendizaje de inglés?