

EDITORIAL  
UNIAUTÓNOMA

# Investigación en Lenguas

DESDE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Claudia Cristina Cerón Ruiz - Adriana Idrobo Hurtado  
Compiladoras - Autoras

SELLO EDITORIAL UNIAUTÓNOMA DEL CAUCA

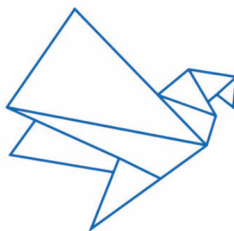


# Investigación en Lenguas

DESDE LA PRÁCTICA EDUCATIVA

*Claudia Cristina Cerón Ruiz,  
Adriana Idrobo Hurtado*

**Compiladoras - Autoras**



**EDITORIAL**  
UNIAUTÓNOMA  
Desplegamos Historias

*Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia*

*Investigación en Lenguas desde La Práctica Educativa/ Compiladoras y Autoras, Claudia Cristina Cerón Ruiz, Adriana Idrobo Hurtado. -- edición en español. -- Popayán: Sello Editorial Uniautónoma del Cauca, 2026.*

*páginas. -- (Investigaciones)  
Incluye datos curriculares de los autores.  
ISBN Digital: 978-628-7691-79-7*

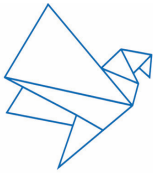
*1. Investigación en la enseñanza en lenguas  
I. Cerón Ruiz, Claudia Cristina, compiladora II. Idrobo Hurtado, Adriana, compiladora*

*CDD: 342.861087 ed.23 CO-BoBN- a1120603*

© Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, 2026  
© Claudia Cristina Cerón Ruiz, Adriana Idrobo Hurtado 2026. (Autoras)

ISBN Digital: 978-628-7691-79-7

Primera edición en español  
Sello Editorial Uniautónoma del Cauca Enero, 2026



**E D I T O R I A L**  
UNIAUTÓNOMA  
Desplegamos Historias

Diagramación: Imágenes Creativas - Nelson Guaitaco  
Corrección de estilo: Sello Editorial Uniautónoma del Cauca  
Diseño de carátula: Imágenes Creativas - Nelson Guaitaco  
Fotografía de Carátula: Oscar Sabí Rojas - "Patio principal Claustro el Carmen" 2024  
Sello Editorial Uniautónoma del Cauca

Serie: Investigaciones  
Editor General de Publicaciones: Ramsés López Santamaría  
Calle 5 No. 3-85  
Popayán, Colombia

Teléfono: PBX: 8213000 - Fax: 8214000  
<https://www.uniautonomia.edu.co/>

Info copia: 1 copia disponible en la Biblioteca Nacional de Colombia Existencias  
Biblioteca Nacional de Colombia Copia Material Localización  
1 libro Electrónico Biblioteca Nacional

Reservados todos los derechos. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de información, ni transmitir alguna parte de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado: electrónico, mecánico, fotocopia, etc., sin permiso previo de los titulares de los derechos de la propiedad intelectual.



*Adriana Idrobo Hurtado*  
*Andry Daniela Yasno Loaiza*  
*Brithany Damara Garzón Samboni*  
*Camilo Andrés Cifuentes López*  
*Claudia Cristina Cerón Ruiz*  
*Cristian David Ballesteros Meza*  
*Daniel Alejandro Valencia Gómez*  
*Daniela Chavarro Grajales*  
*Eliana María Agredo Pérez*  
*Fabio Andrés Campo Vidal*  
*Gabriela Arévalo Victoria*  
*Helen Yurani Parra Córdoba*  
*Isabella Benavides Sarmiento*  
*Javier Alejandro Castillo Camayo*  
*Jesús Adrián Sánchez*  
*Juan Diego López Paredes*  
*Juan Esteban Torres Nieto*  
*Laura Mercedes Piamba Sánchez*  
*Leidy Katherine López López*  
*María Camila Valverde Medina*  
*María Fernanda Correa Bolaños*  
*María Paula Escobar Valencia*  
*Marion Legarda Restrepo*  
*Natalia Andrea Martínez Mosquera*  
*Valentina Mosquera Rojas*  
*Valeria Holguín Martínez*

#### **AUTORES**



Universidad  
del Cauca

**POPAYÁN, 2026**



## **AGRADECIMIENTOS**

---

Este libro es el resultado del esfuerzo conjunto de estudiantes, docentes y comunidades educativas comprometidas con la investigación y la enseñanza en lenguas. Las compiladoras agradecen a la **Universidad del Cauca**, cuya misión académica y compromiso con la educación han brindado el espacio y el respaldo necesario para el desarrollo de estos escritos, productos de investigación de estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés.

De manera especial, agradecemos a **la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales y al Programa de Lenguas**, así como a los docentes asesores que, con su orientación y experiencia, han guiado a los estudiantes en este proceso investigativo.

Nuestra gratitud se extiende también a las **instituciones educativas participantes**, cuyos directivos, coordinadores y docentes acogieron con generosidad la implementación de estas investigaciones en sus aulas. Asimismo, agradecemos a los **niños, niñas y jóvenes de las instituciones en convenio** que participaron activamente en el desarrollo de cada estudio, quienes con su entusiasmo y curiosidad dieron vida a estos proyectos.

Finalmente, extendemos nuestro reconocimiento a los **estudiantes-investigadores autores de los escritos** aquí presentados. Su dedicación, compromiso y espíritu investigativo reflejan el potencial transformador de la educación y su impacto en la comunidad.



## CONTENIDO

---

<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>13</b>
Devenires investigativos: Una mirada desde el estudiante educador de la Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca. <i>Claudia Cristina Cerón Ruiz</i>	
<b>LA INVESTIGACIÓN EN LENGUAS, UN CAMINO POR RECORRER</b>	<b>19</b>
<i>Adriana Idrobo Hurtado</i>	
<b>CAPÍTULO I</b>	<b>27</b>
Investigación en lenguas: experiencias, retos y desafíos desde la dirección de los trabajos de grado <i>Claudia Cristina Cerón Ruiz</i> <i>Adriana Idrobo Hurtado</i>	
<b>CAPÍTULO II</b>	<b>45</b>
Del Silencio a la Fluidez: El impacto de los Podcasts en un aula de inglés <i>María Paula Escobar Valencia</i> <i>Marion Legarda Restrepo</i>	
<b>CAPÍTULO III</b>	<b>57</b>
Incidencia de una secuencia didáctica basada en la competencia lectora y la inteligencia emocional en el aprendizaje del inglés <i>Leidy Katherine López López</i>	

<b>CAPÍTULO IV</b>	<b>69</b>
Factores de la personalidad docente y su influencia en los estilos de enseñanza del inglés y en la relación con los estudiantes	
<i>Andry Daniela Yasno Loaiza</i>	
<i>Valentina Mosquera Rojas</i>	
<i>Valeria Holguín Martínez</i>	
<b>CAPÍTULO V</b>	<b>89</b>
Aprendizaje de vocabulario en inglés en cuarto grado a través del Aprendizaje Basado en Juegos	
<i>Fabio Andrés Campo Vidal</i>	
<i>Eliana María Agredo Pérez</i>	
<b>CAPÍTULO VI</b>	<b>107</b>
Perspectivas de los estudiantes sobre el aprendizaje remoto de lenguas modernas durante la pandemia por covid-19	
<i>Camilo Andrés Cifuentes López</i>	
<i>Daniel Alejandro Valencia Gómez</i>	
<b>CAPÍTULO VII</b>	<b>125</b>
Escena y palabra: técnicas teatrales en el fortalecimiento de las habilidades orales en inglés	
<i>Gabriela Arévalo Victoria</i>	
<i>Isabella Benavides Sarmiento</i>	
<b>CAPÍTULO VIII</b>	<b>139</b>
Aprendizaje Lúdico: incidencia de la gamificación y la evaluación formativa en la enseñanza de inglés	
<i>María Fernanda Correa Bolaños</i>	
<b>CAPÍTULO IX</b>	<b>151</b>
La Práctica hace al Maestro	
<i>Adriana Idrobo Hurtado</i>	

<b>CAPÍTULO X</b>	<b>177</b>
Enhancing lexical competence through the influence of a Virtual Learning Object	
<i>Cristian David Ballesteros Meza</i>	
<i>Javier Alejandro Castillo Camayo</i>	
<i>Jesús Adrián Sánchez</i>	
<b>CAPÍTULO XI</b>	<b>189</b>
Language and Culture: Enhancing intercultural competence in 10th grade EFL learners through authentic materials	
<i>Brithany Damara Garzón Samboni</i>	
<i>Juan Esteban Torres Nieto</i>	
<i>María Camila Valverde Medina</i>	
<b>CAPÍTULO XII</b>	<b>203</b>
Children’s songs as a didactic tool for the development of lexical competence in oral expression among third-grade students	
<i>Daniela Chavarro Grajales</i>	
<i>Helen Yurani Parra Córdoba</i>	
<i>Laura Mercedes Piamba Sánchez</i>	
<b>CAPÍTULO XIII</b>	<b>225</b>
English for kids: a Montessori didactic guide	
<i>Natalia Andrea Martínez Mosquera</i>	
<b>CAPÍTULO XIV</b>	<b>239</b>
Use of Streaming Platforms for learning and teaching English in the Bachelor’s Degree Program in Modern Languages with Emphasis on English and French at the University of Cauca	
<i>Juan Diego López Paredes</i>	



## PRESENTACIÓN

---

### **Devenires investigativos: Una mirada desde el estudiante educador<sup>1</sup> de la Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca.**

La investigación educativa es vista como un navío en busca de ese faro, que consolida apuestas de mejora en puertos seguros para anclar y repensar horizontes en el agitado oleaje de experiencias educativas, a veces, turbulentas. Ese anhelo de encontrar destinos que permitan repensar y renovar rumbos hacia corrientes de cambio, permitiría a la investigación educativa trazar rutas hacia diferentes perspectivas. Es así como el propósito de la investigación se consolida como la oportunidad de conocer el mundo que nos rodea, desde una indagación, reflexión, análisis e interpretación. (Nunan, 1992).<sup>2</sup>

En el caso de la investigación en lenguas, las dinámicas cambiantes de este siglo requieren de una nueva brújula que conciba aspectos individuales del aprendizaje, hacia horizontes más amplios y holísticos, que prioricen el contexto social y cultural que envuelve al individuo que aprende en sociedad. De acuerdo con Vez (2011)<sup>3</sup> la didáctica de las lenguas extranjeras debe orientar su enfoque hacia investigaciones que profundicen en tres ejes fundamentales; el valor de la integración de aspectos culturales para una promoción de la sensibilidad intercultural

---

*1 De acuerdo con el Reglamento de Práctica del Programa de Lenguas, en el capítulo 1, artículo 6, el estudiante que realiza sus prácticas dentro del programa se denomina estudiante educador.*

*2 Nunan, D. (1992). Research Methods in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press.*

*3 Vez, J. (2011). La Investigación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Educatio SigloXXI, 29(1), 81-108.*

más allá de reglas gramaticales, el rol activo del aprendiz centrándose en enfoques comunicativos de uso real de la lengua, y la importancia de la semántica y la pragmática que permiten comprender el porqué del uso del lenguaje en contextos reales.

La investigación, dentro del Programa de La Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca, se vislumbra desde el escenario de las prácticas que desarrollan los estudiantes del programa desde segundo hasta noveno semestre, dentro del componente de Pedagogía y Ciencias de la Educación. Ello en cumplimiento a la orientación ministerial estipulada en la Resolución 18583 de 2017, en la cual se establecen un mínimo de 40 créditos dentro del plan de estudio para el desarrollo de la práctica pedagógica y educativa. En dicha resolución se establece en el numeral 3.2 que:

“La práctica pedagógica y educativa hace referencia a los procesos de apropiación de saberes y prácticas que conforman el ejercicio profesional del licenciado. Se entiende por práctica pedagógica el proceso de formación, conceptualización, observación, transposición, interacción o intervención, investigación, innovación y experimentación en escenarios escolares. En ella se reconocen la observación, la inmersión y la investigación, como ejercicios a partir de los cuales el futuro docente se apropia y comprende el sentido formativo de los escenarios propios del desempeño profesional”

A la luz de lo anterior, el reglamento de prácticas del programa estipula que estas experiencias formativas tienen como propósito principal crear las condiciones necesarias para fomentar el desarrollo de la capacidad investigativa de los participantes en el proceso educativo. Del mismo modo, estas prácticas están orientadas a formar licenciados capaces de analizar, reflexionar y mejorar dicho proceso desde su área de conocimiento, considerando las relaciones e interacciones con el contexto social donde se desarrollan sus acciones educativas.

De esta manera, las prácticas se conciben desde tres momentos, en el primero, los estudiantes del programa observan las dinámicas educativas de tres contextos, a saber: educación básica, educación media

y educación superior formal/no formal, atendiendo así a la apropiación y la comprensión tanto del rol del maestro, como de la gestión académico-administrativa. Posterior a las actividades de observación no participante, vivenciadas desde segundo a cuarto semestre, inicia el segundo momento de práctica pedagógica, en el cual se da paso al proceso de formación en múltiples contextos socioculturales, donde los estudiantes pasan de observar a intervenir, a través de tutorías y mentorías personalizadas a niños de la básica primaria y a adolescentes de educación media y universitaria. En estos dos momentos, los estudiantes han adquirido diversas herramientas pedagógicas y didácticas a través de la experiencia directa en el aula, lo que permite avanzar hacia la práctica educativa a desarrollar en octavo y noveno semestre, como tercer momento.

La práctica educativa se define como el “proceso de formación, conceptualización, investigación e intervención adelantadas en múltiples contextos socioculturales y con diversos grupos poblacionales” (Resolución 18583, Ministerio de Educación Nacional, 2017, numeral 3.2) Es en esta práctica donde se busca que los estudiantes del programa desarrollen sus propuestas investigativas, como trabajo de grado, en diversos contextos educativos, mayoritariamente públicos, en los cursos Práctica Pedagógica Educativa I y Práctica Pedagógica Educativa II respectivamente. Por su parte, el reglamento de trabajo de grado del programa establece que, la modalidad de este trabajo, vinculada a las prácticas del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés, se fundamenta en el principio del proceso investigativo, priorizando el análisis de fenómenos y situaciones relacionadas con problemáticas educativas propias de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

La elaboración de proyectos investigativos en el programa de Lenguas de la Universidad del Cauca, en los últimos cinco años<sup>4</sup>, devela una tendencia hacia el diseño e implementación de propuestas vinculadas al aprendizaje y enseñanza de lenguas en contextos de educación pública y privada; por ejemplo, la creación y análisis

---

<sup>4</sup> Fuente: Anexo C30 Relación de trabajos de grado Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas

de recursos didácticos como objetos virtuales de aprendizaje (OVAs), diseños de sílabos para grupos específicos, secuencias didácticas, módulos y textos guía, entre otros. Dichas propuestas han estado orientadas al desarrollo de una o más habilidades de la lengua (lectura, escritura, escucha y habla), o al fortalecimiento de una competencia (lingüística, sociolingüística o pragmática). Así mismo, y dando respuesta a la era digital, se han desarrollado una serie de propuestas que incluyen las tecnologías de la información y las comunicaciones (TICs) como la creación de *podcasts* mediados por Tics, los OVAs, la gamificación y el aprendizaje basado en juegos como estrategias innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del inglés, o en el proceso de evaluación formativa, centrados en el estudiante y la funcionalidad de la lengua. Atendiendo a la relación lengua-cultura también se han realizado ejercicios investigativos respecto a identidades culturales y el desarrollo de la competencia intercultural. Además, como apoyo a las instituciones educativas que atienden estudiantes con alguna discapacidad, dentro del programa se han dirigido propuestas de grado en pro de la atención a estudiantes invidentes y en condición de autismo. Dichas propuestas investigativas buscan aportar a nivel pedagógico y didáctico a los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

La compilación de los escritos publicados en este libro, resultado de proyectos de investigación en lenguas, surge en el contexto de la asignatura Electiva en Investigación en Lenguas II de décimo semestre. En esta etapa, el estudiante educador se encuentra en la fase final de preparación para la sustentación de su propuesta investigativa, la cual ha venido desarrollando desde séptimo semestre. Dentro de la descripción de este curso, el microcurrículo plantea que la electiva es un complemento en el fortalecimiento de la educación formal en investigación, centrándose en la fase final del proceso investigativo relacionados con los desafíos escolares en la enseñanza-aprendizaje de lenguas. Asimismo, este espacio académico se consolida como un escenario para la reflexión y el análisis de aspectos fundamentales de la escritura académica, fomentando la divulgación del conocimiento generado en respuesta a la pregunta de investigación. Se trata, por tanto, de un compendio del

ejercicio investigativo desde la perspectiva del estudiante educador, construido a partir de sus observaciones en la práctica, sus reflexiones críticas, sus propuestas para aportar a las instituciones educativas, sus primeras ideas plasmadas en papel, sus borradores, sus esfuerzos por alcanzar una meta y sus inquietudes ante las exigencias de la escritura académica. Todo ello da origen a esta compilación. En este sentido, este libro es una apuesta de las docentes del curso, quienes conscientes del aporte social de las intervenciones de los estudiantes educadores en las escuelas y el contexto universitario, donde realizaron los trabajos de grado, vislumbraron un derrotero académico que permitiera adentrarse a la mirada del docente educador hacia la escritura investigativa, con el ánimo de dejar huella en las futuras generaciones de investigadores. Ello, en consonancia con el lema de la Universidad del Cauca: “Quién ha de morir deje su luz a la posteridad” y con la tarea de dar cumplimiento a los postulados misionales de la Universidad, a saber; docencia, investigación e interacción social.

Es de aclarar, que los resultados de investigación que aquí se presentan hacen parte de una serie de experiencias educativas valiosas y significativas, vivenciadas por estudiantes educadores. Por tanto, dichas experiencias son mucho más que una apuesta por acreditar un saber procedimental, o responder a una demanda ministerial, son un devenir epistemológico que implica un cuestionamiento crítico, una transformación continua, una metamorfosis cognitiva, una interpretación dinámica y una autopercepción liberadora desde el propio rol de estudiante educador.

Vale la pena mencionar entonces, que, entre los aportes significativos de estos escritos, se encuentra una serie de posibilidades genuinas y esperanzadoras por aportar a los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas en contextos escolares álgidos, donde no todos los estudiantes de las escuelas desean aprender una lengua, y la situación de violencia en el contexto colombiano exacerba las problemáticas en el aula de clase. Además, el currículo apenas comienza a responder a las necesidades del contexto, mientras que los docentes, pese a su dedicación y vocación por la enseñanza, deben enfrentar el desafío de

impartir una lengua para la cual no siempre han recibido la formación adecuada. En este escenario, la enseñanza de lenguas deja de centrarse únicamente en aspectos gramaticales y busca un equilibrio entre el ser, el hacer, el pensar y el sentir.

Por otra parte, este libro representa una oportunidad para que el lector identifique los intereses investigativos de los estudiantes en torno a la educación en lenguas dentro del programa de Lenguas de la Universidad del Cauca. Del mismo modo, constituye una invitación a fortalecer alianzas investigativas con otras licenciaturas y a fomentar el intercambio de saberes, así como la reflexión crítica y responsable sobre los procesos investigativos en una era de constantes retos y transformaciones digitales.

**CLAUDIA CRISTINA CERÓN RUIZ**

## **LA INVESTIGACIÓN EN LENGUAS, UN CAMINO POR RECORRER**

---

Encontrar en un texto como el que se presenta a continuación, la posibilidad de soñar con caminos mejores y posibles para un sistema educativo que se encuentra cansado, agotado, congestionado, nos da la tranquilidad de las generaciones por venir. Los sólidos testimonios investigativos que siguen a este apartado, nos ofrecen una variedad de temas abordados desde la academia, como una serie de aspectos combinados y profundas percepciones de un grupo de 23 estudiantes y docentes, que al momento de iniciar el proceso escritural, se configuraban como un requisito de grado; sin embargo, a medida que tejían sus narrativas, el ejercicio fue tomando una notable fuerza investigativa, que nos permite soñar con un panorama de la enseñanza y el aprendizaje del inglés, más optimista, creativo y sobre todo, formado con bases teóricas, conceptuales y metodológicas que permitieron, vivir y disfrutar, a cada una de las poblaciones que asistieron estas propuestas, y de la dinámica de jóvenes soñadores de un mejor mañana educativo. Poblaciones y contextos escolares diversos, desde la enseñanza preescolar, primaria, secundaria e inclusive universitaria, y de lo público a lo privado.

Este libro compila 14 escritos de estudiantes y docentes del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca, quienes, a través de investigaciones rigurosas, exploran diversas facetas de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en el contexto actual. La obra se configura como una mirada fresca y optimista hacia la evolución y adaptación de métodos tradicionales de enseñanza y aprendizaje en el campo mencionado. Cada escrito refleja el compromiso de los jóvenes autores en la transformación y el cambio de paradigmas de la educación, al combinar teoría, práctica y

experiencia, destacando el potencial de la innovación de manera fresca y comprometida, invitándonos a repensar la enseñanza de lenguas como un espacio de posibilidades. Los escritos abordan, entre otros, temas clave como el impacto de la tecnología en el aprendizaje de lenguas, la implementación de estrategias didácticas innovadoras, el uso del aprendizaje basado en juego como herramienta pedagógica, el reconocimiento de la inteligencia emocional en el aprendizaje y la personalidad de los docentes como factor determinante en la experiencia de aprendizaje. Además, se reflexiona sobre la práctica docente como un proceso formador, resaltando la importancia de la experiencia directa en la construcción del conocimiento pedagógico; asimismo, se develan de forma real, mística, profunda y real las vivencias de las docentes que acompañaron el ejercicio investigativo de los estudiantes.

Por otra parte, las propuestas investigativas contendidas en los escritos, no solo poseen un atractivo en la escogencia de las temáticas, también el uso adecuado de recursos metodológicos para la investigación desde lo cualitativo, lo cuantitativo y lo mixto; que por medio de entrevistas, pruebas de conocimiento, evaluación de los aprendizajes, talleres, encuestas, grupos focales, descripciones, las investigaciones aquí presentadas, dan respuestas a preguntas de investigación, cumpliendo con los objetivos propuestos, visibilizando campos investigativos, que, si bien han sido explorados, aun hace falta camino por recorrer y visibilizar. Cada escrito refleja la diversidad de intereses y enfoques de jóvenes autores, quienes proponen alternativas para el cambio educativo y social y, a través de sus investigaciones, presentan una perspectiva renovadora que no solo aboga por la innovación pedagógica, sino que también plantea soluciones concretas para los retos actuales.

Esta compilación invita a los lectores a repensar la enseñanza de lenguas desde una perspectiva multiconceptual, considerando el contexto tecnológico, social y cultural de la actualidad. Con un enfoque optimista y lleno de propuestas concretas, la obra funge como un faro de posibilidades y una llamada a la acción para aquellos que buscan impulsar un cambio significativo en la educación del futuro, como apuesta social que va más allá de los postulados y políticas en cuanto

a la enseñanza de lenguas estipulados en el Programa Nacional de Bilingüismo, Las Mallas de Aprendizaje del Ministerio de Educación Nacional, La Cartilla Formar en Lenguas Extranjeras, El Marco de Referencia Común Europeo para las Lenguas, entre otros, además, se complementan con posturas teóricas sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas, aportes dados en todo el proceso de formación desarrollado por los estudiantes, hoy escritores e investigadores.

Así las cosas, de manera inicial, encontramos las voces de dos docentes investigadoras quienes comparten en **Formación en investigación en lenguas: experiencias, retos y desafíos desde la dirección de los trabajos de grado**, una visión clara sobre los procesos, académicos y administrativos que se vive en términos investigativos desde los trabajos de grado en el Programa de Lenguas de la Universidad del Cauca, mismo que tiene sus inicios en séptimo semestre hasta decimo, representando, no solo aprendizajes, también retos, momentos de desasosiego por el devenir de cada uno de las propuestas bajo su responsabilidad, al igual que el sentimiento del deber cumplido y sacar adelante uno a uno lo que en sus inicios se denominaba anteproyecto, culminando en una sustentación pública.

Por otro lado, iniciamos el recorrido investigativo de los estudiantes con el escrito denominado **Del silencio a la fluidez: el impacto de los Podcasts en un aula de inglés**, donde se resalta la importancia de integrar estas herramientas en el aprendizaje de la lengua extranjera, partiendo de una problemática evidenciada en un aula de clase de décimo grado, en la cual se hace necesario el mejoramiento de las habilidades del idioma, al igual que aumentar la confianza de los estudiantes al momento de comunicarse. Las actividades propuestas resultaron ser exitosas ya que los estudiantes obtuvieron mejoras evidentes en aspectos como la gramática, el vocabulario, la pronunciación y la fluidez. Seguidamente, encontramos el escrito titulado **Incidencia de una secuencia didáctica basada en la competencia lectora y la inteligencia emocional en el aprendizaje del inglés**, el cual evidencia un efecto positivo tras la implementación de dicha secuencia. Este impacto se refleja en el notable progreso de los estudiantes en la comprensión de conceptos abstractos

presentes en las narrativas, así como en su capacidad de reflexionar sobre situaciones de la vida cotidiana, particularmente aquellas que implican la identificación y gestión de emociones.

Aunado a lo anterior, en **Factores de la personalidad docente y su influencia en los estilos de enseñanza del inglés y en la relación con los estudiantes**, las investigadoras exploraron cómo los rasgos de personalidad de dos estudiantes educadoras influyen en las estrategias de enseñanza y aprendizaje del inglés. En la investigación se observa a las dos estudiantes de práctica, caracterizadas por la extraversión, la apertura, la introversión y el neuroticismo. Se recogieron además datos mediante formatos descriptivos de actividades para determinar los estilos de enseñanza utilizados. Los resultados indican que una de las estudiantes educadoras fomentaba un entorno dinámico y participativo, pero a menudo carecía de disciplina, en su lugar, la segunda, creó un aula tranquila y organizada, centrada en el trabajo individual, donde la participación e interacción fueron menos comunes. Se concluye que los rasgos de personalidad influyen en las estrategias de enseñanza y en el ambiente del aula, tanto en el comportamiento de las estudiantes educadoras como en el compromiso de los alumnos.

**En influencia del Aprendizaje Basado en Juegos en el aprendizaje de vocabulario en Inglés de estudiantes de cuarto grado de básica primaria de una institución educativa pública en Popayán, Colombia**, sugiere una vez más, que esta metodología tiene un impacto positivo sobre el aprendizaje, promoviendo una mejora significativa en el mismo, al contextualizar el contenido según las necesidades de los estudiantes, presentando desafíos que los involucran activamente en dicho proceso, además de fomentar el trabajo en equipo, la motivación y la participación de los estudiantes.

En **Perspectivas de los estudiantes en el aprendizaje remoto de lenguas modernas durante la pandemia por COVID-19**, visibilizamos una temática que al parecer estaba olvidada, pero que se hacía necesaria reconocer en estudiantes que vivieron la transición por la pandemia por COVID-19, y que obligó a un rápido movimiento de las aulas tradicionales

a entornos de aprendizaje remoto debido a las limitaciones por salubridad que se presentaron en el año 2020 y a mediados del año 2021. Dicho entorno permitió identificar diversas problemáticas que emergieron a partir de la investigación presentada, dando paso a la presencia de perspectivas sobre el aprendizaje de lenguas de forma remota.

Posteriormente tenemos **Escena y palabra: técnicas teatrales en el fortalecimiento de las habilidades orales en Inglés**, donde se llevaron a cabo talleres enfocados en el fortalecimiento de cuatro componentes de las habilidades orales utilizando estrategias como la mímica, la actuación, la creación y el uso de títeres y máscaras, demostrando que dichas actividades fomentan un aprendizaje innovador y efectivo, ofreciendo una alternativa a los métodos convencionales para garantizar un aprendizaje significativo del inglés.

En **Aprendizaje lúdico: incidencia de la gamificación y la evaluación formativa en la enseñanza de inglés**, se alude que la evaluación en diversos casos se refiere a tareas escritas, priorizando los resultados sobre el proceso de aprendizaje. Este escrito presenta los hallazgos de una investigación sobre cómo la gamificación incide en la evaluación formativa al promover la motivación y la retroalimentación continua, con el fin de ofrecer una alternativa alejada de la tradicional. Para esta investigación se tuvieron en cuenta los conceptos referentes a gamificación y evaluación formativa. La metodología de investigación incluyó un examen diagnóstico, grupos focales, formatos de observación y rúbricas con carácter cualitativo para analizar la integración de elementos lúdicos basados en la técnica de gamificación dentro del método de evaluación formativa. Los resultados evidenciaron que esta técnica junto con la evaluación formativa, fomenta experiencias de aprendizaje significativas y ofrece a los estudiantes diversas oportunidades para demostrar su comprensión.

**En la práctica hace al maestro**, se hace alusión a los retos y aprendizajes que experimentaron dos grupos de estudiantes educadores en su proceso de formación, durante el periodo de educación en pandemia como en el retorno a la presencialidad. Dicho proceso marca un derrotero

desde las prácticas educativas, en las cuales se vislumbran una serie de situaciones que hacen que el ejercicio de enseñar se convierta en un reto. No obstante, dichos retos se transforman en valiosas experiencias formativas que enriquecen el quehacer pedagógico de quienes se preparan para ser futuros maestros en ejercicio.

**En los escritos en inglés, tenemos en *Enhancing lexical competence through the influence of a Virtual Learning Object***, donde nos encontramos con la influencia de los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) y la Realidad Virtual (RV) en el fortalecimiento de la competencia léxica en estudiantes de cuarto grado, basados en visitas turísticas virtuales a un zoológico situado en la ciudad de Cali.

En ***Language and culture: enhancing intercultural competence in EFL education among 10th grade students through authentic materials***, se aborda la integración de métodos de enseñanza culturalmente inclusivos en el currículo de inglés para mejorar la competencia intercultural de estudiantes de décimo grado, por medio de 5 módulos temáticos basados en el diseño de Jang (2011) y fundamentados en los modelos de Deardorff (2006) y Byram (1997), promoviendo la autoconciencia cultural y la comunicación efectiva.

***Children's songs as a didactic tool for the development of lexical competence in oral expression in third-grade students***, evaluó la influencia del uso de canciones infantiles, como herramienta didáctica en el desarrollo de la competencia léxica en la expresión oral en estudiantes de tercero de primaria, por medio de prepruebas y pospruebas, así como una grabación de audio que registró las respuestas de la población de estudio. La investigación concluyó que la estrategia de enseñanza implementada tuvo influencia positiva y significativa en el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas de los participantes, permitiéndoles aplicar el léxico aprendido en situaciones comunicativas específicas de su entorno.

***English for kids: a Montessori didactic guide***, presenta, bajo la mirada de María Montessori, una estrategia para ser aplicada en la enseñanza del inglés, sustentada en que el aprendizaje debe ser un proceso

experiencial, en el que el niño se sienta motivado y haga parte activa de su propio aprendizaje. Montessori evidenció que los niños aprenden cuando se les ofrece un ambiente preparado y lleno de estímulos, donde el idioma se convierte en una herramienta de comunicación y no solo en una asignatura académica. El método fomenta la inmersión en situaciones reales y cotidianas donde el niño pueda escuchar, hablar y experimentar el inglés de manera espontánea con el uso del elemento transversal en los espacios preparados. Aquí, las investigadoras se convirtieron en guías, modeladoras, observadoras, y al mismo tiempo, facilitadoras de los recursos que ayudaron a desarrollar la comprensión y expresión del inglés sin imposiciones. En la visión Montessori, aprender inglés no es solo adquirir vocabulario y gramática, sino integrarse en una experiencia completa que despierta la curiosidad y el amor por el idioma.

Finalmente, *Use of Streaming Platforms for learning and teaching english in the Bachelor's Degree Program in Modern Languages with Emphasis in English and French at the University of Cauca*, responde a la necesidad de evidenciar cómo la educación está evolucionando a través del uso de diferentes herramientas digitales. Se afirma que plataformas como *YouTube*, *Netflix* y *Spotify* sirven como recursos para la exposición auténtica al idioma inglés, mejorando, en general, las habilidades de escucha y la adquisición de vocabulario en los estudiantes, mientras que los docentes reconocen su papel en el fomento de un entorno de aprendizaje dinámico e interactivo.

La tarea es entonces, emprender este fantástico viaje, que, si bien está enmarcado en diferentes líneas investigativas, lo hace un condensado poderoso para el conocimiento y los antecedentes de futuras investigaciones, ensanchará los horizontes de lo posible y al mismo tiempo, para los interesados, los desafiará enormemente a poner en uso y práctica lo leído... ¡Bienvenidos todos y todas!

ADRIANA IDROBO HURTADO



# CAPÍTULO I

---

## Investigación en lenguas: experiencias, retos y desafíos desde la dirección de los trabajos de grado

CLAUDIA CRISTINA CERÓN RUIZ<sup>1</sup>

*ccceron@unicauca.edu.co*

ADRIANA IDROBO HURTADO<sup>2</sup>

*adrianaidrobob@unicauca.edu.co*

*Universidad del Cauca*

*Departamento de Lenguas*

*“Acompañar a estudiantes universitarios en el proceso de descubrir, cuestionar, transformar e innovar desde la formación en investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, no solo es un desafío, también es un viaje enriquecedor que nos invita a aprender y a reflexionar junto a ellos”*

*Las compiladoras*

### Introducción

La investigación educativa es un proceso riguroso que requiere tiempo, dedicación y una visión clara de su impacto. No se trata solo de cumplir

---

*1 Magister en Traducción por la Universidad Autónoma de Manizales, Especialista en Educación Multicultural y Licenciada en Lenguas Modernas Inglés y Francés por la Universidad del Cauca. Actualmente es profesora auxiliar del Departamento de Lenguas, perteneciente a la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca. Sus líneas de investigación incluyen la enseñanza del inglés como lengua extranjera, el aprendizaje de segundas lenguas, el currículo y la evaluación. ORCID: 0000-0002-4584-2135.*

*2 Candidata a Doctora en Ciencias Humanas, Magister en Educación, Maestra en Educación, Especialista en Educación, Cultura y Política, Especialista en Gerencia Educativa y Gestión de Proyectos, Ingeniera de Sistemas y Licenciada en Lenguas Modernas Inglés y Francés. Docente Investigadora. Par Académico del SACES. ORCID:0004-0009-9307-2911.*

un requisito académico, sino de contribuir al desarrollo del conocimiento y la mejora de la práctica pedagógica. Al igual que en la agricultura, la investigación exige una siembra cuidadosa: preparar el terreno con lecturas previas, seleccionar semillas en la formulación del problema, nutrirlas con un marco teórico sólido y acompañarlas con estrategias metodológicas adecuadas. Sin embargo, este proceso puede tornarse mecánico si no se cultiva el interés y la pasión por el aprendizaje.

Se asume que en todo investigador florecerá un profundo anhelo por disfrutar del proceso, pese a las espinas y fangos. Sin embargo, los imaginarios y constructos frente a la investigación educativa, en ocasiones la perciben como un proceso pantanoso, oscuro, sombrío y espinoso, lleno de retos y desafíos. Incluso, en algunos casos la imagen de un científico vistiendo bata blanca en un laboratorio, es la que se concibe al momento de referirse a un investigador (Nunan, 1992), cuando en nuestra vida diaria nos encontramos con el deseo de conocer en profundidad lo que nos rodea, como acción humana no relegada exclusivamente a una profesión.

En el ámbito universitario, la dirección de trabajos de grado representa un reto significativo para los docentes, quienes deben equilibrar la orientación académica con la gestión administrativa. Más allá de guiar la construcción del conocimiento, los docentes-directores enfrentan desafíos como la selección de temas de investigación, la consolidación de grupos de trabajo, la gestión del tiempo y el desarrollo de la escritura académica. Además, esta labor implica la construcción de relaciones pedagógicas significativas que motiven a los estudiantes y les ayuden a superar las dificultades inherentes al proceso investigativo.

Este texto se enmarca en la experiencia de dirección de trabajos de grado en el Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca. A partir de esta perspectiva, se analizan los retos académicos y administrativos que implica esta labor, destacando estrategias metodológicas y pedagógicas utilizadas para acompañar a los estudiantes en su formación investigativa. En primer lugar, se abordan los desafíos académicos, como la selección

de temas, la escritura académica y la evaluación formativa. En segundo lugar, se discuten los retos administrativos, incluyendo la gestión de tiempos, la burocracia institucional y los procedimientos de aprobación. Finalmente, se reflexiona sobre la importancia de fortalecer políticas institucionales, estrategias curriculares y recursos para optimizar la formación en investigación. Desde la mirada docente, este escrito busca aportar una reflexión crítica sobre la dirección de trabajos de grado, brindando referentes investigativos para fortalecer el acompañamiento de los estudiantes en su desarrollo académico. Analizar la experiencia docente en este contexto permitirá identificar áreas de mejora y oportunidades que contribuyan a una formación investigativa de calidad, favoreciendo tanto el aprendizaje de los estudiantes como la optimización de los procesos institucionales.

### **Retos Académicos**

Dentro de la formación académica del estudiante de la licenciatura en lenguas, la realización e implementación de su propuesta de grado es una etapa crucial que exige del acompañamiento de un director presto a guiar el proceso desde su experiencia y disposición para estar dispuesto también a aprender. No obstante, existen una variedad de retos académicos que como directoras debimos sortear de manera práctica y equitativa. A continuación, expondremos algunos de ellos en los siguientes párrafos.

¿Y ahora sobre qué investigo?

Uno de los grandes retos lo constituye la selección de temáticas de investigación por parte de los estudiantes. Si bien es cierto que la elección del tema se atribuye a varios factores como: el interés personal de investigador, la relación con la formación recibida, la pertinencia a nivel social, la aplicabilidad y factibilidad, entre otros, la elección de un tema delimita y sienta las bases de la propuesta investigativa (Chavarría y Villalobos, 2012).

No obstante, al momento de aventurarse en este viaje, los estudiantes tienen el deseo de cambiar el mundo apostando a temas que, en muchos

casos, no son necesariamente de la experticia del director, quien guía su proceso durante un promedio de dos años, o incluso más. En nuestro caso particular, nuestros estudiantes esperanzados y deseosos por diseñar nuevas formas de enseñar, se encontraban con una realidad donde lo práctico y factible debía vislumbrar en la delimitación de su tema. Sin el ánimo de imponer una línea investigativa, nos vimos en la honesta pero desafiante tarea de proponer escenarios investigativos, ya transitados, que se articularan a sus intereses y a las dinámicas de entrega de avances, según el tiempo establecido. Algunos optaron por escuchar las sugerencias de sus directoras, otros por su parte, decidieron asumir el reto de continuar con sus ideas iniciales pese al esfuerzo que ello implicaba. Este último caso, requería un esfuerzo extra por ahondar en nuevos caminos aprendiendo y desaprendiendo, atendiendo a que la investigación educativa es un proceso de formación permanente que permite al docente enriquecer sus conocimientos teóricos y aplicarlos en su práctica pedagógica, construyendo nuevos saberes, renovando discursos, adaptando nuevas metodologías y redefiniendo procesos de enseñanza, con el fin de promover aprendizajes en los estudiantes que pudieran aplicarse en los contextos específicos para los que están siendo preparados (Muñoz y Garay, 2015).

En este entendido, la labor del docente que asume como director de un trabajo de grado implica abrir nuevos caminos, incentivando la creatividad de los estudiantes y generando inquietudes académicas, donde la mediación entre el interés del estudiante, lo práctico y la experticia del director se conjugan de manera armónica para consolidar una meta que garantice un ejercicio profesional efectivo. Teniendo en cuenta este escenario, cada una de nosotras inició el acompañamiento a un grupo de entre 10 y 12 estudiantes por aula, dividido en los grupos A, B y, en algunos casos, C. Esta organización se realizó en cumplimiento del artículo 28 del reglamento de práctica, el cual establece que el número de estudiantes no debe ser mayor de 10 por asesor, y que los grupos de trabajo de investigación deben estar integrados por un mínimo de 2 y un máximo de 3 estudiantes. Este último postulado del artículo, sobre los grupos de trabajo, también trajo desafíos al momento de delimitar el tema de investigación, dado que el interés ya no era individual, sino que

debía elegirse un tema en conjunto para así formar un grupo de trabajo. De modo que como directoras escuchamos, en un primer momento, los intereses de nuestros estudiantes, con el ánimo de guiarlos y asesorarlos en la consolidación del grupo que pudiera garantizar una sintonía, por lo menos, en cuanto a la temática, lo que abriría la puerta a nuestro siguiente reto académico.

¿Y si no nos llevamos bien?

Si bien la mayoría de nuestros estudiantes ya tenían consolidados sus grupos de trabajo desde la camaradería, las dinámicas de estudio, la cercanía, los intereses y la afinidad, otro gran reto fue la relación pedagógica entre los estudiantes. Como asesoras debíamos sensibilizar a los estudiantes de lo que implica el compromiso que en adelante adquirirían, no sólo de manera individual, ahora, se convertía en una tarea más, y en un reto, respetar las ideas, los tiempos, las formas de ser y percibir el mundo, la otredad, que desde las Ciencias Humanas y desde la mirada de Derrida, como cita clave en su obra *Le Monolinguisme de l'autre* (1996), nos permite definirnos, identificarnos y diferenciarnos.

Además, la colaboración constituye un factor decisivo a la hora de tomar decisiones y delimitar una meta, puesto que trasciende la mera contribución individual de cada integrante, ya que los objetivos propuestos funcionan como un eje articulador que fomenta la cohesión del grupo, permitiendo alcanzar un consenso mediante el esfuerzo conjunto de los participantes. (Muñoz y Garay, 2015). En este caso particular, la construcción de equipos implicaba espacios dialógicos, donde los estudiantes debatían frente a las necesidades del entorno y la mediación; tomaban decisiones respecto a rutas metodológicas que guiarían su proceso investigativo; discutían sobre los hallazgos obtenidos y las implicaciones de los mismos en los contextos educativos; y, llegaban a acuerdos frente al proceso escritural.

Por otro lado, no menos importante, es la necesidad de establecer una relación cordial y armónica que se debe crear con cada estudiante y entre cada grupo de investigación. Como guías del proceso de

formación, nos vimos en la necesidad de gestionar situaciones de apatía; por ejemplo, en algunos casos, no todos los integrantes del grupo de trabajo demostraron el mismo nivel de compromiso y entusiasmo por la investigación. Hubo situaciones en las que algunos abandonaron sus objetivos por diversas razones, lo que generó malestar dentro de los integrantes del grupo. Además, algunos asumieron compromisos laborales en los espacios destinados al trabajo independiente, evidenciando dificultades en la gestión del tiempo y la planificación. Asimismo, diferentes proyectos de vida o académicos generaron en algunos desinterés por el proceso, concentrando sus esfuerzos en situaciones de salud o responsabilidades laborales adquiridas, las cuales requirieron de la paciencia de los compañeros de trabajo y de las mismas directoras, en cuanto a horarios de encuentros, que en algunos casos, debían ser extracurriculares y fuera de los tiempos asignados con el único ánimo de dar continuidad a los procesos, además de la redacción del documento y fechas de entregas. Otra situación en la que la gestión del director resultó clave en la relación pedagógica con el estudiante fue la poca apertura a la corrección permanente, donde fue necesario generar ambientes propicios para la comprensión de la retroalimentación.

No obstante, también gozamos, en su mayoría, de actitudes de apertura, donde los estudiantes se mostraron dispuestos a escuchar, considerar y aplicar nuevas ideas. Ello en torno al cuestionamiento, la reflexión, la flexibilidad a los cambios, la colaboración y el respeto. De igual manera, se evidenció una actitud de esmero por parte de la mayoría de estudiantes, siendo diligentes y detallados en las fases investigativas, sin esquivar el camino a la meta. La pasión y la esperanza, fue el derrotero de quienes siempre buscaron en su trabajo de grado una mejor calidad de vida y un aporte a la educación integral en lenguas. Fueron este tipo de situaciones y actitudes las que nos permitieron ofrecer el máximo potencial en nuestro ejercicio formativo. Una relación pedagógica empática favorecería la cercanía con los estudiantes, promoviendo la familiaridad con sus situaciones personales, la camaradería y la empatía frente a sus problemáticas y circunstancias humanas, lo que permitió, además, fortalecer los lazos

de confianza necesarios para el desarrollo de un entorno educativo colaborativo y más humano. En este sentido, Pérez (2010) afirma que la práctica pedagógica investigativa debe ser integral adoptando, entre otros, un carácter humanístico con sentido transformador.

Una vez se configuran las relaciones personales y emocionales, nos encontramos con el gran reto de hacer de la metodología de la investigación, un aspecto vital de nuestra vida diaria. Es en este punto donde se da inicio a la planificación de las rutas metodológicas de la propuesta investigativa, marcando el inicio del siguiente reto académico.

¿Y qué camino tomamos?

Después de fomentar la cohesión entre los grupos y consolidar una idea clara para investigar, el primer paso suele ser la búsqueda de información. Este proceso, aunque fundamental, representa un desafío significativo para muchos estudiantes, ya que pone en evidencia lagunas en sus competencias investigativas. De modo que, esta carencia convierte los encuentros académicos en el aula, en espacios para retomar y reforzar habilidades básicas, tales como el uso de bases de datos, manejo de herramientas para optimizar las búsquedas, selección de información académica adecuada e inclusive el uso de la biblioteca física. El acopio de textos académicos permite al investigador conocer tendencias investigativas, identificar lo que se ha estudiado previamente, los pasos delimitados para comprender una problemática, y la forma de analizar resultados encontrados. A su vez, la revisión literaria provee una base sólida para el desarrollo de aspectos teóricos, la justificación del estudio, e incluso evita duplicar esfuerzos en la construcción de instrumentos ya validados (Hernández Sampieri et al., 2014). Sumado a ello, una lectura detallada fortalece el proceso de escritura, quizás uno de los más arduos para los estudiantes, y el más desafiante para nosotras como directoras y acompañantes del proceso. Esto se debe a la necesidad de desarrollar la capacidad de identificar textos generados por Inteligencias Artificiales, así como casos de copia literal de otras fuentes, las cuales, en ocasiones, no son debidamente reconocidas. Las búsquedas y lecturas que hacen los estudiantes, poco a poco los van convenciendo de la importancia de

tomar el ejercicio de la escritura, como un proceso responsable, que les permita analizar y evitar tomar ideas que no son suyas como propias, al igual que parafrasear y citar correctamente. Aunque la universidad cuenta con un lineamiento específico frente a los derechos de autor, fue necesario gestionar una capacitación ofrecida por la división de bibliotecas de la institución, acompañada de extensas jornadas en el aula, generadas como escenarios de práctica de escritura. Es importante recalcar que estas dinámicas no solo enriquecen el ejercicio de dirección, sino que también resultan extenuantes, puesto que el proceso de revisión de cada uno de los textos de los grupos de trabajo, comparado a la labor meticulosa de un alfarero que moldea una pieza repetidamente, donde algunas vasijas salen más rápido del horno, mientras que otras requieren de mayor paciencia y precisión. Del mismo modo, algunos escritos necesitan pocas revisiones, mientras que otros demandan hasta cinco ajustes para alcanzar el nivel esperado.

Una vez se consolidan las lecturas para la búsqueda de antecedentes y teorías como referentes, inclusive de inspiración, entra en juego la determinación de la metodología a utilizar. Es importante aclarar aquí que las directoras, quienes nos encontramos en esta reflexión coincidimos en que los enfoques de investigación utilizados, por nuestros estudiantes, estuvieron sujetos a sus intereses y los objetivos de sus propuestas, además de la experticia y recorrido investigativo de cada directora, haciendo de lo cualitativo, lo cuantitativo, y lo mixto, un ejercicio que enriqueció, no solo el proceso individual de los estudiantes, sino el de las docentes y por supuesto, se amplió la gama de posibilidades de investigación en lenguas desde diferentes diseños investigativos.

El largo camino metodológico toma para algunos mucho más tiempo en las diferentes fases de la investigación; es decir, hay quienes implementan propuestas educativas en aulas de clase de diversos niveles académicos, donde no siempre se contó con los mismos para intervenir, o en otros casos, la población de estudio no siempre estuvo disponible. Lo que se planea en detalle en un cronograma investigativo no siempre se ajusta a los tiempos establecidos por los investigadores, siendo una realidad en la que como directoras buscamos apaciguar generando

estrategias para continuar el proceso. Los estudiantes se acercan al fin de su ejercicio de escritura con la reflexión y redacción de los capítulos de análisis, aquí nos detenemos para detallar que esta fase hace parte de una de las más complejas en la construcción del trabajo de grado. Ello, debido a que en muchas ocasiones el estudiante requiere de un apoyo extra para el desarrollo de las narrativas, que no se limita simplemente a presentar datos o resultados, describir una actividad, metodología o tabla estadística, sino que implica interpretar lo que no es evidente a simple vista, evidenciar conexiones, facilitar una visión integral de los hallazgos, identificar patrones y tendencias, vincular la literatura y las teorías expuestas en el texto (Trochim, 2006). De modo que, como directoras utilizamos la pedagogía de la pregunta para generar este tipo de análisis, preguntas como ¿qué puedes decir desde tu rol de investigador a la luz de los autores y las teorías que incluiste?, ¿cuál es tu opinión como investigador frente a los resultados?, ¿qué es lo que puedes expresar que un lector no vería a simple vista? ¿cómo interpretas lo observado y vivenciado en términos formales y académicos?, ¿de qué manera tu análisis da cuenta de un proceso investigativo como resultado de reflexiones sobre el aprendizaje y la enseñanza de lenguas?, entre muchas otras que pretenden desarrollar la creatividad y la crítica por parte de los educandos, donde el docente asume un papel de guía en lugar de un proveedor de respuestas (Freire, 2013).

Para concluir el proceso investigativo, los grupos de trabajo de grado, llegan a la última fase que tiene que ver con el ejercicio académico que se realiza en las Electivas I y II denominadas de Apoyo a la Escritura del Trabajo de Grado. En dichos cursos, además de reforzar la escritura académica, también se brinda apoyo al proceso de traducción de todo el documento, atendiendo al reglamento de trabajo de grado que indica que el documento debe presentarse en formato bilingüe. De modo que, en estos cursos se concientiza a los estudiantes sobre el papel de la traducción, que, más allá de una transliteración es un ejercicio intercultural y un acto comunicativo donde se tiene en cuenta la función comunicativa (Reiss & Vermeer, 1996; Nord, 1997), el discurso y el propósito de la traducción en un determinado tiempo y cultura, en lugar de enfocarse exclusivamente en una equivalencia literal. La falta de claridad respecto al papel de la

traducción conllevó, en muchos casos, a una traducción literal, en la que los estudiantes, o en algunos casos la inteligencia artificial, transferían la información de una lengua a otra replicando las estructuras lingüísticas del texto de origen (castellano) en el texto meta (inglés o francés). Esto también requirió la realización de ejercicios prácticos de adecuación textual y la identificación de aspectos específicos de puntuación en cada idioma, donde la inteligencia humana siempre será necesaria. Por otra parte, estos dos cursos se consolidan como una oportunidad propicia para la publicación de las experiencias vivenciadas por los estudiantes en su proceso de formación en investigación. El ejercicio no solo les permite reflexionar sobre su aprendizaje, sino que también sirve como un medio para evaluar su trabajo de grado. Aunque dicho trabajo responde a los objetivos planteados aproximadamente un año y medio atrás, debe ajustarse a los criterios establecidos en las rúbricas y en las autoevaluaciones.

¿Y cómo se evalúa mi proceso?

Entendiendo la evaluación como un proceso estructurado de exploración y análisis de la realidad educativa, cuyo objetivo es formular una valoración fundamentada de esta, con el fin de facilitar la toma de decisiones y fomentar su mejora continua (Jornet, 2009), el proceso de dirección de los trabajos de grado incluyó una evaluación formativa en la que los escenarios de retroalimentación y acompañamiento fueron determinantes para consolidar el proceso escritural. En este sentido, dentro de un proceso investigativo, dicha evaluación debe fundamentarse en la continuidad del aprendizaje favoreciendo la retroalimentación como un proceso progresivo. Esto permite que el estudiante no solo se enfoque en el producto final, sino también en el desarrollo de su investigación, facilitando una comprensión profunda de los conceptos investigativos, metodológicos y teóricos a medida que avanzan en su proceso. Como resultado de esta dinámica, la evaluación formativa generó un proceso metacognitivo en el que nuestros estudiantes identificaron sus fortalezas y debilidades a través de ejercicios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, permitiéndoles tomar decisiones informadas frente a la reescritura,

estructura, fluidez, coherencia y cohesión entre párrafos.

Además de la heteroevaluación, la coevaluación y autoevaluación, se utilizaron rúbricas holísticas como instrumentos evaluativos, los cuales permitieron evidenciar los desempeños progresivos de los estudiante de acuerdo al objetivo o meta a alcanzar, a través de criterios objetivos y coherentes, dando paso a valoraciones tanto cuantitativas como cualitativas del proceso, (Brookhart, 2013; Martínez-Rojas, 2008; Diaz Barriga, 2005) Dentro de los criterios evaluados se consideraron tanto los aspectos formales de la escritura, como la estructura de los distintos tipos textuales, incluyendo título, resumen, introducción, desarrollo y conclusión, así como la coherencia, la cohesión y la precisión lingüística. De igual manera, se usaron listas de chequeo que los mismos estudiantes marcaban cada vez que realizaban una entrega, adecuación, revisión o modificación a sus avances en la consolidación de un documento final. Estos instrumentos, enfocados en el proceso escritural facilitaron la autoevaluación por parte de cada estudiante, al igual que la revisión final de cada texto identificando aspectos por mejorar. De este modo, la evaluación formativa, alineada con los postulados del constructivismo, permitió la construcción gradual de conocimientos en cada una de las fases de la investigación, promoviendo un aprendizaje colaborativo, donde, de acuerdo con Vygotsky (1978) se resalta la importancia de que los estudiantes interactúen entre ellos de manera activa para beneficiar la construcción de su propio conocimiento. El proceso de evaluación centrado en la entrega de un documento final, proporcionó oportunidades para reflexionar, corregir y mejorar de manera grupal, teniendo en cuenta la retroalimentación y los avances de los grupos de trabajo.

### **Desafíos Administrativos**

Por otra parte, además de los retos académicos que asumimos en nuestra calidad de directoras, se sumaron los desafíos administrativos, que implicaron poner en práctica nuestra competencia en la resolución de conflictos y la mediación entre la norma y la realidad. Los siguientes párrafos expondrán algunos de estos desafíos.

### ***Y ahora... ¿Qué paso sigue?***

Si bien el reglamento establecido para los trabajos de grado dentro

del programa delimita los tiempos de proceso escritural, entregas y finalización de los mismos, en la mayoría de los casos y por diversas razones, no se cumplen dichos requerimientos. Esto ocurre, por ejemplo, en el curso Práctica Formativa III (7mo semestre) donde se determinan los grupos de trabajo, los intereses investigativos y el proceso de escritura del anteproyecto en castellano, como fase I. Sin embargo, surgen dificultades en la búsqueda de información y en la coordinación de horarios de encuentro entre los estudiantes, ya que la mayoría tiene diversas actividades extracurriculares, lo que dificulta llegar a acuerdos entre los integrantes de cada grupo de trabajo. Como resultado, al finalizar el semestre, muchos no logran entregar su anteproyecto a sus directores para su revisión, ni formalizar la inscripción de sus propuestas dentro del plazo establecido. Sumado a ello, la inscripción de un anteproyecto de grado surte una serie de pasos administrativos previos a darle vida al documento a través de una resolución. Uno de esos pasos es la lectura del documento, por parte de dos lectores conocedores de la temática abordada en los anteproyectos. Dichos lectores son profesores que hacen parte del Departamento de Lenguas de ambas sedes, incluidos profesores del Programa de Formación en Inglés (PFI). Si bien los aportes de los lectores son valiosos y trazan rutas precisas al proyecto, en algunos casos el tiempo de revisión se extiende al establecido en el reglamento de trabajo de grado (15 días hábiles), lo que genera traumatismos no solo en la inscripción del anteproyecto, sino también en la implementación de la propuesta. Asimismo, en otros casos, son los propios estudiantes quienes dilatan la entrega del documento con los ajustes solicitados, bien sea por situaciones internas dentro de los grupos o de índole personal. Una vez ambos lectores aprueban los anteproyectos, este documento pasa a ser llamado proyecto y se inician los trámites ante el Consejo de Facultad para su inscripción y expedición de resolución<sup>3</sup>. Además, el procedimiento administrativo requiere que el docente, quien ha venido acompañando el proceso de escritura y consolidación de la idea investigativa, acepte mediante un oficio formal continuar como director del trabajo de grado. Por lo general, en la distribución de la labor académica, el profesor de la Práctica Formativa

---

<sup>3</sup> *Reglamento de trabajo de grado. Capítulo III artículo 18. Etapa I: documentos requeridos para la inscripción del trabajo de grado*

III, donde se concreta la temática y ruta investigativa, asume el rol de director. No obstante, esta designación está sujeta a varios factores, entre ellos la distribución de la labor docente y la contratación, especialmente en los casos de contratación a término fijo como ocasionales.

En la fase II, de implementación (8vo y 9no semestre), y teniendo en cuenta que los escenarios investigativos son, en su mayoría, las instituciones educativas donde los estudiantes llevan a cabo sus prácticas, estas se supeditan a las dinámicas escolares, las posibles reuniones de profesores, paros, incapacidades de los directores de grupo, cancelación de clases por eventos académicos, entre otros, lo que hace que los requerimientos de implementación de las propuestas tomen más tiempo del establecido en los cronogramas.

La Fase III corresponde al informe final del trabajo de grado, el cual, de acuerdo con el reglamento, debe presentarse en formato bilingüe y entregarse con al menos un mes de anticipación a la finalización de la Práctica Educativa II<sup>4</sup>, cursada en noveno semestre. No obstante, las dinámicas de los trabajos han dejado evidenciada la necesidad de reforzar la escritura para la elaboración del análisis de los procesos investigativos, el afianzamiento de herramientas para trabajar con datos cuantitativos al igual que la información de tipo cualitativa. Este proceso toma más del tiempo establecido porque se inicia un ciclo de entregas y revisiones, además de la escritura de las conclusiones y recomendaciones que las investigaciones dan como resultado. La revisión de la fase final de los documentos depende, en gran medida, del compromiso de los estudiantes hasta lograr que el escrito, en formato bilingüe, cumpla con los requisitos para su entrega a los jurados. Estos, a su vez, deben evaluar el documento con base en criterios establecidos por el programa para determinar si es apto para sustentación o si requiere ajustes, ya sean de forma o de fondo. En un escenario ideal, los estudiantes entregan los ajustes solicitados por los jurados, en el menor tiempo posible asegurando de esta manera la posibilidad de un proceso de sustentación. De lo contrario, administrativamente cada director/a

---

<sup>4</sup> Reglamento de trabajo de grado. Capítulo III artículo 24. Etapa III: reporte del informe final del trabajo de grado

debe solicitar una prórroga para la culminación del proceso, misma que tiene una duración de 3 meses. Si los estudiantes obtienen el aprobado por parte de los jurados, el siguiente paso es prepararse para la defensa oral a desarrollarse en un tiempo no mayor a 50 minutos, en el cual se incluyen las preguntas de los jurados y asistentes.

Es de aclarar que la retroalimentación de los jurados es esencial en la validación académica e investigativa del proyecto, puesto que sus aportes, desde una mirada crítica, reflexiva y constructiva nutren tanto el contenido como el formato del documento escrito. Desde lo conceptual evalúan la pertinencia del marco teórico, las fuentes consultadas, la coherencia metodológica, el rigor en la presentación y análisis de resultados incluyendo la triangulación de la información para garantizar una interpretación robusta, así como la solidez de las conclusiones. De la misma manera, los jurados detallan aspectos que muchas veces pasan desapercibidos durante el proceso de lectura final, tales como: errores ortográficos, de puntuación, de uso inadecuado de normas de citado o inconsistencias en el formato general del documento. Asimismo, durante la sustentación oral evidencian el dominio del tema, por parte de los estudiantes, y ofrecen retroalimentación que enriquece el sentido de la investigación en las prácticas.

En cuanto a la sustentación oral, esta suele ir acompañada de diapositivas, las cuales requieren ajustes incluso hasta en el último momento. Además, los ensayos previos a la sustentación pueden extenderse durante dos o tres jornadas hasta que las directoras consideran que el grupo está listo para la presentación. Si bien los estudiantes cuentan con fluidez en una de las lenguas, inglés o francés, en la mayoría de los casos, los nervios les impiden mantener un discurso sólido al sustentar la investigación. Por ello, dentro de las fases de desarrollo del proyecto, las docentes implementan prácticas que simulan la sustentación oral. Estas incluyen aspectos como el lenguaje corporal, el manejo de la voz en espacios amplios, el uso adecuado del micrófono e, incluso, la elección de una indumentaria que facilite la movilidad en el auditorio.

Finalmente, llega el día de la defensa oral, acompañado de un torbellino de emociones. En tan solo unos minutos, los estudiantes

deben presentar el fruto de un esfuerzo que se extendió por más de un año, un recorrido en el que cada experiencia dejó huella, moldeando su carácter y perfil académico como el cincel esculpe una escultura. Un mar de sentimientos que no solo permean al estudiante, sino también a nosotras como directoras quienes animamos, alentamos y transmitimos con gestos la confianza que todo estará bien, así se hagan presentes errores corregidos con anterioridad. Como directoras culminamos una meta, un proceso, un crecimiento, despedimos con agradecimiento a nuestros estudiantes y, estamos listas para seguir aprendiendo con los nuevos grupos que van emergiendo en el proceso de formación en el Programa de Lenguas, aquellos que desde séptimo semestre empiezan a marcar el derrotero de lo que será su aporte investigativo y social.

### **Reflexiones Finales**

La dirección de trabajos de grado es un proceso complejo y multifacético que va más allá del simple acompañamiento académico. Involucra un equilibrio entre la orientación en la investigación y la gestión administrativa, así como la construcción de relaciones pedagógicas que motivan y guían a los estudiantes durante su trayectoria investigativa. A lo largo de este escrito, hemos explorado los diversos retos que enfrentan los docentes en su rol de directores, desde la selección de temas y la escritura académica hasta los desafíos administrativos vinculados a plazos, normativas y recursos limitados. Uno de los aspectos más significativos abordado es la importancia de la escritura académica como herramienta esencial para consolidar el conocimiento adquirido y presentar los resultados de manera clara y coherente. Además, la traducción, especialmente en contextos bilingües, se ha revelado como un desafío adicional que requiere un enfoque intercultural y comunicativo, más allá de la simple equivalencia lingüística. La correcta traducción de los textos investigativos no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también fortalece la calidad de los trabajos de grado, permitiendo a los estudiantes compartir sus hallazgos a un público más amplio. Es fundamental, entonces, fortalecer las estrategias curriculares y metodológicas en la formación investigativa, ajustando reglamentos y proporcionando los recursos necesarios para apoyar tanto a los docentes como a los estudiantes en

este proceso. La evaluación formativa y la retroalimentación constante son elementos clave que contribuyen al desarrollo académico y personal de los estudiantes, permitiéndoles superar obstáculos y lograr el éxito en sus investigaciones.

En conclusión, la reflexión sobre los desafíos y aprendizajes derivados de la experiencia docente en la dirección de trabajos de grado subraya la importancia de continuar mejorando la formación en investigación. Este proceso no solo impacta en el desarrollo académico de los estudiantes, sino que también optimiza la gestión académica y administrativa dentro de las instituciones educativas. Para que la investigación educativa cumpla su propósito transformador, es necesario seguir ajustando estrategias y recursos que fortalezcan el acompañamiento a los estudiantes y favorezcan la calidad de la formación investigativa en lenguas.

## **Referencias**

- Chavarría Olarte, M. y Villalobos Pérez-Cortés, M. (2012). *Metodología para la elaboración de tesis*. México: Trillas.
- Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD. ISBN 978-1-4166-1507-1.
- Derrida, J. (1996). *Le monolinguisme de l'autre: Ou, la prothèse d'origine*. Éditions Galilée.
- Díaz Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Jornet Meliá, J. M. (2009). *Evaluación del aprendizaje: Una guía práctica para profesores*. Universidad de Valencia.
- Martínez-Rojas, J. G. (2008). *Las rúbricas en la evaluación escolar: Su construcción y su uso*. Universidad Nacional de Colombia.
- Muñoz Martínez, M., & Garay Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 293-305. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023>

- Nord, C. (1997). *Defining translation functions: The translation brief as a guideline for the trainee translator*. *Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, 33, 39–54. <https://doi.org/10.5007/%x>
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge University Press.
- Pérez Herrera, M. A. (2010). *La práctica pedagógica investigativa: Nuevo rol de una educación integral*.
- Reiss, K., & Vermeer, H. J. (1996). *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Akal.
- Trochim, W. M. K. (2006). *Research Methods Knowledge Base*. Atomic Dog Publishing.
- Universidad del Cauca (2022) Reglamento de Práctica. Departamento de Lenguas, Universidad del Cauca.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Nueva Visión.



## CAPÍTULO II

---

### Del Silencio a la Fluidez: El impacto de los Podcasts en un aula de inglés

MARÍA PAULA ESCOBAR VALENCIA

*mpescobar@unicauca.edu.co*

MARION LEGARDA RESTREPO

*mlegarda@unicauca.edu.co*

*Universidad del Cauca - Departamento de Lenguas*

#### **Resumen**

Este estudio, resultado de una investigación en el aula, examina el impacto de los podcasts como estrategia didáctica para fortalecer la expresión oral en la enseñanza del inglés. A partir de una revisión bibliográfica, se identificó que esta habilidad ha sido relegada, afectando el dominio del idioma. En respuesta, se analiza cómo la integración de los podcasts en el aula puede mejorar la fluidez, el vocabulario, la pronunciación y la confianza de los estudiantes. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo con un diseño cuasi-experimental, utilizando un pre-test y un post-test basados en la prueba oral A2 del Cambridge, evaluados con la rúbrica del Key English Test (KET). Los podcasts fueron implementados en módulos educativos y su impacto en la competencia oral se midió mediante análisis estadísticos básicos. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en gramática, vocabulario, pronunciación y fluidez, concluyéndose que los podcasts constituyen una herramienta didáctica efectiva en la enseñanza del inglés.

**Palabras clave:** expresión oral en inglés, *podcasts*, confianza, comunicación efectiva, aprendizaje del inglés

## **Abstract**

This study, conducted as part of classroom-based research, explores the impact of podcasts as an instructional strategy to enhance oral expression in English language teaching. A literature review revealed that this skill has been overlooked, hindering language proficiency. In response, the study examines how integrating podcasts into the classroom can contribute to improving students' fluency, vocabulary, pronunciation, and confidence. The study followed a quantitative approach with a quasi-experimental design, using a pre-test and post-test based on the Cambridge A2 speaking exam, assessed with the Key English Test (KET) rubric. Podcasts were integrated into educational modules, and their impact on oral proficiency was measured through basic statistical analysis. The results showed significant improvements in grammar, vocabulary, pronunciation, and fluency, leading to the conclusion that podcasts are effective instructional tools for teaching English.

**Keywords:** oral expression in English, podcasts, confidence, effective communication, English learning

## **Introducción**

En un mundo globalizado, el aprendizaje del inglés es esencial para los estudiantes que están por iniciar su preparación en el ámbito educativo y laboral, ya que les permite acceder a oportunidades en diferentes escenarios, expandir sus posibilidades en industrias internacionales y mejorar sus perspectivas en el comercio global, esto se evidencia en el estudio de Hoyos (2013), quien, al investigar la integración de medios tecnológicos en la enseñanza del inglés en estudiantes de secundaria, destaca la importancia de reducir la brecha digital y propone una metodología para fortalecer tanto la práctica pedagógica de los docentes, como la competencia comunicativa de los estudiantes en este idioma. Este tipo de propuestas metodológicas no solo resaltan la necesidad del inglés en un contexto globalizado, sino que también evidencia cómo la tecnología puede eliminar barreras dentro del aula y contribuir a una formación integral de los estudiantes. Aun así, algunas instituciones públicas limitan el desarrollo de

habilidades como la expresión oral en inglés, debido a falta de recursos o a la inclusión de diferentes estrategias para la práctica del idioma, tal como se evidenció en las prácticas observacionales. Este proyecto se enfocó en mejorar dicha habilidad en estudiantes de décimo grado de una institución educativa, quienes enfrentan dificultades tales como la falta de confianza al expresarse oralmente debido al poco conocimiento de vocabulario. Ello, en gran medida a una enseñanza centrada en la competencia lingüística, específicamente en aspectos gramaticales, a pesar de que dicha competencia abarca aspectos tales como: léxicos, fonéticos, fonológicos, entre otros, algunas instituciones educativas se han centrado principalmente en el uso gramatical en la escritura.

Para afrontar las mencionadas problemáticas, se propuso el uso de podcasts como herramienta didáctica para fortalecer la expresión oral, dado que permiten a los estudiantes practicar de manera accesible y flexible permitiendo escuchar contenido educativo y entretenido en cualquier momento como complemento al aprendizaje de lenguas. Por lo tanto, esta herramienta se adapta tanto al tiempo como a las necesidades y gustos de los estudiantes. Además, permite el desarrollo del pensamiento crítico al abordar temas de la actualidad.

Dentro del texto “comunicación oral y su didáctica”. Reyzábal (1999) cuestiona la permanencia de un modelo educativo estático, a pesar de que la educación es, en esencia, un proceso de adaptación social. Cada generación experimenta cambios a lo largo del tiempo, lo que da lugar a necesidades completamente distintas. Este autor expresa que las generaciones pasadas tal vez tenían una buena respuesta ante procesos educativos que eran de imitación, repetición y memorización. Sin embargo, las nuevas generaciones y lo que se busca en ellas, va más allá, ahora se requiere de una capacidad de cooperación crítica y creativa que respete a cada individuo. La presente investigación también se apoya en teorías como el modelo David Kolb (1984) y la teoría comunicativa de Vygotsky (1978), que destacan la importancia del trabajo cooperativo y el desarrollo cognitivo en contextos reales, y en los aportes de Richard y Rogers (1986) sobre la necesidad de oportunidades para desarrollar la expresión oral en entornos auténticos.

Además, se tuvieron en cuenta estudios relacionados con la temática de investigación, como el de Sánchez & Garzón (2021) titulado “el podcast para fortalecer la pronunciación en nivel básico de inglés en estudiantes adultos de un colegio privado en Bogotá”, quienes propusieron el podcast como herramienta para mejorar la pronunciación de los estudiantes. Aunque el uso que se le dio a esta herramienta no es exactamente el mismo propuesto por las investigadoras, si se evaluó bajo criterios similares. Por otro lado, Lin (2008) realizó la investigación titulada “Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera”, la cual tuvo como objetivo enfocarse en reconocer que la inmersión del idioma resulta difícil en muchas ocasiones, siendo esto causante de la resistencia que presentan algunos estudiantes hacia la lengua extranjera. El artículo expone, que gran parte de los docentes solo enfocan sus clases en habilidades meramente gramaticales, dejando de lado la expresión oral. En este sentido, este estudio permitió a las investigadoras continuar con la propuesta enfocada en lograr una mejora de la habilidad oral, mediante una herramienta dinámica como lo es el podcasting.

### **Metodología y Herramientas**

Para llevar a cabo el estudio, se adoptó un enfoque cuantitativo que inició con la aplicación de una preprueba con el ánimo de diagnosticar el nivel inicial en expresión oral en inglés, y concluyó con una posprueba para evaluar el impacto del uso de los *podcasts*. La intervención se desarrolló mediante diez módulos estructurados en torno a temas seleccionados de interés, basados en los *podcasts* de la página *6 minute English* de la BBC. En dichos *podcasts* se presenta semanalmente un tema de actualidad, practicando así la escucha y ampliando el vocabulario. Las actividades incluyeron dinámicas como juegos de rol, debates y mesas redondas, diseñadas de manera progresiva para abordar los componentes clave de la expresión oral: gramática, pronunciación y fluidez.

La preprueba, compuesta por un examen adaptado del KET, permitió evaluar los niveles iniciales de los participantes en cada uno de estos componentes. Posteriormente, se implementaron las sesiones utilizando los *podcasts* como material principal, fomentando el aprendizaje activo y el desarrollo de habilidades comunicativas. Para medir los resultados

de la intervención, se emplearon herramientas como Microsoft Excel e IBM SPSS, con las que se realizó un análisis estadístico descriptivo, incluyendo el cálculo de medias y desviaciones estándar. Además, se aplicaron pruebas de significancia, como Shapiro-Wilks y T-student, para determinar el impacto de las actividades implementadas. El estudio concluyó con la comparación de resultados y evaluación de los avances logrados en la expresión oral de los participantes.

### **Resultados y análisis**

En el diagnóstico inicial, aplicado mediante una preprueba, se evaluaron los criterios de la expresión oral respaldados por la rúbrica del Key English Test: gramática, pronunciación y fluidez. Según la tabla 1, los resultados revelaron que los estudiantes de décimo grado tenían un desempeño bajo en estas habilidades, con una media global de 1.97 como datos continuos en una escala de 1 a 3 definida con la rúbrica KET mencionada anteriormente (siendo 1 el desempeño más bajo y 3 el desempeño más alto). La gramática mostró la mayor variabilidad ( $DE = 0.49$ ), indicando que las diferencias individuales en este aspecto eran más pronunciadas, mientras que la pronunciación tuvo el promedio más bajo (1.90), sugiriendo que esta área era particularmente desafiante para el grupo en general. Este análisis inicial sirvió como referencia para identificar las necesidades de los estudiantes y orientar la implementación.

**Tabla 1**

*Resultados de la preprueba*

<b>Resultados Preprueba</b>				
<b>Estudiante</b>	<b>Gramática</b>	<b>Pronunciación</b>	<b>Fluidez</b>	<b>Promedio</b>
S1	1,88	1,88	1,75	1,84
S2	2,75	2,25	2,50	2,50
S3	1,38	1,38	1,63	1,46
S4	2,00	2,00	1,73	1,92
S5	1,88	1,63	2,00	1,84
S6	3,00	3,00	3,00	3,00
S7	2,00	2,00	1,88	1,96
S8	1,75	1,75	1,50	1,67

S9	1,75	2,00	1,75	1,83
S10	1,50	1,63	1,50	1,54
S11	1,88	2,13	2,25	2,09
Promedio:	1,98	1,90	1,98	1,97
Mediana:	1,88	1,88	1,88	1,88
Desv Estánd:	0,49	0,43	0,46	0,44

Nota. Datos básicos estadísticos de los resultados obtenidos en la preprueba

### Integración de los podcasts

Se dio inicio a la implementación de 10 sesiones con una duración de 10 semanas. La primera y la última sesión correspondieron a la aplicación de una prueba diagnóstica y una evaluación final, respectivamente, con el propósito de medir el nivel inicial de los estudiantes en cuanto a la expresión oral y para determinar el impacto que tuvo la herramienta seleccionada al final de la implementación. En las sesiones restantes, se propuso implementar los *podcasts* para poner en práctica el fortalecimiento de la expresión oral. En cada sesión que constaba de dos horas de intervención, se iniciaba con un podcast previamente escogido por las investigadoras de la página “6 minutes English”, teniendo en cuenta también las mallas del Ministerio de Educación Nacional que proporciona los contenidos temáticos desarrollados en esta investigación. Una vez reproducido el *podcast*, se iniciaban conversaciones con los estudiantes donde daban su punto de vista respecto a lo que habían escuchado; una vez realizada esta discusión, se desarrollaban actividades didácticas en pro de la práctica de la habilidad oral, donde destacaban juegos de roles, mesas redondas, debates, entre otras actividades que permitieron a los estudiantes expresarse en lengua extranjera sin temor.

Cabe resaltar que debido a que los estudiantes no contaban con un amplio vocabulario, al inicio de cada sesión, las investigadoras abrían un espacio en el que enseñaban el vocabulario que sería de utilidad para las respectivas actividades del día.

Los módulos que se crearon para llevar a cabo las sesiones de implementación estaban compuestos por secciones clave que organizaron el aprendizaje de los estudiantes. Primero, el contenido con los temas

principales de estudio. Luego, el objetivo de aprendizaje con la meta que se esperaba lograr durante la sesión. La relevancia del estudio destacó la aplicabilidad del módulo, así como el impacto de las actividades que propusieron las investigadoras durante la sesión y que realizaron los estudiantes en ella. Finalmente, el material detalló los recursos empleados para facilitar la ejecución de las actividades, así como el instrumento que estableció los criterios de evaluación de las mismas.

La evaluación final, realizada mediante una posprueba, evidenció un avance significativo en las habilidades de expresión oral de los estudiantes. La tabla 2 devela que la media global aumentó a 2.33, con mejoras en gramática (2.42), pronunciación (2.32) y fluidez (2.31). Aunque las tres habilidades mostraron un desarrollo equilibrado, la gramática tuvo una ligera ventaja, lo que podría indicar que las estrategias utilizadas fueron particularmente efectivas en este aspecto. Las desviaciones estándar en la posprueba reflejaron una variabilidad moderada, siendo la fluidez el criterio con mayor dispersión ( $DE = 0.49$ ), lo que podría deberse a diferencias individuales en la capacidad de los estudiantes para lograr una fluidez sostenida en inglés.

**Tabla 2**

*Resultados de la posprueba*

<b>Resultado PruebaESULTADOS PREPRUEBA</b>				
<b>Estudiante</b>	<b>Gramática</b>	<b>Pronunciación</b>	<b>Fluidez</b>	<b>Promedio</b>
<i>S1</i>	2,13	2,00	2,25	2,13
<i>S2</i>	3,00	3,00	3,00	3,00
<i>S3</i>	2,38	2,00	1,88	2,06
<i>S4</i>	2,50	2,50	2,38	2,46
<i>S5</i>	2,63	2,38	2,38	2,46
<i>S6</i>	3,00	3,00	3,00	3,00
<i>S7</i>	2,88	2,88	2,88	2,88
<i>S8</i>	1,63	1,63	1,50	1,58
<i>S9</i>	2,00	2,13	2,00	2,04
<i>S10</i>	2,00	2,00	2,00	2,00
<i>S11</i>	2,00	2,00	2,13	2,04

Promedio:	2,42	2,32	2,31	2,33
Mediana:	2,44	2,26	2,34	2,30
Desv Estánd:	0,46	0,47	0,49	0,47

Nota. Datos básicos estadísticos de los resultados obtenidos en la posprueba

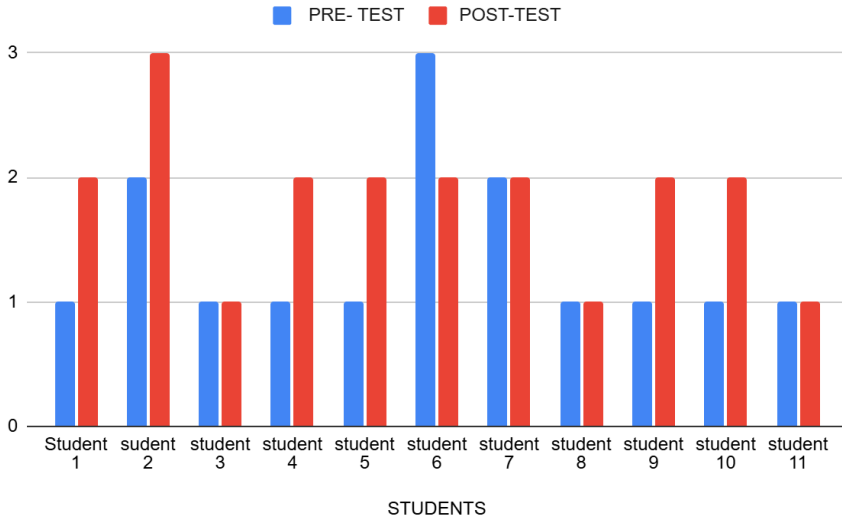
El análisis final entre los resultados de la pre y posprueba reveló un progreso considerable en la habilidad oral en inglés de los estudiantes tras la implementación de los podcasts tal como se muestra en la Figura 1. En términos generales, los estudiantes mostraron progresos equilibrados en las áreas de gramática, pronunciación y fluidez, lo cual sugiere que la intervención fue efectiva en cada uno de estos aspectos de la competencia oral.

Además, la variabilidad en las puntuaciones indicó que el progreso fue consistente, aunque con algunas diferencias individuales, especialmente en pronunciación y fluidez, lo que puede atribuirse a la forma en que cada estudiante aplicó los conocimientos y desarrolló su capacidad para hablar con naturalidad. Esta información es clave, pues destaca áreas que podrían requerir atención adicional en futuras intervenciones, especialmente en cuanto a la fluidez, lo cual ya se pudo respaldar con las tablas de estadística descriptiva.

Para confirmar la efectividad de los podcasts, se realizó una prueba estadística comparando los resultados obtenidos por los estudiantes en la preprueba y posprueba, la cual indicó un proceso significativo en la habilidad oral. Este resultado respalda la hipótesis de que el uso de *podcasts* contribuyó positivamente al desarrollo de la habilidad oral de los estudiantes, consolidando así el valor de esta herramienta didáctica para fortalecer la expresión en inglés de manera integral y adaptada a las necesidades de los estudiantes.

**Figura 1**

Comparación de los resultados obtenidos en la preprueba y posprueba



*Nota. Resultados obtenidos tanto en la preprueba y posprueba de cada estudiante teniendo en cuenta los valores que evalúa la rúbrica del KET empleada (1 el nivel más bajo y 3 el nivel más alto).*

Los resultados comparativos de ambas pruebas confirmaron la efectividad de los podcasts. El análisis estadístico reveló su impacto en la expresión oral de los estudiantes, respaldando la hipótesis de que su uso favoreció el desarrollo de esta habilidad. Este hallazgo subraya el valor de los podcasts como herramienta didáctica, capaz de fortalecer de manera integral la expresión en inglés, ajustándose a las necesidades específicas de los estudiantes.

El análisis comparativo reveló una mejora generalizada en el nivel de expresión oral de los participantes. Entre los casos más relevantes, el estudiante #6 mantuvo un desempeño consistentemente alto en ambas evaluaciones (3.0 en todos los componentes), lo que sugiere una base sólida previa. El estudiante #7 registró la mayor progresión, con un aumento significativo en todas las áreas evaluadas. En contraste, el

estudiante #8 fue el único que experimentó una leve disminución en su puntaje, lo que podría indicar dificultades en el aspecto metodológico o en la adaptación al uso de *podcasts* como herramienta de aprendizaje.

Para garantizar la validez de los resultados, se llevaron a cabo pruebas estadísticas que evaluaron la significancia del impacto de los *podcasts* en la expresión oral de los estudiantes. En primer lugar, se aplicó la prueba de *Shapiro-Wilks*, la cual confirmó que los datos seguían una distribución normal, condición esencial para la aplicación de pruebas paramétricas. Posteriormente, se empleó la prueba *T-Student* para muestras relacionadas, cuyos resultados evidenciaron un impacto estadísticamente significativo de los *podcasts* en la mejora de la expresión oral ( $p < 0.05$ ). Estos hallazgos respaldan la eficacia de esta herramienta didáctica en el desarrollo de la competencia oral.

## **Conclusiones**

Los resultados estadísticos evidencian que la implementación de *podcasts* fortaleció significativamente la habilidad oral de los estudiantes. Esta estrategia demostró ser una herramienta didáctica efectiva, no solo para el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino también para fomentar la autoconfianza en la expresión en lengua extranjera.

Por otra parte, la selección de temas de interés y cercanos a los estudiantes resultó ser clave en su éxito, ya que generó mayor atracción hacia el contenido y motivó una participación activa en las actividades de expresión oral. Este enfoque aumentó el compromiso de los estudiantes, creando un entorno de aprendizaje en el que se sintieron motivados a practicar y mejorar sus habilidades comunicativas. Las actividades propuestas, tales como juegos de rol, entrevistas y debates, favorecieron un desarrollo progresivo de los componentes de la expresión oral, permitiendo a los estudiantes reforzar sus competencias lingüísticas de manera sistemática.

Los resultados obtenidos en la posprueba mostraron avances significativos en aspectos clave de la expresión oral, especialmente en gramática y fluidez. Este hallazgo valida la efectividad de los *podcasts*

como estrategia para el desarrollo de competencias lingüísticas en inglés. Además, la prueba estadística confirmó un impacto positivo en la competencia comunicativa y en la confianza de los estudiantes al expresarse en inglés. Sin embargo, aunque se observaron mejoras en la pronunciación, esta sigue siendo un área de oportunidad, lo que sugiere la necesidad de seguir trabajando en ella en futuras intervenciones.

## **Referencias**

- Hoyos, L. E. (2013). *Integración de medios tecnológicos para el fortalecimiento de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa José Eusebio Caro de Popayán, Cauca, Colombia* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. Repositorio Institucional UNAB. <https://repository.unab.edu.co/handle/20.500.12749/17996>
- Lin, A. M. Y. (2008). *Cambios de paradigma en la enseñanza de inglés como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá*. Revista Educación y Pedagogía, 20(51), 11–23.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Sánchez Pineda, G. L., & Garzón González, A. L. (2021). *El podcast para fortalecer la pronunciación en nivel básico de inglés en estudiantes adultos de un colegio privado en Bogotá* [Tesis de pregrado, Universidad Libre]. Repositorio Institucional UNILIBRE. <https://hdl.handle.net/10901/20433>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.



## CAPÍTULO III

---

### **Incidencia de una secuencia didáctica basada en la competencia lectora y la inteligencia emocional en el aprendizaje del inglés**

LEIDY KATHERINE LÓPEZ LÓPEZ

*lklopez@unicauca.edu.co*

*Universidad del Cauca*

*Departamento de Lenguas Modernas*

#### **Resumen**

Este escrito es producto de un ejercicio investigativo que analizó la incidencia de una secuencia didáctica basada en las categorías de la competencia lectora y la inteligencia emocional en el aprendizaje del inglés de estudiantes de quinto grado de primaria de una institución pública en Popayán. La investigación se enmarcó dentro del enfoque Investigación Acción Participativa, en la cual se utilizaron diferentes instrumentos en cada fase investigativa: *fase de observación, educación y acción*. El *Test* de Mesquite (1997) y una prueba diagnóstica midieron los niveles iniciales de competencia en ambas categorías en una población compuesta por 35 estudiantes varones entre los 10 y 11 años de edad. Además, se realizaron 3 entrevistas semiestructuradas a la psico orientadora, la docente del curso para contextualizar el entorno y a los estudiantes frente a sus sentires sobre el proceso. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se diseñó e implementó una secuencia registrando de manera detallada lo observado en diarios de campo. El análisis identificó una incidencia positiva en los estudiantes debido a la mejora de la comprensión de conceptos abstractos en las narrativas y en la reflexión sobre situaciones

de la vida cotidiana en donde intervenía la identificación y la gestión de emociones. Los resultados aquí presentados evidencian una relación directa entre las categorías de estudio.

**Palabras clave:** inteligencia emocional, competencia lectora, aprendizaje del inglés, constructivismo y aprendizaje colaborativo

### **Abstract**

This paper analyzed the incidence of a didactic sequence based on the categories of Reading Competence and Emotional Intelligence in the learning of English among fifth-grade students of a public institution in Popayan. The research was framed within the Participatory Action Research approach, for which different instruments were used in each research phase: *observation, education, and action phase*. The Mesquite Test (1997) and a diagnostic test measured the initial proficiency levels of both categories in 35 male students aged 10 to 11. In addition, 3 semi-structured interviews were conducted with the psycho-counselor, the main teacher to contextualize the class environment, and the students regarding their feelings about the process. Based on the results obtained, the sequence was designed and implemented, with observations meticulously documented in field diaries. Furthermore, the analysis identified a positive impact on the students due to the improvement in the understanding of abstract concepts in the narratives and in the reflection on daily life situations where the identification and management of emotions intervened. The results presented here show a direct relationship between the study categories.

**Keywords:** emotional intelligence, reading competence, English learning, constructivism, and collaborative learning

### **Introducción**

Actualmente existe una necesidad de integrar la inteligencia emocional y la competencia lectora en inglés a nivel inferencial en las aulas de clases y en los microcurrículos en algunas de las diferentes instituciones educativas del país. Es así como este escrito es resultado de la investigación denominada “Incidencia de una secuencia didáctica

basada en la inteligencia emocional y la competencia lectora en inglés en estudiantes de quinto de una institución pública en la ciudad de Popayán, 2023-2024”

Diversos estudios sobre el reconocimiento de las emociones en el aprendizaje han demostrado que no se les otorga el espacio ni la importancia necesarios a las emociones en la vida escolar ni en la planificación de las clases (Vásquez, 2022; Ministerio de Educación Nacional, & Ministerio de Salud y Protección social 2019; Vivas, et al., 2022; Sánchez-Camacho, & Grane, M, 2022), ni tampoco al fomento del hábito de la lectura en lengua extranjera (Abdolrezapour, 2017; Abdolrezapour, & Tavakoli, 2012; Abdulameer, & Hasbi, M. 2021); por ello, se considera fundamental propiciar un cambio en la metodología de enseñanza del inglés en los colegios tanto públicos como privados, para que cada vez la educación se guíe más hacia el aspecto integral de la misma. Autores como Aguirre (2003), por ejemplo, indican que los libros son realmente útiles e invitan a su uso frecuente, ya que se considera que estos dejan siempre una enseñanza, particularmente en los niños que están en proceso de desarrollo y les ayuda a forjarse como personas.

Apoyando de tal manera el proceso de cosmovisión del bilingüismo y globalización que propone el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, este escrito contempla como indispensable el desarrollo de una secuencia didáctica que esté basada en la inteligencia emocional y la competencia lectora en inglés como lengua extranjera a un nivel inferencial y con un enfoque constructivista, en un grupo de estudiantes de 5to de primaria de una institución pública ubicada en la ciudad de Popayán.

En una primera fase se planteó diagnosticar los niveles iniciales de inteligencia emocional y competencia lectora, así como contextualizar el entorno educativo en el área de inglés. Luego se diseñó la secuencia didáctica teniendo en cuenta el ejercicio diagnóstico, y finalmente esta fue implementada en 10 sesiones de clase con estudiantes de 5to de primaria. Este estudio presenta, en primer lugar, la pregunta problema,

seguida del marco conceptual y teórico, la metodología utilizada y los patrones concurrentes en el análisis, donde ambas categorías convergen. Finalmente, se presentan algunas conclusiones al respecto de la incidencia de la herramienta.

### **Referentes conceptuales y teóricos**

Desde principios del siglo XX, el concepto de **inteligencia emocional** fue abordado por Thorndike (1920) quien la definió como la capacidad del individuo para comprender y gestionar sus emociones favoreciendo las relaciones interpersonales y la inteligencia intrapersonal en su vida, llegando de esta manera a desarrollarse como individuos completamente funcionales frente a la sociedad de la que son y seguirán siendo parte. Un estudio realizado por Luque-González et al. (2022) en España, Noruega y Polonia demostró la escasa inclusión de esta inteligencia en las escuelas, así como la ausencia de un accionar basado en una conciencia colectiva frente al tema. Esta situación agrava el problema y aumenta la probabilidad de generar conflictos de carácter conductual y de convivencia en el entorno escolar.

En cuanto al concepto de **competencia lectora en inglés**, Gago (2021) contempla desde una perspectiva académica que, la enseñanza de la lectura en inglés a los estudiantes contribuye a la adquisición de nuevo vocabulario, involucra asimilación de los aspectos lingüísticos de este, y, permite una expresión fluida, precisa y clara en el idioma objeto, mientras que se desarrollan habilidades de razonamiento y de percepción emocional. Esta investigación se centró en **la lectura a nivel inferencial** entendida como el proceso de comprensión y representación mental que el lector construye a partir del texto del autor, trascendiendo la información literal presentada (McKoon & Ratcliff, 1992, como se citó en Cisneros et al., 2010).

El concepto de **secuencia didáctica**, según Ausubel (2002), se define como un medio para que el material educativo que se le presenta al estudiante logre ser significativo al relacionarlo con la realidad, los procesos cognitivos y los conocimientos previos siguiendo instrucciones claras que le permitan la creación de un nuevo saber. Además, en un estudio realizado por Vásquez (2022) se demostró la incidencia positiva de las secuencias didácticas como herramientas frente a la integración

de la competencia lectora y la inteligencia emocional a través de cuentos para enseñarle identificación y autogestión a los estudiantes. Este no solo permitió una nueva forma de aproximación, lejos de la educación tradicional, sino que, fortaleció el papel del Saber-Ser frente a la planeación de las clases.

La teoría del **constructivismo** y el concepto de **aprendizaje colaborativo** se fundamentan en las posturas de Vygotsky (1934) y Revelo-Sánchez et al. (2015), quienes destacan que somos seres sociales que requerimos formar lazos y relaciones interpersonales con otras personas, que adquirimos conocimiento y crecimiento mediante nuestras interacciones y experiencias dándole importancia a un previo conocimiento del cual se reconstruye uno nuevo, generalmente optimizando nuestra inteligencia interpersonal frente a la resolución de problemas en comunidad y mediante el aprendizaje.

### **Componente metodológico**

Primeramente, se llevó a cabo una investigación de carácter cualitativo con base en el diseño I.A.P (Investigación Acción Participativa), observación, educación, acción, en donde se trabajó con 35 estudiantes todos de sexo masculino entre las edades de 10 y 11 años.

Se realizaron dos entrevistas semiestructuradas a la docente encargada del grupo y a la psicoorientadora de la institución. Estas entrevistas, grabadas en formato de audio, tuvieron como propósito contextualizar a la investigadora referente a la situación de percepciones de las emociones y su integración en el currículo y en las clases, así como sobre el abordaje del idioma inglés en el aula incluyendo instrumentos y metodologías empleadas.

Igualmente se realizaron pruebas iniciales de competencia lectora ayudadas desde el cuento “*When I’m Angry*” de Michael Gordon y la prueba de Mesquite de los psicólogos Salovey y Mayer. En cuanto al contenido de los mismos, se encontraban preguntas de índole literal como, por ejemplo: ¿cuál es el personaje principal?, e inferenciales como ¿cuál emoción está sintiendo el personaje principal?, ¿por

qué se siente de esa manera? Para el test de Mesquite, se utilizaron preguntas como “Hay personas discutiendo en una habitación, ¿qué harías tú?: posibles respuestas (nada, te vas, hablas con tus padres aparte o continuas comiendo)”.

Para la fase de educación, se diseñó e implementó una secuencia didáctica con 5 sesiones en las que cada una representaba una de las cinco emociones de Goleman, una inicial para el diagnóstico, y la otra, para la recolección de datos de las pruebas iniciales y finales. Asimismo, la propuesta didáctica se fundamentó en los documentos del Ministerio de Educación Nacional como lo fueron Los Derechos Básicos de Aprendizaje, Mallas de Aprendizaje de Inglés: Para Transición a Quinto de Primaria, cartilla “Emociones para la Vida”, el Marco Común Europeo de Referencia en el nivel A2, La Teoría de Goleman de las 5 emociones principales (felicidad, disgusto, tristeza, miedo y enojo) y repositorios de cuentos relacionados con el tema. La misma da cuenta de un planeador con objetivos, desarrollo, aspectos metodológicos, desempeños y saberes. Algunas de las actividades realizadas fueron la interpretación corporal de la comprensión lectora de textos, realización de talleres escritos, dibujo de los personajes de la película “*Inside Out*”, uso de la caja misteriosa y de música, técnicas de relajación como la de Jacobson y manualidades con material reciclable.

En la fase de análisis, las entrevistas fueron codificadas y se llevó a cabo la triangulación de datos utilizando un documento en Word, en el cual se identificaron los patrones más recurrentes, incluidos los extraídos de los diarios de campo. Además, se elaboró una hoja de cálculo en Excel para comparar los resultados de las pruebas iniciales y finales, y se procedió a la transcripción de los relatos obtenidos durante el proceso.

**Tabla 1**

*Codificación de personas, técnicas y número de participantes.*

<b>Técnica:</b>	<b>E:</b> entrevista	<b>D.C:</b> diario de campo	<b>R:</b> Relato
<b>Personas:</b>	<b>D:</b> Docente	<b>P:</b> psicoorientadora	<b>E:</b> estudiante
<b>No: El:</b> estudiante 1, para indicar orden en los relatos			

*Nota. Elaboración propia*

A continuación, se presenta por fases el análisis obtenido de la incidencia de la secuencia didáctica implementada en esta investigación.

### Análisis de la fase de observación (diagnóstico y contextualización)

**Tabla 2**

*Resultados de la prueba inicial de proficiencia lectora*

<b>Questions</b>	<b>Correct</b>	<b>Incorrect</b>
1. What is the main character? (Literal)	32	3
2. Where does Juan want to go? (Literal)	26	9
3. What emotion is Juan Feeling? (Inferential)	28	7
4. Why is Juan angry? (Inferential)	23	12
5. What color was Juan's face? (Literal)	34	1
6. What can we do when we feel angry? (Inferential)	26	9

En la tabla anterior se evidencia que de los 35 estudiantes que presentaron la prueba, el 80 % presentó un desempeño más bajo en las preguntas de índole inferencial (3, 4 y 6), mientras que el 37 % mostró respuestas incorrectas en las preguntas de tipo literal (1, 2 y 5). Entre las cualidades de las preguntas establecidas se encontró que a los estudiantes se les dificultaba la identificación y la autogestión de las emociones presentadas en el cuento. Asimismo, se resaltó una superioridad en el aspecto superficial de preguntas relacionadas al personaje principal, el color de la emoción y el lugar donde se desarrollaba la narrativa.

**Tabla 3**

*Resultados de la prueba inicial de inteligencia emocional (I.E)*

<b>Questions</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
	0(5)	4(11)	0(1)	4(16)	0(2)	0(1)	2(3)	0(2)
	0(1)	3(11)	2(4)	0(4)	4(24)	2(1)	0	2(9)
<b>Answers</b>	4(23)	1(8)	4(25)	1	2(3)	4(29)	4(26)	4(13)
	2(2)	0(1)	0(1)	2(13)	0(2)	0	0(2)	1(7)

En lo que concierne a la I.E., según el test de Mesquite, el 47,1 % de los estudiantes manifestaron un nivel superdotado, el 35,3 % uno alto-elevado, y el 17,6 % uno moderado. Según las descripciones

del test de la categoría de más alcance, una gran cantidad de los estudiantes fueron capaces de identificar su emoción y la de los demás, leer su respectivo lenguaje corporal, y autogestionarse de acuerdo a su entorno mostrando así una habilidad de empatía Salovey-Mayer (1989). Entre las emociones mayormente identificadas se encontraron la alegría, la tristeza y el miedo. No obstante, sus estrategias de autogestión eran limitadas y radicaban en hablar con un adulto o con el profesor encargado (pregunta 4) para que este hiciera algo al respecto por ellos, lo que dio a entender que eran más estudiantes pasivos por que identifican, pero no autogestionan.

### **Análisis de las entrevistas semiestructuradas**

Con respecto a cómo se percibe el inglés desde la docente encargada se encontró que es una persona apasionada por el idioma, aunque no es licenciada en la asignatura, pero busca estudiarlo para dar lo mejor de ella en las clases, “cuando acabe de estudiar, ya dedicarme a estudiar inglés porque me parece aparte de necesario, superchévere”. (T:E/D:1/R:1) Asimismo, la psicoorientadora expresó que instrucción sobre inteligencia emocional solo se da a los niños de Transición y Primero de Primaria, pero que se deja olvidado para los cursos superiores, “Pero yo sé que, en transición, primero, si tú vas a esos niveles, ellos trabajan mucho lo que son las emociones. Aquí en el servicio de psicología tenemos un cuento que se llama *El monstruo de colores* y ellas manejan y muchas veces piden prestado mi cuento”. (T:E/P:2/R:2)

### **Análisis fase de educación (diseño e implementación)**

En relación con este apartado, se vislumbran las siguientes categorías: **competencia lectora en inglés, constructivismo y secuencia didáctica.**

Acerca de la competencia lectora, desde el enfoque constructivista se pudo confirmar que el estudiantado mostró mejores desempeños durante el proceso gracias al instrumento que fomentaba la autonomía y el desarrollo de actividades teniendo en cuenta las necesidades, el conocimiento previo, el contexto y los intereses de los mismos estudiantes. Esto no solo potenciaba su nivel de idioma, comprensión de las narrativas tanto a nivel literal como inferencial, las causas y

las consecuencias de la toma de decisiones de cada personaje sino también la oportunidad de construir asociaciones significativas entre los diferentes productos audiovisuales (títeres, imágenes, dibujos, cortometrajes, lenguaje corporal, interpretación y música) para lograr utilizar de manera positiva estrategias de recuperación de memoria, retención de la información y de aprendizaje estimulante Vygotsky (1934).

### **Inteligencia emocional y aprendizaje colaborativo**

Los hallazgos sugieren que la implementación de actividades centradas en la inteligencia emocional y el aprendizaje colaborativo tienen un impacto positivo en el desarrollo emocional, cognitivo y social de los estudiantes, dotándolos con habilidades que desarrollan estas capacidades de manera efectiva como la observación, el respeto, la tolerancia, la reflexión y el estar siempre alerta a los cambios en la corporalidad de sus compañeros lo que representa un indicador clave de la autogestión con el objetivo de mejorar sus relaciones interpersonales durante las clases y su proceso de aprendizaje Gantiva et al., (2020)

### **Análisis fase de acción**

De acuerdo con el análisis comparativo entre los niveles iniciales y finales en ambas pruebas, se evidenció que hubo lugar a cambios significativos en el indicador relacionado con la competencia lectora con una mejora de 61.7 %, mientras que en la I.E un 42 % y un 58 % lograron los niveles de inteligencia superdotada y elevada respectivamente. Lo que implica que los estudiantes lograron inferir lo que acontece dentro de las narrativas en idioma inglés, con el uso de ilustraciones que favorecieron la comprensión, además de que enriquecen su léxico. De igual manera, reflexionaron sobre sus acciones, reconociendo y utilizando otras estrategias de autogestión emocional, respetando y ayudando a los demás a gestionarse.

Estos resultados son consecuentes con investigaciones previas, como la de Vásquez (2022) quien, en su tesis de maestría, la cual involucraba la competencia lectora y la inteligencia emocional, encontró que los estudiantes inicialmente encontraban una alta dificultad al intentar

inferir aspectos abstractos de cuentos asignados en clase. Sin embargo, al implementar una secuencia didáctica con cuentos, ayudas audiovisuales y TIC, se observó una mejora en ambos aspectos.

Los sentires sobre el proceso de aprendizaje también se vieron reflejados y comentados en los relatos de los estudiantes que hicieron parte de la investigación al evaluarlo entre 1 al 5, 5 siendo lo máximo: “*Eh, le doy cinco, porque me gustaron mucho los cuentos y lo que nos enseña*”. (T:E,E:4,R:4), “*a mí me pareció aprendí mucho inglés porque las clases eran muy divertidas con la profesora y muy educativas*”. (T:E,E:7,R:7).

### **Conclusiones**

La presente investigación concluyó que la implementación de la secuencia didáctica fortaleció la habilidad lectora a nivel inferencial en inglés de los estudiantes, mejorando su expresión, vocabulario, comprensión del idioma e inteligencia emocional. Además, afianzaron el trabajo en equipo al reconocer las emociones, gestionarlas y reflexionar sobre las experiencias y las situaciones de la vida a través de las historias que leían realizando expresiones artísticas como dibujos, manualidades y el uso del lenguaje verbal y no verbal en el aula. Asimismo, el análisis demostró que integrar la competencia lectora en inglés como lengua extranjera y la inteligencia emocional desde un enfoque constructivista tuvo una incidencia significativa en el desarrollo académico y personal de los estudiantes, gracias al proceso detallado de diagnóstico, diseño e implementación de la secuencia didáctica. Aunque se presentaron limitaciones como el bajo acceso a materiales como marcadores, acrílicos, hojas, dispositivos digitales (parlantes, televisores, y acceso a internet), en la información recolectada en entrevistas semiestructuradas y observaciones de diarios de campo, se distinguieron avances positivos en donde se fortaleció el aprendizaje colaborativo como motor de formación integral.

### **Referencias**

Abdolrezapour, P. (2017). Improving L2 reading comprehension through emotionalized dynamic assessment procedures. *Journal of Psycholinguistic Research*, 46(3), 747–770. <https://doi.org/10.1007/s10936-016-9464-9>

- Abdolrezapour, P., & Tavakoli, M. (2012). The relationship between emotional intelligence and EFL learners' achievement in reading comprehension. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 6(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/17501229.2010.550686>
- Abdulameer, T. S., & Hasbi, M. (2021). The Effect of Extensive Reading on Developing Iraqi EFL Learners' Emotional Intelligence. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(4), 603-610.
- Aguirre, J. (2003). *Por qué, cómo y para qué: una (breve, modesta y particular) teoría general del cuento*. <https://biblioteca.org.ar/libros/152236.pdf>
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80536112.pdf>
- Cisneros Estupiñán, M., Olave Arias, G., & Rojas García, I. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: De la teoría a la práctica en la educación superior*. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://media.utp.edu.co/referenciasbibliograficas/uploads/referencias/libro/381-la-inferencia-en-la-comprension-lectora-de-lateora-a-la-prctica-en-la-educacion-superiorpdf-BNk9F-libro.pdf>
- Gago, R. (2021). La Comprensión Lectora y Su Incidencia en el Rendimiento Escolar en los Niños de 6to Grado [Pontificia Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires”]. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/12342/1/compression-lectora-incidencia-rendimiento.pdf>
- Gantiva, C., Cendales, R., Díaz, M., & González, Y. (2020). Facial muscle reactions to pictures with different social content: A physiological index of affective empathy. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 37(1), 1–22. <https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.1>
- Goleman, D. (2020). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. <http://dSPACE.vnbrims.org:13000/xmlui/bitstream/handle/123456789/4687/Emotional-Intelligence.pdf?sequence=1>
- Luque-González, R., Romera, E., Gómez-Ortiz, O., Wiza, A., Laudánska-Krzemińska, I., Antypas, K., & Muller, S. (2022). Emotional intelligence and school climate in primary school children in Spain, Norway, and Poland. *Psychology, Society & Education*, 14(3), 29–37. <https://doi.org/10.21071/psyse.v14i3.15122>
- Ministerio de Educación Nacional, & Ministerio de Salud y Protección Social. (2019). *Guía para el fortalecimiento de la salud mental en personal de la salud*. <https://n9.cl/juxo6>

- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Mallas de aprendizaje de inglés para transición a quinto de primaria*. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/colombiabilingue/dbacu>
- Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C. A., & Jiménez-Toledo, J. A. (2015). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. 21(41), 115–134.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1989). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211.
- Sánchez-Camacho, R., & Grane, M. (2022). Instrumentos de evaluación de inteligencia emocional en educación primaria: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 17(1), 21–43. <https://doi.org/10.23923/rpye2022.01.214>
- Thorndike, E. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 227–235.
- Vásquez, B. (2022). *Fortalecimiento de la comprensión lectora en el nivel inferencial y la inteligencia emocional a través de la creación de un recurso educativo digital*. [https://www.researchgate.net/publication/311339975\\_Improving\\_L2\\_Reading\\_Comprehension\\_through\\_Emotionalized\\_Dynamic\\_Assessment\\_Procedures](https://www.researchgate.net/publication/311339975_Improving_L2_Reading_Comprehension_through_Emotionalized_Dynamic_Assessment_Procedures)
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. <http://padresporlaeducacion.blogspot.com/>
- Vivas, J. R., Avincetto, M. M. Y., Bosch, A. G. C., Andrés, M. L., Calcopietro, M., & Coni, A. G. (2022). El significado de los conceptos que guían la comprensión lectora en primaria. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 39(3), 185–203. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.3.11>

## CAPÍTULO IV

---

### Factores de la personalidad docente y su influencia en los estilos de enseñanza del inglés y en la relación con los estudiantes

ANDRY DANIELA YASNO LOAIZA

*adyasno@unicauca.edu.co*

VALENTINA MOSQUERA ROJAS

*valmosquera@unicauca.edu.co*

VALERIA HOLGUÍN MARTÍNEZ

*vholguin@unicauca.edu.co*

*Universidad del Cauca*

*Departamento de Lenguas*

#### Resumen

Este escrito da a conocer un ejercicio de investigación cualitativa que buscó explorar cómo los rasgos de personalidad de dos estudiantes educadoras influyen en las estrategias de enseñanza y aprendizaje del inglés. La investigación observa a la estudiante educadora A (EEA), caracterizada por la extraversión y la apertura, y a la estudiante educadora B (EEB), marcada por la introversión y el neuroticismo, y sus respectivas aulas de grado octavo. Dichos rasgos de personalidad fueron obtenidos mediante la Prueba del Inventario de los Cinco Factores. Se recogieron además datos mediante formatos descriptivos de actividades para determinar los estilos de enseñanza utilizados. Se analizaron las respuestas de los estudiantes de grados octavo, grupo A y B sobre estos enfoques, mediante el uso de formatos de observación y entrevistas. Los resultados indican que la EEA fomentaba un entorno dinámico y participativo, pero a menudo carecía de disciplina. Por otro lado, la EEB creó un aula tranquila y organizada, centrada en el trabajo individual,

donde la participación e interacción fueron menos comunes. El estudio concluye que los rasgos de personalidad influyen en las estrategias de enseñanza y en el ambiente del aula, tanto en el comportamiento de las estudiantes educadoras como en el compromiso de los alumnos.

**Palabras clave:** personalidad, estilos de enseñanza, estudiante educadora, aprendizaje, motivación

### **Abstract**

This paper presents a qualitative research exercise that sought to explore how the personality traits of two pre-service teachers influence English teaching and learning strategies. The research observes pre-service teacher A (EEA), characterized by extraversion and openness, and pre-service teacher B (EEB), marked by introversion and neuroticism, and their respective eighth grade classrooms. These personality traits were obtained through the Five Factor Inventory Test. Data were also collected through descriptive activity formats to determine the teaching styles used. Eighth graders' A and B responses to these approaches were analyzed using observation and interview formats. The results indicate that the EEA fostered a dynamic and participatory environment, but often lacked discipline. On the other hand, EEB created a calm and organized classroom, focused on individual work, where participation and interaction were less common. The study concludes that personality traits influence teaching strategies and the classroom environment, both in the behavior of the student educators and in the engagement of the students.

**Keywords:** personality, teaching styles, student educator, learning, motivation

### **Introducción**

La personalidad es un aspecto que incide en el diario vivir, en la ropa que se elige usar, en las dietas alimenticias e incluso en el tipo de personas con las que se elige crear relaciones. Sin embargo, siendo este un aspecto tan presente en el ser humano pocas veces se menciona su papel dentro de la vida profesional. Si pensamos en el campo de la educación como

un mundo lleno de personas con diferentes vivencias, gustos, estilos de aprendizaje y de enseñanza, es pertinente resaltar la necesidad de promover el autoconocimiento dentro de los estudiantes educadores<sup>1</sup>. Es así como este escrito establece la influencia de la personalidad del EE en su estilo de enseñanza y su relación con el aprendizaje del inglés. Para ello se toman como población dos EE pertenecientes al grupo investigativo, junto con estudiantes de los grados octavo A y octavo B de un colegio privado de la ciudad de Popayán.

Al indagar en la literatura, diferentes autores como Herrera Torres et al. (2016), Pastor de Jones (2017), Khalilzadeh y Khodi (2021) han identificado una relación entre las características del docente y el vínculo que este crea con los estudiantes, logrando determinar una influencia significativa entre ellos e incluso se han diseñado pruebas y estipulado teorías para explicar este fenómeno. Gracias a esto, se encontró una base para profundizar en los rasgos de personalidad y su influencia dentro de los estilos de enseñanza. Tomando un enfoque cualitativo, se realizó un análisis descriptivo y narrativo del cuestionario de personalidad que tomaron las estudiantes educadoras A y B, los estilos de enseñanza escogidos por ambas, los formatos de observación de cada sesión y la entrevista realizada a los estudiantes del grado octavo.

El diseño metodológico utilizado en esta investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo, puesto que pretender comprender en profundidad fenómenos educativos dentro de un entorno escolar (Sandín, 2003). Se adoptó un estudio de caso como diseño metodológico para analizar factores de personalidad de dos estudiantes-educadoras y su influencia en sus estilos de enseñanza. Para ello, se realizó un análisis descriptivo y narrativo, a través de un cuestionario de personalidad de las estudiantes educadoras A y B, los estilos de enseñanza adoptados por ambas, las observaciones de cada sesión y la entrevista realizadas a los estudiantes, todas estas herramientas utilizadas como apoyo metodológico.

---

<sup>1</sup> De acuerdo con el reglamento de práctica del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca, el estudiante que realiza sus prácticas dentro de un contexto escolar es denominado estudiante-educador (EE).

Esta investigación evidencia como la personalidad de las estudiantes educadoras tiene una influencia directa en su estilo de enseñanza y, por ende, en el aprendizaje del inglés. Los resultados que aquí se presentan indican que las estudiantes-educadoras con actitudes positivas y una disposición proactiva lograban fomentar un ambiente participativo y motivador, particularmente cuando empleaban actividades dinámicas. De manera complementaria, este escrito presenta las categorías obtenidas a partir de las entrevistas a los estudiantes de octavo grado.

Por otra parte, este escrito devela como la personalidad del educador no solo influye en su estilo de enseñanza, sino también en la forma en que los estudiantes perciben y responden al proceso de aprendizaje del inglés. Un ambiente de aula que promueva la participación y la interacción, combinado con una reflexión constante sobre las prácticas docentes, puede mejorar significativamente la experiencia educativa. Por tanto, este escrito hace énfasis en la necesidad de que los educadores reflexionen sobre su propio estilo de enseñanza y consideren cómo sus rasgos de personalidad pueden afectar tanto su desempeño profesional como la interacción en el aula.

### **Problemática**

En el ejercicio docente es importante no solo reconocer los aspectos teóricos y pedagógicos sino también los relacionados con el sentido de humanidad, las preferencias personales y el contexto. Es por esto que esta investigación aborda cómo la personalidad del estudiante educador influye en su estilo de enseñanza y en su relación con los estudiantes, especialmente en el contexto de la enseñanza del inglés. Según Crystal y Davy (1969) hay una relación entre los rasgos de la personalidad y los estilos de enseñanza que el estudiante educador tiende a preferir y también con su disposición en clase. Sin embargo, la falta de conciencia sobre esta influencia puede llevar a una repetición de métodos tradicionales y a una menor efectividad en el aula.

Además, se señala que factores como la motivación y la percepción del aprendizaje inciden en el proceso educativo, estas tienen una influencia actitudinal y de concentración sobre la clase, y, por ende,

sobre este proceso (Ángel et al, 2020). Por lo tanto, es crucial que los futuros docentes sean conscientes de sus rasgos de personalidad y reflexionen sobre ellos para adaptar sus métodos y fomentar un ambiente de formación significativo. Con base en esto, esta investigación planteó la siguiente pregunta ¿Cuál es la influencia de la personalidad del estudiante educador en su estilo de enseñanza y la relación de esta con el aprendizaje del inglés de los estudiantes de grado octavo de una institución de carácter privado de la ciudad de Popayán?

### **Bases conceptuales y teóricas**

Para lograr comprender los fundamentos en los cuales se basa esta investigación es necesario definir los conceptos y teorías más relevantes dentro de la misma.

### **Personalidad y Rasgos de Personalidad**

Sajadi (2010) define la personalidad haciendo referencia a sus factores y su influencia en el aprendizaje de una segunda lengua. Así que la describe como los aspectos de conducta, actitudes, creencias, pensamientos, acciones y sentimientos que son distintivos y reconocidos por la persona, estando también compuesta por factores influyentes como la autoestima, la inhibición, la ansiedad, la toma de riesgos y la extroversión.

A partir de autores como D. W. Fiske (1949), Norman (1967), Smith (1967), Goldberg (1981), y McCrae & Costa (1987) se proponen dimensiones o rasgos predominantes en la personalidad construyendo así la *Teoría de los 5 Grandes Rasgos de la Personalidad*. El primer rasgo es Apertura a la experiencia, que consiste en la disposición para aprender cosas nuevas y disfrutar de nuevas experiencias y la presencia de una amplia curiosidad e intereses. Segundo, Responsabilidad (también llamada Psicoticismo), se refiere al control de los impulsos, la capacidad de organización y planificación. Tercero, Extraversión, caracterizada por el comportamiento social y de expresividad emocional, un opuesto a esto sería la introversión. Cuarto, Amabilidad, la cual incluye atributos como la confianza y afecto por otros. Y quinto, Neuroticismo, que se define como la tristeza e inestabilidad emocional.

## **Estilos de Enseñanza**

Los estilos de enseñanza evolucionan a lo largo de la formación de los estudiantes educadores y se moldean a partir de diversas perspectivas, lo que hace fundamental reconocer su conexión con la personalidad del docente. Según Rendón (2010), los estilos de enseñanza abarcan las diferentes formas e ideas que un docente adopta durante el proceso de enseñanza, las cuales se ven reflejadas en las interacciones en el aula, la participación de los estudiantes, las actividades académicas y el proceso de aprendizaje en general. Estos estilos suelen derivar de las creencias personales del docente. Rendón (2010) destaca la influencia de la individualidad del docente en su enfoque de enseñanza. Por ende, esta investigación se centra en identificar los estilos de enseñanza dominantes entre diferentes tipos de personalidad y analizar cómo esta relación puede influir en la eficacia de los estudiantes educadores durante su práctica profesional.

## **Teoría de la Autodeterminación**

Esta teoría desarrollada por Deci y Ryan (1985) indica que en el ser humano dependiendo de la determinación y las razones para realizar una actividad específica puede presentar tres tipos diferentes de motivación. La primera se refiere a la motivación extrínseca, que se define como la disposición para realizar una actividad bajo la obtención de algún mérito o premio por realizarla. La segunda, la motivación intrínseca, la cual nace del interés propio y la satisfacción por realizar una actividad, está se ve impulsada por la libertad del individuo y la determinación innata de este. Y finalmente, la amotivación, cuando no existe ningún tipo de motivación o determinación, carece de interés o sentimientos relacionados con la realización de una actividad determinada.

## **Pasos metodológicos y discusión de sus resultados**

Con el fin de comprender la influencia de la personalidad en la enseñanza del idioma inglés, se presenta una narrativa que permitió a las estudiantes educadoras explorar cómo sus rasgos personales afectan su práctica docente y su conexión con los estudiantes. Es por esto que el objetivo principal de esta investigación fue establecer la

influencia de la personalidad del estudiante educador en su estilo de enseñanza y su relación con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en los estudiantes de grado octavo de una institución educativa de carácter privado en la ciudad de Popayán.

### **Rasgos de personalidad de las estudiantes educadoras**

Determinar el tipo de personalidad en los docentes no solo responde a la necesidad de saber si esta puede influenciar en su preferencia al seleccionar ciertos métodos de enseñanza, sino también en su efectividad en el desarrollo de sus clases y el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la lengua extranjera. Investigadores como Ahmadi-Azad, Asadollahfam y Zoghi (2020) aplicaron un cuestionario a diferentes docentes de inglés el cual buscaba identificar aquellos rasgos de personalidad que proporcionaban un ambiente apto para el aprendizaje de la lengua. Con base en los aportes realizados por este y otros estudios, esta investigación fue guiada por una metodología cualitativa dividida en tres objetivos importantes: identificar los tipos de personalidad y rasgos predominantes en las estudiantes educadoras, clasificar las actividades y estrategias propuestas por ellas bajo la influencia de su personalidad, y finalmente determinar el comportamiento y las percepciones de los estudiantes de grado octavo de la institución educativa frente a estas metodologías.

Para identificar los diferentes rasgos de personalidad existentes en las estudiantes educadoras A y B (EEA y EEB), las cuales respectivamente estuvieron a cargo de los grados octavo A y B se utilizó *la Prueba del Inventario NEO de Cinco Factores*, a saber: *extraversión, apertura a la experiencia, amigabilidad, neuroticismo y responsabilidad*. Sin embargo, para este ejercicio se aplicó una adaptación *web* de la página *Psicología-Online* (2019) que revela de forma instantánea un puntaje entre 1 y 10 para cada uno de los cinco rasgos de personalidad de las estudiantes educadoras participantes. Para ello, cada estudiante educadora contestó una serie de 300 preguntas en línea las cuales revelaron los siguientes resultados:

**Tabla 1**

Resultados test de personalidad estudiante educadora A y estudiante educadora B.

<b>Estudiante Educadora</b>	<b>Neuroticismo</b>	<b>Extraversión</b>	<b>Apertura a la experiencia</b>	<b>Amigabilidad</b>	<b>Responsabilidad</b>
<b>A</b>	3.63	7.04	7.88	7.08	7.88
<b>B</b>	6.25	5.21	6.25	6.75	5.71

Los resultados más distantes entre la EEA y la EEB se encuentran en el rasgo de *neuroticismo*, donde la EEB tuvo un puntaje notablemente más alto, lo que sugiere una mayor probabilidad de experimentar sentimientos negativos, como miedo, ira o vergüenza. En el rasgo de *Extraversión*, ambas estudiantes educadoras presentaron un puntaje promedio. No obstante, la EEA está más cerca del rango alto que la EEB. Esto indica que la EEA disfruta de interactuar con su entorno y con otras personas, mientras que la EEB es más reservada y tiende a tener dificultades para socializar. Finalmente, en el rasgo *Responsabilidad*, la EEA obtuvo un puntaje alto, lo que la define como una persona que se preocupa por la planeación en diversos aspectos de su vida, como el trabajo y los estudios.

### **Clasificación de los estilos de enseñanza de una lengua extranjera**

Para clasificar los estilos de enseñanza de las dos estudiantes educadoras, se tomó como base la clasificación de Cabrera Mariscal (2014), quien presenta una clasificación y definición de enfoques pedagógicos y métodos pertenecientes a estos, aplicables al contexto de la enseñanza de una lengua extranjera. Para esto se creó un formato descriptivo de actividades planeadas para las 10 sesiones de clase a observar. Gracias a este ejercicio se identificaron la variedad de estilos aplicados y resaltó la combinación de varios enfoques en algunas sesiones. Esto se evidencia en la siguiente tabla.

**Tabla 2**

*Estilos de enseñanza para la lengua extranjera escogidos por las estudiantes educadoras*

<i>EEA</i>		<i>EEB</i>	
<i>Número de sesiones implementadas</i>	<i>Estilo</i>	<i>Número de sesiones implementadas</i>	<i>Estilo</i>
5	<i>Método Comunicativo</i>	3	<i>Medio Audiolingüístico</i>
4	<i>Método Directo</i>	3	<i>Método de las Inteligencias Múltiples</i>
2	<i>Método de Traducción Gramatical</i>	3	<i>Método Comunicativo</i>
2	<i>Método Situacional</i>	2	<i>Medio Audiovisual</i>
2	<i>Método Audiovisual</i>	2	<i>Método Situacional</i>
2	<i>Método del Silencio</i>	1	<i>Método de Respuesta Física Total</i>
2	<i>Método de las Inteligencias Múltiples</i>		
1	<i>Método Nocio-funcional</i>		
1	<i>Método Audiolingüístico</i>		

*Nota. Elaboración propia a partir de los resultados observados*

La EEA se destacó por su preferencia en el uso del método directo, caracterizado por su enfoque natural y su inclinación al uso de las demostraciones y el contexto como eje principal para fomentar la apropiación de la lengua extranjera. Esto se evidenció en actividades como juegos, producción escrita sobre intereses personales y discusiones grupales. Su inclinación hacia métodos situacionales y audiovisuales reflejó rasgos de responsabilidad y neuroticismo. El método situacional se centra en la exactitud gramatical y las respuestas precisas, mientras que el método audiovisual requiere atención a los detalles, como la corrección en la pronunciación y la fluidez al hablar. Estas características se reflejan en actividades como ejercicios de escritura para practicar nuevas estructuras gramaticales, la revisión de las reglas de pronunciación, y ejercicios de repetición para la apropiación de sonidos

Además, la EEA mostró un enfoque humanístico, promoviendo la participación de los estudiantes. Actividades como el uso de expresiones idiomáticas en oraciones nuevas y un concurso de cultura general fomentaron un aprendizaje práctico y un ambiente dinámico. Aunque utilizó con menos frecuencia el método nocio-funcional, el cual se enfoca en la función lingüística del lenguaje y la intención del hablante, logró integrar funciones lingüísticas en contextos como conversatorios sobre festividades.

Por su parte, la EEB utilizó más el método audiolingüístico, que se centra en la repetición y comprensión auditiva. Debido a que este método se encuentra dentro del enfoque estructural, estas técnicas se aplican mediante una variedad de ejercicios diseñados para mejorar la comprensión auditiva y la expresión oral de los estudiantes. Aunque su estilo es más introvertido y estructurado, también implementó el método comunicativo, el cual busca que el estudiante logre una comunicación real tanto de forma oral como escrita utilizando materiales auténticos y actualizados, permitiendo a los estudiantes trabajar en diálogos contextuales. Asimismo, la EEB consideró las inteligencias múltiples al adaptar las actividades a las distintas habilidades y preferencias de aprendizaje de los estudiantes, fomentando así un entorno inclusivo.. Este enfoque holístico garantiza que cada estudiante tenga la oportunidad de desarrollar sus habilidades únicas y alcanzar su máximo potencial en un ambiente educativo inclusivo y estimulante (Gardner, 2001).

Ambas estudiantes educadoras comparten el uso del método comunicativo, enlazado a su similitud en el rasgo de amabilidad. Finalmente, la EEA exploró una mayor variedad de métodos y la EEB fue más concisa al escoger los suyos, permitiendo observar dos ambientes de clases con diferentes características y desarrollo. Cabe destacar que esta diferencia no refleja la efectividad de su labor sino el cómo sus rasgos de personalidad influenciaron sus decisiones.

### **Percepción de los estudiantes frente a los estilos de enseñanza utilizados**

Después de hacer la relación entre la personalidad de las estudiantes educadoras y los estilos de enseñanza que estas optaron por utilizar en el transcurso de sus sesiones, fue oportuno determinar cuál fue la respuesta

de los estudiantes de octavo A y B ante estos métodos. Para esta fase se implementaron dos herramientas de recolección de datos, la primera un formato de observación con preguntas orientadas al comportamiento de los estudiantes en clase, y la segunda una entrevista a ambos grupos que recolectó las opiniones y percepciones de estos.

Con base en la información recopilada, se puede afirmar que los estudiantes tomaron posturas diferentes durante las clases, con algunas excepciones destacables, por ejemplo, las reacciones más positivas se encontraron en el grado octavo de la EEA, donde prevaleció el uso del método directo. Este método fomentó la participación voluntaria, creando un ambiente activo y de disposición para hablar. Dichas actitudes favorecieron el trabajo en equipo y la integración natural. Estas posturas fueron influenciadas por la personalidad de la EEA, que con su extraversión promovió la convivencia, charlas espontáneas y palabras de afirmación generaron un ambiente positivo. Así lo demuestra la observación *“piden a la estudiante educadora que les realice preguntas”* registrada en el formato de observación de la sesión 9.

El grupo octavo A, caracterizado por su dinamismo y participación, mostró un alto nivel de energía que en ocasiones generó demoras y desafíos en la concentración, como hablar en voz alta y distraerse. Esto dificultó el cumplimiento de los objetivos en algunas sesiones, y a pesar de estos inconvenientes, la EEA mantuvo su tranquilidad y amabilidad, demostrando bajos niveles de neuroticismo.

Por otro lado, el grupo octavo B mostró características diferentes. Bajo un enfoque estructural dirigido por la EEB, los estudiantes reaccionaron de manera más tranquila y atenta, pero con poca participación voluntaria. En varias sesiones (1, 2, 5 y 9), se registraron anotaciones como *“no hay participación”* y *“nadie responde”*. La EEB solicitaba participaciones, pero no se hizo un seguimiento para entender la falta de respuesta. No obstante, existen algunas excepciones donde los estudiantes si participaron de forma activa durante las actividades. Dichas actividades presentan un carácter diferencial a las demás y fue el de la realización de un

concurso. Cuando se implementaron concursos y dinámicas en las sesiones, los estudiantes intervinieron de forma repetitiva, tal y como fue posible observar en las sesiones 8 y 10.

El grupo B presentó además dificultades en el trabajo en equipo, como el abandono de grupos, retraso en las actividades y falta de interacción. Un ejemplo clave fue en la sesión 8, durante la actividad de *St. Patrick's Day*. A diferencia del grupo A, que compartió en círculo, el grupo B solo repartió los alimentos en sus asientos y no se reunió, ignorando la solicitud de la EEB para organizarse de la manera solicitada. Esto puede estar relacionado con los bajos puntajes de extraversión de la EEB, quien no logró fomentar estrategias de convivencia entre ellos.

Aun así, una de las cualidades más positivas de este grupo fue la atención. Este factor cognitivo floreció ante la presencia de un salón de clases silencioso y tranquilo, sin muchos estímulos de distracción. Los estudiantes se encontraron varias veces con su atención puesta hacia la EEB, donde no se presentó ningún tipo de retraso u obstáculo para completar la sesión a tiempo con las actividades planeadas.

### **Grupo focal**

Con el fin de respaldar las percepciones y sentires de los estudiantes, se llevó a cabo un grupo focal con los grupos octavo A y B. Para obtener un registro preciso de sus respuestas, la entrevista fue grabada y posteriormente transcrita en un documento. Esto permitió realizar una categorización posterior y una discusión sobre lo encontrado. Las categorías y subcategorías definidas con base en el grupo focal, se presentan a continuación.

**Tabla 3**

*Categorías y subcategorías de la entrevista del grupo focal*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
1. Aprendizaje de una lengua extranjera	1. Relación Estudiante Educadora y Estudiante
2. Estrategias didácticas	
3. Vocación docente	

### **Aprendizaje de una lengua extranjera**

El desinterés en el aprendizaje de una lengua extranjera, relacionado con la falta de motivación, es un reto frecuente, donde esta última se clasifica en motivación extrínseca, intrínseca y amotivación (Deci y Ryan, 1985). La motivación extrínseca implica que el estudiante realiza actividades esperando una recompensa, sin un interés genuino por la asignatura. Esto fue evidente en los comentarios de estudiantes de los grupos A y B, como los estudiantes 1 y 6 del grupo A, quienes expresaron que su percepción del inglés no cambió y que incluso después de la implementación su desmotivación por la asignatura persistía y los estudiantes 7 y 10 del grupo B, quienes comentaron que su gusto por el inglés no cambio nada. La teoría del Disfrute del Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (FLE) sostiene que las emociones positivas aumentan el interés en el proceso educativo y la confianza en los estudiantes (Fredrickson, 2001 como se citó en Ahmadi -Azad et al., 2020). Ejemplo de ello es el estudiante E7 del grupo A, quien indicó: “... *a mí el inglés me da como ansiedad porque no, no me gusta para nada. Pero esta profe es más... no me da ansiedad. Es como bien. Aprendo.*” reflejando un cambio positivo en su percepción debido a la conexión creada con la estudiante educadora. De acuerdo con Furrer y Skinner (2003), una relación positiva con el docente permitirá que este se convierta en un potenciador motivacional para el estudiante, donde influyen factores como la actitud y comportamiento del profesor.

### **Relación Estudiante Educadora - Estudiante**

La relación entre estudiantes y docentes impacta significativamente la motivación y disposición hacia el aprendizaje, como sostiene Warren (1984), quien indica que la personalidad del docente influye en la dinámica del aula. Esta influencia se evidenció en ambos grupos de estudiantes, quienes describieron sus relaciones con las educadoras de manera positiva pese a sus diferencias de personalidad y estilo. En el grupo A, la EEA fue vista como “buena gente,” “divertida,” y “amable,” percibiéndose como accesible y generando un ambiente de confianza. Esta cercanía facilitó una conexión positiva, manteniendo el interés de los estudiantes a través de un trato amable y relajado.

En el grupo B, aunque algunos estudiantes percibieron a la EEB como “desinteresada,” destacaron su “tranquilidad” y su habilidad para comprender el humor, lo cual creó una atmósfera de respeto. La EEB, a pesar de su estilo reservado, logró generar una conexión positiva mediante su calma, contribuyendo al aprendizaje en un ambiente comprensivo. Estas experiencias reflejan que las cualidades personales y estilos de enseñanza de ambas educadoras influyen en la motivación y el ambiente del aula, resaltando el papel crucial de la relación docente-estudiante en el aprendizaje efectivo.

### **Estrategias didácticas**

Las estrategias didácticas son fundamentales en la enseñanza de una lengua extranjera, ya que fomentan la motivación y el aprendizaje significativo. Recursos como juegos, concursos, trabajo cooperativo, tecnología e inmersión lingüística son efectivos para mantener el interés de los estudiantes y potenciar su rendimiento (Bravo, et al., 2017). Esto fue evidente en ambos grupos, donde los estudiantes valoraron las metodologías utilizadas; en el grupo A, el E3 mencionó disfrutar las clases por los “increíbles trabajos,” mientras que E2 destacó la metodología dinámica de la EEA, apoyado por E7 y E4, quienes afirmaron que “aprendemos divirtiéndonos” y “eran más dinámicas las actividades.” Las propuestas favoritas incluyeron la celebración de San Patricio y un concurso final, donde el entusiasmo de los estudiantes fue notable al romper con la rutina escolar. Según Dzhabrailova y Alekseeva (2019), las dinámicas competitivas atraen a los estudiantes, facilitando el desarrollo de habilidades mediante actividades cercanas a sus intereses, lo que explica el disfrute de estos grupos con tales estrategias.

### **Vocación docente**

La vocación docente impacta significativamente la percepción de una asignatura, especialmente en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Según Carrillo et al. (2009), la actitud y compromiso del docente no solo facilitan el aprendizaje, sino que también aumentan la motivación estudiantil, lo que coincide con la teoría de Gardner (2001) sobre motivación integrativa o instrumental basada en la experiencia educativa. Cuando los estudiantes del grupo A percibieron que su

estudiante educadora estuvo comprometida y mostraba ese deseo o gusto por enseñar, es decir su vocación, pudieron experimentar una mayor motivación para aprender, tanto por el deseo de integrarse a la comunidad que habla el idioma como por los beneficios que puedan obtener al dominar una lengua extranjera. Esto se evidencia cuando el E7 mencionó que “estaba muy pendiente de las cosas que teníamos.” y el E5 destacó que “siempre estuvo ahí para repasar.” La energía, elocuencia y disposición de la EEA crearon un ambiente de apoyo y motivación, lo cual fue evidenciado tanto en observaciones como en la interacción cercana con los estudiantes.

En contraste, en el grupo B, los comentarios de los estudiantes 1 y 6 expresaron que la EEB “mostraba como desinterés a veces”, lo que según Gardner (2001), puede afectar negativamente la motivación cuando los estudiantes no sienten un interés genuino por parte del docente. Una de las causas por las que los estudiantes percibieron desinterés, pudo haber sido el manejo de voz de la EEB, el cual durante las sesiones 7, 8 y 9 y como se registró en los formatos de observación de estas sesiones, la EEB algunas veces tenía un nivel bajo de voz o era poco audible. Según Uribe y Ortega (2016) la voz es una herramienta adquirida que permite la conexión con el estudiante y la divulgación del conocimiento. No obstante, la personalidad reservada y seria de la EEB, que Eysenck & Eysenck (1963) asocian con la introversión, también contribuyó a un ambiente de concentración y disciplina. Esta seriedad, aunque limitó la expresividad, fue apreciada por algunos estudiantes, quienes valoraron un entorno más enfocado y estructurado en el aula.

## **Conclusiones**

Este estudio exploró cómo la personalidad de las estudiantes educadoras influye en su estilo de enseñanza y en el aprendizaje del inglés de sus estudiantes. Se emplearon varias herramientas para encontrar una relación entre ciertos rasgos de personalidad y los métodos pedagógicos elegidos. Las estudiantes educadoras, EEA y EEB, mostraron diferentes niveles en los rasgos de neuroticismo, extraversión, apertura a la experiencia, responsabilidad y amabilidad. La EEA, más abierta y extrovertida, utilizó una variedad

de estilos, promoviendo un entorno dinámico, mientras que la EEB, más estructurada e introvertida, creó un ambiente controlado y organizado. Ambos estilos resultaron efectivos, aunque con diferencias en la participación y comportamiento de los estudiantes.

Se observó que los estudiantes respondieron de acuerdo con el estilo de su estudiante educadora. Las clases dirigidas por una docente extrovertida generaron mayor participación espontánea, pero también riesgos de desorden, mientras que clases con una de carácter introvertido mantuvieron mayor concentración y orden, aunque con menos interacción, pues los docentes con dificultades para expresar emociones pueden parecer distantes, afectando su conexión con los estudiantes. Finalmente, se contempló que la motivación y percepción de los estudiantes hacia el inglés están influenciadas por el tipo de actividades (como concursos y trabajos grupales) y la relación con su educadora.

Por otra parte, este estudio sugiere que la personalidad del estudiante educador es clave en la motivación y el ambiente de aprendizaje, planteando la importancia de un balance entre el dinamismo y el orden en el aula. Además, que futuras investigaciones profundicen en la relación entre personalidad y estilo de enseñanza, considerando factores como contexto cultural y métodos ajustados a los rasgos de cada docente.

### **Limitaciones**

Este proyecto enfrentó obstáculos desde su propuesta, ya que inicialmente no fue considerado viable para su realización dentro de la licenciatura. Sin embargo, el grupo de investigación defendió la idea de que la personalidad del docente influye en su práctica educativa. Durante el estudio, las restricciones del colegio impidieron grabar las sesiones de clase y usar los planeadores propios de las educadoras, limitando el análisis detallado. Para mitigar estos inconvenientes, una tercera educadora asistió a las sesiones de clase, orientadas por las otras dos estudiantes educadoras, con el ánimo de observar tomar notas. Pese a que se presentaron algunas limitaciones como en la toma de fotografías y evaluaciones, la observación directa y la colaboración con el personal docente permitieron obtener datos útiles para analizar la relación entre personalidad, enseñanza y aprendizaje.

## **Recomendaciones**

A partir de esta investigación, se sugiere fomentar más estudios humanísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras, reconociendo que los estudiantes y docentes son individuos cuyas características personales impactan el entorno escolar. Es fundamental que los profesionales se vean a sí mismos como seres humanos, utilizando la autorreflexión para mejorar su práctica. Además, se recomienda revisar las políticas y limitaciones de las instituciones educativas antes de desarrollar estudios similares, ya que estas pueden afectar la recolección de datos, en este caso, con la toma de fotografías y videos, que hubieran permitido profundizar más en la percepción de los estudiantes sobre los estilos de enseñanza. Finalmente, se enfatiza que la investigación busca ofrecer alternativas reflexivas para la enseñanza de lenguas extranjeras, manteniendo discreción y respeto hacia los docentes y estudiantes al momento de ser observados.

## **Referencias**

- Ahmadi-Azad, S., Asadollahfam, H., & Zoghi, M. (2020). Effects of teacher's personality traits on EFL learners' foreign language enjoyment. *System*, 95, 102369. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102369>
- Bravo, J. C., Intriago, E. A., Holguín-Villafuerte, J., Garzón-Molina, G., & Arcia-Ortega, L. (2017). Motivation and Autonomy in Learning English as Foreign Language: A Case Study of Ecuadorian College Students [Motivación y autonomía en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: un estudio de caso de estudiantes universitarios ecuatorianos]. *English Language Teaching*, 10(2), 100–113. <https://n9.cl/cyo4a>
- Cabrera Mariscal, M. (2014). *Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras*. [Tesis de grado, Universidad de Jaén]. [https://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/890/7/TFG\\_CabreraMariscal,Marta.pdf](https://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/890/7/TFG_CabreraMariscal,Marta.pdf)
- Carrillo, M., Padilla, J., Rosero, T., & Villagómez, M. S. (2009). La motivación y el aprendizaje. *Alteridad. Revista de Educación*, 4(2), 20-32.
- Dzhabrailova, V.S., & Alekseeva, O.V. (2019). Competitive activities as a tool of the competence based approach in teaching students of translation faculty.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Inttopharinsic motivation and self-determination in human behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media.

- Equipo Editorial. (2019, Octubre 22). *Test de personalidad: 5 factores*. *Psicología-Online*. <https://www.psicologia-online.com/test-de-personalidad-5-factores-3312.html>
- Eysenck, H. J., & Eysenck, S. B. G. (1963). *Eysenck Personality Inventory (EPQ, EPI)*. *APA PsycTests*. <https://doi.org/10.1037/t02711-000>
- Fiske, D. W. (1949). Consistency of the factorial structures of personality ratings from different sources. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 44(3), 329–344. <https://doi.org/10.1037/h0057198>
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI* Paidós.
- Goldberg, L. (1981). Language and Individual Differences: The Search for Universals in Personality Lexicons. In L. Wheeler (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology* (pp. 141-165). Beverly Hills, CA: Sage Publication.
- Herrera Torres, L., Perandones González, T., & Lledó Carreres, A. (2016). Eficacia docente y personalidad en profesorado de educación infantil, primaria, secundaria y superior. *ACIPE - Asociación Científica de Psicología y Educación*, 423–431. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/63655/1/Psicologia-y-educacion\\_47.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/63655/1/Psicologia-y-educacion_47.pdf)
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Khalilzadeh, S., & Khodi, A. (2021). Teachers' personality traits and students' motivation: A structural equation modeling analysis. *Current Psychology*, 40(4), 1635–1650. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0064-8>
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81–90. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.81>
- Norman, W. T. (1967). *2800 personality trait descriptors: Normative operating characteristics for a university population* (Tech. Rep. No. 1). University of Michigan, Department of Psychology.
- Pastor de Jones, I. V. (2017). Relación entre estilos de enseñanza y tipos de personalidad en docentes de nivel superior. *Perspectiva Educacional*, 56(1). <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.56-iss.1-art.443>
- Rendón, M. A. (2010). Los estilos de enseñanza en la Universidad de Antioquia (primera fase Facultad de Educación). *Revista Unipluriversidad*, 1(10), 13–29. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.7198>

- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill.
- Smith, G. M. (1967). Usefulness of peer ratings of personality in educational research. *Educational and Psychological Measurement*, 27(4, PT. 2), 967–984.
- Uribe, A., & Ortega, E. (2016). *Caracterización del Manejo de Cuerpo, Voz e Improvisación de los Estudiantes de Enseñanza en Lengua Extranjera y Práctica Docente de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*. Pontificia Universidad Javeriana
- Warren, H.C. (ed.). (1984). *Diccionario de Psicología*. Fondo de Cultura Económica.



## CAPÍTULO V

---

### Aprendizaje de vocabulario en inglés en cuarto grado a través del Aprendizaje Basado en Juegos

FABIO ANDRÉS CAMPO VIDAL

*fabcampo@unicauca.edu.co*

ELIANA MARÍA AGREDO PÉREZ

*emagredoperez@unicauca.edu.co*

*Universidad del Cauca*

*Departamento de Lenguas*

#### **Resumen**

El presente escrito es resultado de un proyecto de investigación que buscó determinar, bajo un enfoque mixto y diseño cuasi experimental, la influencia del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) en el aprendizaje de vocabulario en inglés de estudiantes de cuarto grado de primaria. En primer lugar, se propuso identificar el estado inicial de los alumnos en cuanto a sus conocimientos de vocabulario en inglés para adaptar las actividades tipo ABJ e implementarlas en los participantes. Simultáneamente, se llevó a cabo un seguimiento continuo y sistemático de la implementación, documentando aspectos claves observados durante las sesiones, como la participación y la actitud de los estudiantes. Finalmente, se presentó el estado final de los estudiantes en cuanto a su dominio del vocabulario en inglés, así como sus percepciones sobre el uso de la metodología ABJ. Los datos recopilados mediante una preprueba y posprueba, un diario de campo y un cuestionario ordinal politómico, sugieren que el ABJ tiene un impacto positivo sobre el aprendizaje, promoviendo una mejora significativa en el mismo al contextualizar el contenido según las necesidades de los estudiantes al presentar desafíos que los involucran activamente en dicho proceso, además de fomentar el trabajo en equipo, la motivación y la participación de los estudiantes.

Este ejercicio investigativo contribuye a la literatura existente sobre metodologías alternativas para promover un aprendizaje significativo del inglés en Colombia.

**Palabras clave:** aprendizaje de inglés, aprendizaje basado en juegos, aprendizaje de vocabulario, metodología alternativa, juegos educativos, competencia léxica

### **Abstract**

This paper presents the findings of a research study aimed at determining, through a mixed-methods approach and a quasi-experimental design, the influence of Game-Based Learning (GBL) on English vocabulary acquisition among fourth-grade elementary students. First, it was proposed to identify the initial state of the students regarding their English vocabulary knowledge in order to adapt GBL-type activities and implement them in the English class. Simultaneously, a continuous and systematic follow-up of the implementation was carried out, documenting key aspects observed during the sessions, such as student participation and attitude. Finally, the final state of the students regarding their English vocabulary was revealed, as well as their perceptions regarding the use of this methodology. Data collected through a pretest and posttest, a logbook, and a polytomous ordinal questionnaire suggest that GBL has a positive impact on learning, significantly enhancing it by contextualizing content to meet students' needs and presenting challenges that actively engage them in the process. Additionally, GBL fosters teamwork, motivation, and student participation. This research proposal contributes to the existing literature on alternative methodologies for promoting meaningful English learning in Colombia.

**Keywords:** English learning, game based-learning, vocabulary learning, alternative methodology, educational games, lexical competence

### **Introducción**

El aprendizaje del inglés como lengua extranjera ha enfrentado diversos obstáculos en los contextos educativos. En muchas instituciones, se pone énfasis en la memorización y repetición

del vocabulario, lo que dificulta que los estudiantes adquieran el idioma de manera significativa (Van Eck, 2006; Bavi, 2018). Ante esta situación, es necesario explorar metodologías alternativas que favorezcan un aprendizaje más profundo y significativo del vocabulario en inglés.

Una de estas metodologías es el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), que integra el juego en el entorno educativo (Steiner et al., 2009, como se citó en Zabala Vargas et al., 2020). Por esta razón, dentro de este escrito se presenta información producto de una investigación cuyo objetivo fue determinar la influencia del ABJ en el aprendizaje del vocabulario en inglés de estudiantes de cuarto grado de primaria en una institución pública de Popayán, Cauca. Para ello, se empleó un enfoque de investigación mixta con diseño cuasi experimental, que incluyó la aplicación de un preprueba y posprueba, un diario de campo y un cuestionario para la recopilación de datos. Los resultados obtenidos muestran que esta metodología tiene un impacto positivo en el aprendizaje del vocabulario, además de fomentar la motivación, la participación y el trabajo en equipo entre los estudiantes. Asimismo, se identificó la importancia de los materiales, las instrucciones y el espacio al implementar el ABJ para mejorar el aprendizaje del vocabulario en inglés.

### **Antecedentes**

Diferentes estudios han indagado sobre el impacto del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) en la mejora de la adquisición de vocabulario en inglés en contextos educativos. Se ha demostrado que los juegos fomentan un entorno de aprendizaje propicio y poco ansioso, mejorando la motivación, el compromiso y las actitudes positivas hacia el aprendizaje, especialmente en niños (Buitron et al., 2016; Li et al., 2022; Carabalí Banguera et al., 2021; Puaadi & Aziz, 2024). Así mismo, esta metodología ayuda a los estudiantes mayores a desarrollar una motivación intrínseca y una mejor retención cuando se adaptan a sus estilos de aprendizaje (Sevy Biloon, 2017). Aunque algunos educadores consideran que los juegos son menos serios (Sánchez Iglesias, 2016), las investigaciones sugieren que su uso

adecuado puede mejorar el desarrollo cognitivo, social y psicológico. El ABJ ha demostrado flexibilidad en todos los niveles educativos, incluido el universitario, mostrando mejoras significativas en la adquisición de vocabulario debido a su naturaleza activa y atractiva (Tang, 2020; Alavi & Gilakjani, 2019; Methaneethorn et al., 2021; Ismaizam et al., 2022). Adicionalmente, el ABJ mejora los resultados educativos al aumentar el compromiso, fomentar la colaboración y apoyar la retención a largo plazo (Ismaizam et al., 2022; Saleh & Ahmed Althaqafi, 2022).

### **Aspectos metodológicos**

El presente estudio se llevó a cabo en un colegio de carácter público localizado en la ciudad de Popayán, Colombia. La población inicial estuvo compuesta por 36 estudiantes de sexo masculino con edades entre los 8 y 10 años, pertenecientes al grado cuarto de primaria, sin embargo, por razones ajenas a los investigadores la población se redujo a 13 participantes. El estudio adoptó un enfoque mixto para ofrecer una comprensión más amplia y profunda del fenómeno investigado. Además de un diseño cuasi-experimental teniendo como objetivo determinar la influencia de la variable independiente – ABJ - sobre la variable dependiente - vocabulario.

En primer lugar, se obtuvo una medición del nivel de vocabulario en inglés de los participantes antes de introducir la metodología ABJ. Para ello, se aplicó una preprueba adaptada de los exámenes estandarizados de inglés *Pre A1 Starters, A1 Movers* y *A2 Flyers* desarrollados por la Universidad de *Cambridge Assessment English* (2018) considerando las temáticas consignadas en las Mallas de Aprendizaje de inglés para los grados cuarto y quinto, propuestas por el Ministerio de Educación (2016). En segundo lugar, se adaptaron actividades tipo ABJ para el aprendizaje de vocabulario, tomadas de algunos estudios que formaron parte de los antecedentes de la investigación realizada, teniendo en cuenta el nivel de lengua de los estudiantes, los materiales adecuados y los espacios disponibles en la institución para la realización de dichas actividades; posteriormente, se llevó a cabo su implementación a lo largo de 10 sesiones.

**Tabla 1**

*Orden de las actividades implementadas*

<b>Número de la sesión</b>	<b>Nombre de la actividad</b>	<b>Vocabulario</b>
<i>Sesión 1</i>	<i>Charades</i>	<i>Emociones</i>
<i>Sesión 2</i>	<i>The minimarket</i>	<i>Frutas, vegetales y otros</i>
<i>Sesión 3</i>	<i>Guess and survive</i>	<i>Pasatiempos</i>
<i>Sesión 4</i>	<i>Let's dress up</i>	<i>Prendas de vestir</i>
<i>Sesión 5</i>	<i>Run puzzle run</i>	<i>Objetos de la habitación</i>
<i>Sesión 6</i>	<i>Move and guess</i>	<i>Partes del cuerpo</i>
<i>Sesión 7</i>	<i>Building my School</i>	<i>Partes del colegio</i>
<i>Sesión 8</i>	<i>Wild letters</i>	<i>Animales</i>
<i>Sesión 9</i>	<i>Family tree</i>	<i>Miembros de la familia</i>
<i>Sesión 10</i>	<i>Games by booths</i>	<i>Revisión de vocabulario</i>

*Nota. Elaboración propia*

En tercer lugar, se realizó un seguimiento continuo y sistemático de los momentos en los cuales las actividades ABJ tenían lugar. Para esto se empleó un diario de campo en el que se llevó un registro de observaciones, reflexiones relacionadas con la participación de los estudiantes, las interacciones entre los participantes, sus actitudes y todo acontecimiento relevante y relacionado con el tema. Culminada esta etapa, se administró nuevamente el mismo examen a modo de posprueba para evaluar el estado final de los estudiantes con respecto a su conocimiento de vocabulario.

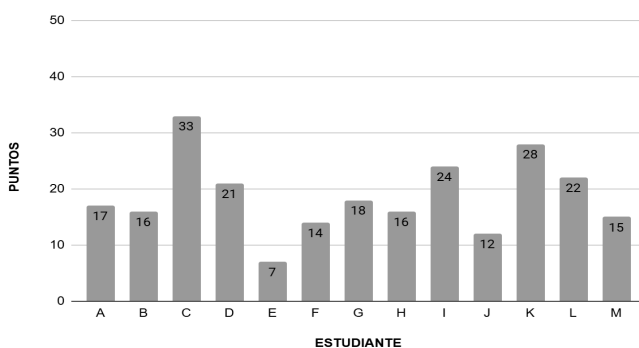
Finalmente, con el propósito de alcanzar una comprensión más profunda sobre el impacto de los juegos, se diseñó y administró un cuestionario con una escala ordinal-politómica. Es decir, con múltiples respuestas (Lara & Rivas, 2009) organizadas jerárquicamente (Meneses & Rodríguez Gómez, 2011), para examinar las percepciones de los estudiantes con respecto al uso de las actividades tipo ABJ, que incluyó 16 preguntas escritas en español.

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos durante la investigación. En primer lugar, se describen los resultados de la preprueba destacando los datos generales encontrados. En segundo lugar, se realiza una comparación entre los resultados de la preprueba y la posprueba, junto con los resultados de la prueba de significancia de muestras emparejadas. Finalmente, se presentan los resultados del cuestionario aplicado al finalizar la implementación.

**Figura 1**

*Resultados de la preprueba por estudiante*



**Tabla 2**

*Datos descriptivos de la preprueba*

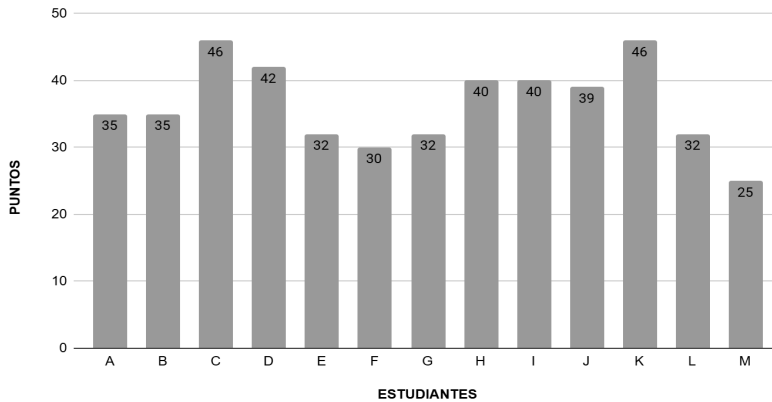
	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Promedio</i>	<i>Mediana</i>	<i>D.E.</i>
<i>Preprueba</i>	13	7	33	18,69	17	6,897

La Figura 1 y la Tabla 2 muestran los resultados generales de la preprueba demostrando que, en promedio, los estudiantes alcanzaron 18 puntos de un total de 46, lo que representa menos de la mitad del máximo posible. No obstante, se aprecia que la desviación estándar es notablemente elevada en relación con la media, lo que indica una variabilidad considerable en los puntajes obtenidos por los estudiantes. Esta variación sugiere que el grupo de estudiantes no tenía un nivel homogéneo respecto a sus conocimientos de vocabulario en inglés inicialmente.

## Resultados del post test por estudiante

**Figura 2**

Resultados de la posprueba por estudiante



**Tabla 3**

Datos descriptivos de la posprueba

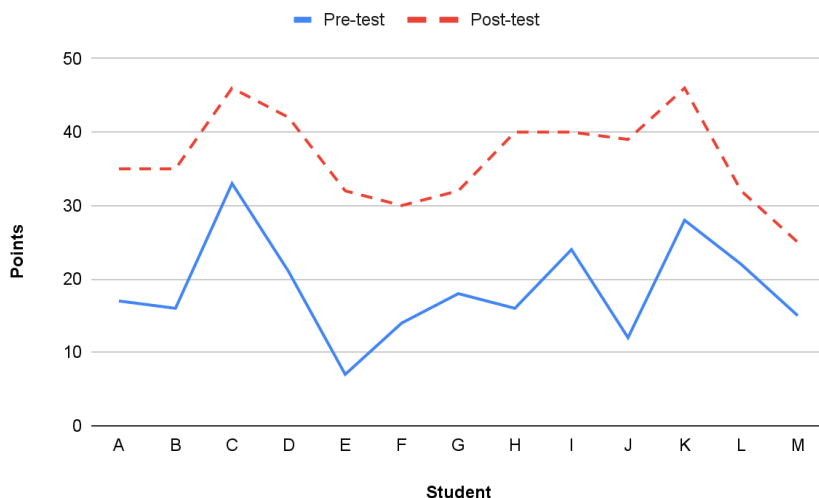
	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Promedio</i>	<i>Mediana</i>	<i>D.E.</i>
<i>Posprueba</i>	13	25	46	36,46	35	6,333

La Figura 2 y la Tabla 3 presentan los resultados generales de la posprueba. El puntaje promedio obtenido por los estudiantes fue de 36,46 puntos sobre un total de 46, lo que representa aproximadamente el 79 % del puntaje máximo posible, indicando un rendimiento general positivo. Sin embargo, la desviación estándar de 6,333 es relativamente alta, lo que señala que hay una considerable variabilidad entre los puntajes obtenidos. Esto sugiere que no todos los estudiantes mejoraron de manera homogénea en su nivel de vocabulario en inglés tras la implementación de las actividades tipo ABJ. Por otro lado, la mediana de 35 puntos, indica que no hay una gran diferencia entre la mayoría de los puntajes, ya que esta se encuentra cerca del promedio

## Comparación de la preprueba y posprueba

**Figura 3**

Resultados de la preprueba y posprueba por estudiante



**Tabla 4**

Comparación de resultados preprueba y posprueba

Test	Promedio	D.E
Preprueba	18,69	6,897
Posprueba	36,46	6,333

En la Figura 3 y la Tabla 4 se observa la comparación entre los puntajes finales de la pre y posprueba. A partir de esta comparación, se observa que los estudiantes aumentaron en promedio 17.77 puntos lo que indica que la totalidad de la población obtuvo un progreso en su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, se evidencia que dicha metodología favorece el aprendizaje de vocabulario en inglés dado que los juegos incorporan desafíos dentro de situaciones contextualizadas, es decir relacionadas directamente con el contenido a aprender permitiendo la conexión con experiencias prácticas. Además, el

componente lúdico motiva al estudiante a ser parte de estos, ya que se ofrece la posibilidad de alcanzar objetivos dentro de los mismos. En este sentido, para que el aprendizaje sea significativo, se necesitan dos condiciones: primero, los materiales deben ser lógicos y relevantes; segundo, el estudiante debe estar dispuesto a aprender (Moreira, 2017; Ausubel, 2000, como se citó en Palmero Rodríguez, 2008).

Por otro lado, se observa que, aunque hubo una reducción de 0,564 puntos en la desviación estándar, esta sigue siendo elevada. Esto indica que, a pesar de la mejora en los resultados de la posprueba la población no experimentó un progreso homogéneo en su desempeño. Estos resultados pueden atribuirse a diversos factores, tanto internos como externos, que estuvieron presentes durante el proceso de aprendizaje. En este contexto, las observaciones realizadas permitieron identificar situaciones o eventos que, de alguna manera, influyeron en el desempeño de los estudiantes. Por ejemplo, el ruido en los espacios que se realizaron las actividades y la actitud de los estudiantes frente a las mismas. Según Bastidas y Muñoz (2020), factores socioculturales, educativos e internos, como el ambiente del aula, la atención y la motivación, influyen en el aprendizaje. Por ello, es clave considerar estos aspectos al aplicar estrategias para fomentar la participación y el compromiso en los estudiantes.

### **Prueba de significancia**

Teniendo en cuenta que los datos de ambas pruebas presentaron una distribución normal, se dio lugar a la realización de la Prueba Paramétrica k de muestras emparejadas, estableciendo las siguientes hipótesis nula y alternativa, relacionadas con la investigación.

**H<sub>0</sub>**: La metodología Aprendizaje Basado en Juegos no ejerce ninguna influencia en el aprendizaje de vocabulario.

**H<sub>1</sub>**: La metodología Aprendizaje Basado en Juegos ejerce una influencia en el aprendizaje de vocabulario.

**Tabla 5**

Resultados de la prueba paramétrica T-Student de muestras emparejadas

<b>Diferencias emparejadas</b>								
<i>Media</i>	<i>D.E.</i>	<i>Err. Est. Media</i>	<i>Intervalo de confianza del 95%</i>		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>Significancia</i>	
			<i>Inferior</i>	<i>Superior</i>			<i>P de un factor</i>	
<b>Par. 1</b>	-17,769	5,418	1,503	-21,044	-14,495	-11,824	13	0,001

Al analizar los resultados de la prueba presentados en la Tabla 5, se observa que el valor p es igual a 0,001, lo cual es menor que 0,05, lo que permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa, evidenciando que la metodología de Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) tiene un impacto positivo en el aprendizaje del vocabulario. En consecuencia, la intervención realizada con los estudiantes, a través de actividades de ABJ fue exitosa, ya que permitió mejorar su nivel de vocabulario al finalizar la implementación de dichas actividades. Este resultado coincide con los hallazgos de Saleh y Ahmed Althaqafi (2022), quienes también observaron una diferencia significativa entre los resultados de la pre y posprueba aplicados a su grupo experimental, concluyendo de igual forma que su intervención basada en el ABJ tuvo un efecto positivo en sus participantes.

### **Resultados y análisis del cuestionario**

El cuestionario, compuesto por un total de 16 preguntas, se organizó en 10 categorías. A continuación, se detallan los resultados obtenidos según las opciones de respuesta: “*siempre*”, “*a veces*” y “*nunca*” seleccionadas por los estudiantes.

### **Diversión**

En esta categoría se evidenció que el 76,9 % de los estudiantes disfrutó de las actividades realizadas para aprender nuevas palabras. Además, el 84,6 % consideraron que estas actividades hacían el proceso de aprendizaje más entretenido y expresaron haberse divertido al

participar en ellas. Estas percepciones se complementan con los registros del diario de campo, los cuales muestran que, durante el desarrollo de las actividades, la mayoría de los estudiantes manifestó entusiasmo, reflejado en su reacción positiva hacia la dinámica propuesta. Estos hallazgos coinciden con los de Broberg (2023), quien también encontró que los participantes de su estudio adoptaron una actitud positiva hacia esta modalidad, destacando la diversión como uno de los principales beneficios mencionados.

### **Motivación**

Con el objetivo de conocer la motivación que los estudiantes experimentaron durante las actividades basadas en el GBL, se formuló la pregunta sobre si se sintieron motivados a aprender nuevas palabras durante dichas actividades. Los resultados revelaron que un porcentaje significativo de estudiantes seleccionó las opciones “siempre” y “a veces”, ambas con un 46,2 %. Al contrastar estas respuestas con las observaciones realizadas, se evidenció que los estudiantes se sentían más motivados cuando las actividades incluían un elemento de competitividad, dado que este factor les permitía concentrarse en alcanzar un objetivo final (Badilla & Núñez, 2018). Asimismo, se identificó la importancia de seleccionar cuidadosamente los juegos a utilizar en una clase de lengua extranjera, con el fin de captar la atención e interés de los estudiantes (Rubio & Conesa, 2013).

### **Aprendizaje**

De acuerdo con las respuestas ofrecidas por los participantes, esta categoría reveló que el 76,9 % considera que sí aprendieron nuevas palabras durante las actividades, logrando comprender mejor su significado, lo cual se ve reflejado en la mejora obtenida en todas las secciones de la posprueba por la mayoría de los estudiantes. Sin embargo, el 23,1 % señaló que las actividades solo “a veces” les fueron útiles, posiblemente debido a la dificultad que presentaban algunas palabras trabajadas en las categorías de vocabulario. Un ejemplo de esto fue la confusión entre *head* y *hand* durante la actividad *Move and Guess*, debido a la similitud en su pronunciación.

## **Memoria**

En esta categoría, se observó que el 61,5 % de los estudiantes consideran más sencillo recordar palabras después de participar en las actividades. A pesar de que el 7,7 % marcó la opción “*nunca*” en relación con esta pregunta, la posprueba evidencia que todos los participantes experimentaron una mejora en su conocimiento de vocabulario. Este resultado coincide con los hallazgos de Tanago y Sarobol (2017), quien reporta que, según las opiniones de los estudiantes de su investigación, el aprendizaje de vocabulario a través del ABJ les permitió memorizar palabras con mayor facilidad. De manera similar, Saleh y Ahmed Althaqafi (2022) encontraron, a través de un *delayed post-test*, que los juegos tuvieron un efecto duradero en la memorización de nuevo vocabulario, debido a la forma activa en que los estudiantes lo habían aprendido, tal como les ocurrió a muchos de los participantes de la investigación realizada.

## **Participación**

Para la categoría de participación, el 69,2% de los estudiantes expresó que disfrutaban participar en las clases cuando se realizaban actividades tipo ABJ, ofreciendo razones como: “*Sí, porque aprendí nuevas palabras*” y “*Sí, porque era divertido*”. A partir de estas respuestas, se puede deducir que la mayoría de los alumnos disfrutaron participar en las actividades de tipo ABJ, ya que les permitían jugar, divertirse y aprender nuevas palabras al mismo tiempo. Sin embargo, el 30,8% que respondieron que participaban “*a veces*” señalaron que no les gustaba participar en ciertas ocasiones debido a motivos como “*Depende de la dinámica*” o “*No soy tan sociable*”. Este tipo de respuestas sugiere que algunos estudiantes optaban por no participar cuando sentían que su desempeño podría no ser adecuado, lo que podría generarles incomodidad y frustración (Sheeba & Karthikeyan, 2018). Por lo tanto, es fundamental crear espacios seguros que fomenten la participación estudiantil, atender sus inquietudes y seleccionar estrategias de enseñanza que se ajusten a sus preferencias y necesidades (Quevedo Seminario & Huamani Meza, 2024).

## Trabajo en equipo

Para abordar esta categoría, es relevante destacar que todas las actividades realizadas durante la implementación se llevaron a cabo en grupos. De hecho, el 42,6 % de los estudiantes expresó su preferencia por los juegos en equipo. Sin embargo, en otra pregunta dentro de la misma categoría, el 61,5 % indicó que solo en ocasiones disfrutaban ayudar a sus compañeros. Al contrastar estos resultados con las observaciones registradas en el diario de campo, se identificó que los estudiantes se involucraban más cuando los juegos implicaban competir contra otros equipos. En este contexto, los estudiantes prestaban atención al desempeño de los integrantes de su grupo y ofrecían ayuda cuando era necesario para ganar las rondas. Este enfoque promueve la interdependencia positiva, ya que muestra a los estudiantes que su éxito individual está directamente relacionado con el éxito del grupo (Fernández Loras, 2018). Por otro lado, el 23,1 % de los estudiantes manifestó no disfrutar trabajar en equipo. Según las observaciones realizadas, esto podría deberse a que, en ocasiones, algunos estudiantes tendían a culpar a sus compañeros por la pérdida de un juego. Ante este tipo de situaciones, se recomienda que el docente supervise constantemente los juegos para evitar conflictos (Badilla & Núñez, 2018).

## Espacio

En cuanto a la ubicación o el espacio, el 76,9 % de los estudiantes expresó que les había gustado realizar las actividades fuera del salón de clases. De hecho, en muchas ocasiones, los estudiantes preguntaban con entusiasmo si iban a estar fuera del salón. Así, los espacios fuera del aula tienen la capacidad de romper la rutina del entorno académico y fomentar un aprendizaje significativo (Ortiz Lopez et al., 2022). No obstante, el 23,1 % de la población indicó que solo disfrutaban de estas actividades en ciertas ocasiones, lo que podría explicarse por el hecho de que los lugares a los que se acudió para realizar las actividades basadas en ABJ eran espacios abiertos dentro de la institución, lo que generaba ruido y distracciones.

## Materiales

El 69,2 % de la población indicó preferencia por trabajar con diversos materiales, como *flashcards*, tableros, imágenes y prendas

de vestir. Por ejemplo, durante la actividad *Let's Dress Up* varios estudiantes manifestaron su entusiasmo por el uso de ropa con frases como “¡Oh, esa ropa es de verdad!”. En este sentido, seleccionar y utilizar materiales adecuados durante las actividades tipo ABJ resulta fundamental para el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que estos recursos pueden ofrecer un input relevante y permitir la práctica en situaciones contextualizadas (Urbano & Rodríguez, 2018).

### **Instrucciones**

Para esta categoría, el 53,8 % de los estudiantes indicó que las actividades realizadas durante la implementación fueron siempre fáciles de jugar. Sin embargo, el 38,5 % mencionó que solo fueron fáciles en algunas ocasiones. Esto debido a que algunos estudiantes no lograron comprender las instrucciones de ciertas actividades, lo que afectó el desarrollo de las mismas. Un ejemplo de esto ocurrió durante la actividad *Let's dress up*, en la que surgieron inconvenientes relacionados con el espacio debido a las condiciones meteorológicas adversas, lo que obligó a trasladar la actividad al interior. Esta situación causó distracciones en la mayoría de los estudiantes, ya que el ruido generado por otros grupos dificultó la comunicación y que las instrucciones se dieran de manera adecuada.

### **Metodología de la clase**

En esta categoría, cuyo objetivo fue conocer la percepción de los estudiantes sobre la metodología implementada y su impacto en la manera en que desearían recibir clases de inglés en el futuro, el 76,9 % de los estudiantes manifestó haber disfrutado de las clases de inglés cuando se aplicó la metodología ABJ. Además, este mismo porcentaje de estudiantes expresó su deseo de que esta metodología continuará utilizándose para el aprendizaje de vocabulario en sus futuras sesiones de inglés. Esto concuerda con los hallazgos de Merzouk Benselloua (2021) quien encontró que la mayoría de los participantes en su investigación preferían aprender vocabulario en inglés a través de juegos, ya que, de acuerdo a sus percepciones, este enfoque había sido más entretenido, mostrando mayor satisfacción con los resultados alcanzados en contraste con la forma tradicional de aprendizaje.

## **Conclusiones**

A partir de los resultados obtenidos en la investigación, se concluye que la metodología ABJ tiene un impacto positivo en el aprendizaje del vocabulario en inglés, ya que fomenta una mejora en el dominio del vocabulario al permitir a los estudiantes aprender de manera lúdica y mediante situaciones contextualizadas.

En este mismo sentido, es evidente que esta metodología fomenta la motivación, la participación y el trabajo en equipo de los estudiantes. En primer lugar, la motivación y la participación aumentan porque las actividades de tipo ABJ transforman el aprendizaje del vocabulario en un proceso más ameno y atractivo. En segundo lugar, en lo que respecta al trabajo en equipo, los estudiantes prestan un mayor apoyo a sus compañeros cuando en las actividades hay elementos competitivos, lo que refuerza aún más los esfuerzos de colaboración.

Por otro lado, los materiales, las instrucciones y la ubicación desempeñan un papel fundamental a la hora de desarrollar las actividades. Los materiales proporcionan información relevante que permite a los alumnos aprender y practicar en situaciones contextualizadas. Unas instrucciones claras son igualmente importantes para no afectar al rendimiento de los alumnos. Por último, el espacio puede permitir que los alumnos tengan una mejor actitud hacia el aprendizaje cuando las actividades de tipo ABJ se desarrollan en un entorno diferente al aula.

## **Referencias**

- Alavi, G., & Gilakjani, A. P. (2019). The effectiveness of games in enhancing vocabulary learning among Iranian third grade high school students. *Malaysian Journal of ELT Research*, 16(1), 1–16.
- Badilla, D. C., & Núñez, M. (2018). El uso de técnicas de gamificación para estimular las competencias lingüísticas de estudiantes en un curso de ILE. *Revista de Lenguas Modernas*, (28).
- Bastidas, J., & Muñoz, G. (2020). Factores que influyen en el aprendizaje del inglés de los bachilleres de Pasto, Colombia. *Revista Folios*, (51), 163–181.

- Bavi, F. (2018). The effect of using fun activities on learning vocabulary at the elementary level. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(3), 629–639. <https://doi.org/10.17507/jltr.0903.24>
- Broberg, B. (2023). *The effect of game-based activities on EFL vocabulary learning* (Master's thesis, Anadolu University). ProQuest Dissertations and Theses. <https://www.proquest.com/dissertations/xxxxxx>
- Buitron, C., Hurtado, W., Molina, J., & Porras, V. (2016). *The impact of games in the foreign languages classroom as a tool to generate motivation in the learning of modern languages (English-French) on students of fourth and fifth grade of some public schools in Popayan*. University of Cauca.
- Carabalí Banguera, S. L., Cuenca Molina, Y. L., Gómez Muñoz, L. I., Moreno Cabrera, K. L., & Paz Quiñones, L. M. (2021). *Gamification and game-based learning (GBL) activities implementation as innovative English learning*. University of Cauca.
- English Cambridge Assessment. (2018). *Cambridge English Qualifications: Pre A1 Starters, A1 Movers and A2 Flyers. Handbook for teachers*.
- Fernández Loras, A. (2018). *La aplicación de la gamificación y el aprendizaje basado en juegos en la enseñanza de la Biología*. <https://zaguan.unizar.es/record/77359>
- Ismaizam, N. M., Rahman, S. F. A., Ahmad, S. N. S. M., Nazri, N. I. I. M., Idris, N. A. A., Ali, N. A., Rafi, N. F. B. M., Mohamad, S. N. A., Rahim, A. A. A., Rashid, K. K. A., & Aldaba, A. M. A. (2022). An integration of game-based learning in a classroom: An overview (2016–2021). *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 11(1), 1207–1221. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v11-i1/12347>
- Lara, S., & Rivas, S. (2009). Aprendizaje autorregulado y fomento de competencias en dos asignaturas de Master a través del empleo de plantillas de evaluación, método del caso, role-playing y video digital. *Educación XXI*, 12, 67–96.
- Li, C. T., Hou, H. T., & Lee, L. H. (2022). Design of a dual-hierarchy scaffolding board game-based learning activity for EFL reading comprehension. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688221125903>
- Meneses, J., & Rodríguez Gómez, D. (2011). El cuestionario y la entrevista.
- Merzouk Benselloua, N. Z. (2021). *The role of personalized game-based learning approach in enhancing EFL learners' vocabulary learning and psychological health* (Doctoral dissertation, University of Mostaganem). DSpace. <http://e-biblio.univmosta.dz/handle/123456789/17410>
- Methaneethorn, J., Sudchada, P., & Insuk, S. (2021). Game-based learning for teaching English to Thai pharmacy students. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 42(3), 617–622.

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Mallas de aprendizaje de inglés para transición a 5° de primaria*.
- Moreira, M. A. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12).
- Ortiz López, R., Ortiz López, M., & Sari Contreras, M. J. (2022). Centros de aprendizaje, un ambiente para aprender fuera del aula. *Illari*, 59–65.
- Puaadi, F. A., & Aziz, A. A. (2024). The implementation of game-based learning in enhancing learners' vocabulary in primary ESL classroom. *International Journal of Advanced Research in Education and Society*, 6(2), 817–828.
- Palmero Rodríguez, M. L. (2008). La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. En *Aprender en la era digital* (pp. 7–45). Editorial Octaedro.
- Quevedo Seminario, S., & Huamani Meza, L. S. (2024). Estrategias de enseñanza aprendizaje en inglés empleadas en estudiantes.
- Rubio, J., & Conesa, M. I. (2013). El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6(3), 169–185.
- Saleh, A. M., & Ahmed Althaqafi, A. S. (2022). The effect of using educational games as a tool in teaching English vocabulary to Arab young children: A quasi-experimental study in a kindergarten school in Saudi Arabia. *SAGE Open*, 12(1), 21582440221079806.
- Sánchez Iglesias, S. (2016). La importancia del juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.
- Sevy Biloan, J. (2017). Different reasons to play games in an English language class. *Journal of Education and Training Studies*, 5(1), 84–93.
- Sheeba, W. T., & Karthikeyan, J. (2018). Factors that psychologically impede second language learners from speaking English: A perspective study among civil engineering students. *International Journal of Civil Engineering and Technology*, 9(8), 1233–1237.
- Tanago, N., & Sarobol, N. (2017). The effectiveness of using game-based learning in teaching English vocabulary (Master's thesis). Thammasat University.
- Tang, J. T. (2020). Comparative study of game-based learning on preschoolers' English vocabulary acquisition in Taiwan. *Interactive Learning Environments*, 31(4), 1958–1973.
- Urbano, M. A., & Rodríguez, P. (2018). La importancia del diseño y la utilización de materiales didácticos para el aprendizaje del inglés en escuelas públicas de bajos recursos. *Revista Huellas*, 5(2), 40–46.

Van Eck, R. (2006). Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless. *EDUCAUSE Review*, 41, 1–16.

Zabala Vargas, S. A., Ardila-Segovia, D. A., García-Mora, L. H., & Benito-Crosetti, B. L. D. (2020). Aprendizaje basado en juegos (GBL) aplicado a la enseñanza de la matemática en educación superior: Una revisión sistemática de literatura. *Formación Universitaria*, 13(1), 13–26.

## CAPÍTULO VI

---

### Perspectivas de los estudiantes sobre el aprendizaje remoto de lenguas modernas durante la pandemia por covid-19

CAMILO ANDRÉS CIFUENTES LÓPEZ  
*camilocifu@unicauca.edu.co*

DANIEL ALEJANDRO VALENCIA GÓMEZ  
*dalvalencia@unicauca.edu.co*  
*Universidad del Cauca*  
*Departamento de Lenguas*

#### **Resumen**

La pandemia por COVID-19 obligó a una rápida transición de las aulas tradicionales a entornos de aprendizaje remoto debido a las limitaciones por salubridad que se presentaron en el año 2020 y a mediados del año 2021. La implementación urgente de estos entornos en todas las instituciones educativas propició el estudio de diversas problemáticas que surgieron en distintos contextos. Dichas problemáticas dieron paso a la presencia de perspectivas sobre el aprendizaje remoto, por lo que este escrito busca determinar las perspectivas de los estudiantes del programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca en relación a los beneficios y desafíos de este modelo de enseñanza durante la pandemia. Se señalan dificultades en la práctica de habilidades, proponiendo recomendaciones para mejorar futuros modelos educativos en línea e híbridos. A través de un enfoque cualitativo, se recopilieron datos mediante una encuesta para caracterizar la población y encuentros en grupos focales para profundizar en la información requerida. Dentro de este ejercicio

investigativo se destacan dificultades como la falta de equilibrio en el aprendizaje de las habilidades lingüísticas, problemas de acceso a recursos tecnológicos, distracciones digitales y el impacto psicológico del aislamiento.

**Palabras Clave:** aprendizaje remoto, pandemia, COVID-19, clases remotas, entornos remotos

### **Abstract**

The COVID-19 pandemic forced a rapid transition from traditional classrooms to remote learning environments due to health-related restrictions that emerged in 2020 and continued through mid-2021. The swift adoption of these environments across educational institutions led to the examination of various challenges that emerged in different contexts. These issues gave rise to perspectives on remote learning, prompting this paper to explore the perspectives of students in the Bachelor's program in Modern Languages with an emphasis on English and French at the University of Cauca regarding the benefits and challenges of this teaching model during the pandemic. Challenges in practicing language skills are highlighted, and recommendations are proposed to improve future online and hybrid educational models. Using a qualitative approach, data were collected through a survey to characterize the population and focus group sessions to gain deeper insights into the required information. This research highlights difficulties such as the lack of balance in learning language skills, issues with access to technological resources, digital distractions, and the psychological impact of isolation.

**Keywords:** remote learning, pandemic, COVID-19, remote classes, remote environments

### **Introducción**

La pandemia por COVID-19 alteró profundamente los sistemas educativos a nivel global, forzando una rápida transición hacia el aprendizaje remoto, especialmente en el ámbito de las lenguas extranjeras. Este estudio se enfoca en las perspectivas de los estudiantes del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con

Énfasis en inglés y francés de la Universidad del Cauca durante el periodo 2020-2021, frente al estudio remoto, y con el objetivo de analizar los factores que influenciaron el aprendizaje de las lenguas en dichos entornos. En particular, se exploraron los desafíos técnicos que afrontaron los estudiantes, así como también la carga académica, la ausencia de mecanismos de seguridad frente a la falta de honestidad y los efectos psicológicos derivados de este cambio, como la ansiedad y el estrés.

La metodología empleada fue un diseño de estudio de caso exploratorio, con la recolección de datos a través de encuestas y grupos focales en los periodos académicos 2019.2-2020.1, 2020.0-2020.1 y 2021.2. Los instrumentos utilizados incluyeron encuestas sobre conectividad y recursos tecnológicos, así como grupos focales que abordaron temas más específicos relacionados con la efectividad de las metodologías empleadas por los docentes, la evaluación y el bienestar psicológico. El análisis se organizó cronológicamente y se llevó a cabo una triangulación de la información recopilada a partir de la encuesta a los estudiantes.

Los antecedentes revisados destacan estudios sobre el aprendizaje de idiomas en línea durante la pandemia en contextos internacionales, nacionales y locales. En Palestina, Zboun y Farrah (2021) analizaron los beneficios y retos del aprendizaje virtual en la Universidad de Hebrón, donde 82 estudiantes de inglés mencionaron la preferencia por clases presenciales debido a necesidades personales. En Arabia Saudí, Mahyoob (2020) exploró los desafíos técnicos y académicos que enfrentaron 184 estudiantes de inglés en la Universidad de Taibah, revelando obstáculos significativos en el aprendizaje virtual. En Argentina, Christiani (2022) discutió cómo el contexto latinoamericano impacta la eficacia de la enseñanza remota. En Colombia, estudios en ciudades como Bogotá, Bucaramanga, así como en el municipio de Santander de Quilichao en el Cauca, han examinado factores psicosociales, tecnológicos y metodológicos que influyen en la educación en línea, destacando los retos de la enseñanza a distancia en el sistema educativo colombiano. Estos

antecedentes subrayan la necesidad de analizar las experiencias de los estudiantes del PLLMIF en la Universidad del Cauca durante el periodo 2020-2021, debido a la falta de información específica en el ámbito local.

Por otro lado, esta propuesta identifica conceptos clave para diferenciar los entornos educativos no presenciales implementados durante el confinamiento por la pandemia por COVID-19. En primer lugar, el término se refiere a la enfermedad causada por el virus SARS-CoV-2, definida por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2023) como una enfermedad respiratoria que puede ser leve o grave, afectando a personas de todas las edades. La pandemia, reconocida globalmente a finales de 2019 y declarada en Colombia en marzo de 2020, implica la propagación mundial de enfermedades, como indica *Health Direct* (2022). Para enfrentar la crisis sanitaria, se adoptó la educación a distancia mediante plataformas en línea. La educación virtual se define como un entorno basado en internet gestionado por un LMS, que conecta a estudiantes de diversos orígenes y se desarrolla en modalidades síncronas y asíncronas (Tophat, 2022). En contraste, la educación a distancia es un proceso en el que profesor y alumno están separados en tiempo y espacio, mediado por tecnología, y estructurado para replicar el aprendizaje presencial (*Commonwealth of Learning*, 2023). Estudios recientes documentan las experiencias de estudiantes bajo estas modalidades, incluyendo el *Blended Learning*, que se describe como la integración reflexiva de experiencias de aprendizaje presencial y en línea (Hrastinski, 2008, como se citó en Garrison y Kanuka, 2004).

En este contexto, el marco teórico se centra en analizar las condiciones de implementación de los entornos remotos durante la pandemia y su impacto en el aprendizaje significativo. De acuerdo con Castillo (2013), todo proceso educativo necesita condiciones mínimas que faciliten el desarrollo de competencias individuales y colectivas, reguladas por los medios educativos y la infraestructura física. González y Cabrera (2010) aclaran que la educación virtual exige preparación digital, que incluye la capacidad de conexión de estudiantes y docentes, siendo esta una fuente de desigualdad por falta de infraestructura y capacitación.

De igual manera, el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos virtuales presenta desafíos que impactan la interacción y propician el aislamiento, ya que la ausencia de comunicación no verbal limita el desarrollo efectivo del proceso educativo. (Hens, 2021). Además, según la interpretación de Du (2009) de la teoría del filtro afectivo, sugiere que, para mitigar efectos negativos, los profesores deben crear una atmósfera favorable y dinámica. También, Mohammadi, N., Ghorbani, V. y Hammidi, F. (2010) sostienen que el *E-Learning* es eficaz si existen recursos tecnológicos adecuados, aunque el aprendizaje tradicional resulta más viable en contextos con acceso limitado a estos recursos. También es relevante reconocer que, en el aprendizaje a distancia, los estudiantes deben asumir responsabilidades académicas y domésticas, lo cual genera conflictos como el tecnoestrés, debido a las expectativas de cumplir tanto en el hogar como en el estudio (Rojas, J. et al., 2021). Esta situación puede haber afectado su rendimiento académico en clases sincrónicas, planteando retos que cada estudiante experimentó de manera distinta.

En los aspectos metodológicos se adoptó un diseño de estudio de caso exploratorio, cuya recolección de datos se realizó durante: 2019.2-2020.1, 2020.0-2020.1 y 2021.2, lo que permitió capturar las experiencias de estudiantes en sus diferentes procesos de aprendizaje. Las encuestas iniciales se enfocaron en variables como la conectividad, el equipo utilizado y el desarrollo del aprendizaje de lenguas extranjeras. Posteriormente, los grupos focales abordaron temas más específicos como la efectividad de las metodologías docentes, la evaluación, principios éticos y la salud mental. La información se organizó cronológicamente para analizar los cambios en las experiencias de los estudiantes a lo largo del tiempo.

Además, se abordó la fundamentación teórica del aprendizaje remoto, señalando la necesidad de asegurar un acceso continuo a la educación, y adaptarse a las limitaciones inherentes del entorno digital. Se consideran tanto las cualidades intrínsecas como extrínsecas del aprendizaje a distancia, subrayando la importancia de un entorno educativo que permita a los estudiantes desarrollar

competencias personales, académicas y profesionales. A partir de esta premisa, el análisis se centra en estructurar las sugerencias narradas en los comentarios recolectados para adaptar las estrategias de enseñanza y aprendizaje al contexto remoto, enfatizando la importancia de evaluar constantemente el desempeño en entornos en línea y a distancia.

Los resultados revelaron que los estudiantes experimentaron un desequilibrio en el desarrollo de competencias lingüísticas, con un énfasis en las habilidades orales, mientras que la enseñanza de la lectura y la escritura fue menos priorizada. También se identificaron problemas técnicos recurrentes que dificultaron el aprendizaje efectivo. En cuanto al apoyo recibido, la mayoría de los estudiantes no contó con asistencia financiera o psicológica adecuada, lo que afectó negativamente su bienestar y rendimiento académico. A pesar de estos desafíos, se destacó la importancia de las estrategias didácticas innovadoras y el apoyo emocional autónomo para mitigar los efectos adversos de la enseñanza a distancia.

### **Caracterización**

Durante la pandemia por COVID-19, el sistema educativo mundial experimentó una transformación significativa, marcada por un abrupto cambio hacia el aprendizaje remoto. Este fenómeno afectó especialmente a los estudiantes de lenguas extranjeras, quienes enfrentaron diversos desafíos al adaptarse a nuevas modalidades de enseñanza. El análisis de estudio subraya cómo estas experiencias fueron moldeadas por factores como la carga académica, problemas técnicos, la falta de mecanismos de seguridad efectivos contra el plagio y la ansiedad relacionada con el aprendizaje en un entorno de estudio desde casa mediado por Tics.

Los datos demográficos revelaron que el 57.5 % de los encuestados, que participaron en el estudio pertenecían al género femenino, mientras que el 42.5% al género masculino, con una edad predominante entre los 18 a 23 años. La mayoría de los estudiantes se identifican como solteros (97.5%), quienes, al momento de tomar sus clases virtuales, se encontraban dispersos en varias localidades de Colombia, con una representación notable de ciudades como Popayán, Bogotá, y otros

municipios, viviendo en compañía de familiares, entre ellos los padres de familia o en otros casos, solamente con la madre, los abuelos o las mascotas. Por otra parte, durante la cuarentena, la mayoría de los estudiantes (50%) disponían de un PC o un teléfono móvil (34.21%), con algunos utilizando ambos dispositivos, donde se identificaron variaciones en la calidad de la conexión a internet, afectando la continuidad y efectividad del aprendizaje y convirtiéndose en un desafío común, especialmente en regiones rurales.

### **Análisis**

Los hallazgos obtenidos contienen diversos factores que afectaron el rendimiento académico de los estudiantes. Dichos factores se dividieron por categorías, como el apresurado proceso de adaptación a las clases remotas, la desproporcionada enseñanza de las habilidades lingüísticas y su desconexión con las actividades puestas en marcha durante las clases, el urgente apoyo financiero que debieron recibir algunos participantes para continuar con sus clases, la relación directa entre la presión académica y las afectaciones a la salud mental, entre otros hallazgos relacionados con ética y circunstancias particulares sobre el entorno remoto. Al estructurar estas categorías, se tiene en cuenta que, si bien, uno de los objetivos planteados en la investigación buscaba categorizar cronológicamente las perspectivas (es decir, partiendo desde los comentarios del 2019 hasta los del 2021), se optó por triangular la información de acuerdo a las semejanzas entre las mismas perspectivas de cada estudiante, puesto que la mayoría de vivencias comparten similitudes entre sí lo cual, también da a entender que el panorama del contexto remoto no sufrió cambios significativos durante toda la cuarentena. A continuación, las identidades de los testimonios fueron codificadas como “St (Número del estudiante)”, utilizando un cuadro de Excel elaborado por los investigadores para organizar y analizar las respuestas obtenidas de los instrumentos aplicados.

### **Desarrollo de habilidades lingüísticas**

La enseñanza de competencias lingüísticas durante la pandemia de COVID-19 se vio afectada principalmente por la metodología empleada por los docentes, algunos de los cuales evidenciaron poca preparación

para la enseñanza en entornos remotos, así como dificultades en la gestión de su inteligencia emocional en estos contextos. Además, la adaptación de actividades y talleres resultó compleja, lo que generó un desequilibrio en el desarrollo de las destrezas lingüísticas. En algunos estudiantes, se fortalecieron más las habilidades de comprensión y expresión oral, aunque con problemas técnicos. En contraste, la escritura y la lectura se relegaron, dependiendo en gran medida de ejercicios de escucha y habla.

Los estudiantes expresaron que su progreso en aspectos gramaticales, léxicos y culturales fue irregular y no siguió un objetivo académico claramente definido por los docentes. Por ejemplo, se documentaron casos de participantes cuyo aprendizaje de la habilidad oral fue priorizado durante las clases síncronas y asíncronas. Sin embargo, para desarrollar sus habilidades de escucha, tuvieron que recurrir a estrategias de aprendizaje autónomo. A partir de este punto, la autonomía del estudiante en el hogar se convirtió en un factor clave para el proceso académico, debiendo afrontarse simultáneamente las dificultades técnicas que surgían de manera recurrente en el entorno remoto.

Las actividades llevadas a cabo para practicar las habilidades lingüísticas durante las clases síncronas se mantuvieron consistentes dentro todos los periodos estudiados. Dichas actividades se clasificaron en dos categorías: aquellas que fueron consideradas innovadoras en el momento de su implementación y aquellas que los estudiantes recuerdan con mayor impacto. Entre estas últimas, destacan el uso de aplicaciones como *Kahoot*, *Quizziz*, *Mentimeter*, *Jamboard*, las cuales fueron las más usadas, además de redes Sociales, donde se hizo uso de memes y contenido similar. La gamificación, la clase invertida, dibujar, el aprendizaje híbrido, la elaboración de videos, canciones, debates, juegos de roles, y las plantillas interactivas, se encuentran entre las actividades que los estudiantes disfrutaron por la forma novedosa de aplicarlas. En lo concerniente a estrategias y métodos de evaluación más recordados, los estudiantes concuerdan que la clase invertida, los videos, la coevaluación de los planes de clase, el uso de plantillas y escritos, lecturas de documentos no auténticos, las plataformas interactivas,

la gamificación, E-learning, grabación de audios, exámenes en parejas, uso de la cámara, métodos artísticos y los cuestionarios, facilitaron su proceso de evaluación de los aprendizajes en entornos remotos y de aislamiento.

Es importante destacar que, a pesar de los esfuerzos llevados a cabo por parte de los docentes, hay algunos estudiantes que tienen algunas apreciaciones frente a algunos aspectos, como el caso del estudiante St13, que observó que se daba mayor relevancia a la expresión oral que a la comprensión auditiva, afectada por fallas técnicas. Un estudiante destacó que *“se daba mayor importancia al Speaking por las opiniones y debates”*. En cambio, escritura y lectura usaron recursos como textos y vídeos. A pesar del avance en la competencia oral en francés, el progreso estuvo condicionado por la adaptación flexible de la enseñanza y la necesidad de atención constante. Además, aprender francés representó un reto adicional, ya que era una lengua nueva para la mayoría, y la falta de conocimiento previo junto con la presencia de la corrección automática en plataformas digitales limitaron el aprendizaje significativo. Se dedicó más tiempo a la comprensión oral en francés que en inglés a través de actividades de improvisación, donde, en las clases, debían atender al material audiovisual presentado y responder atentamente con el léxico trabajado a las preguntas que el docente realizaba. Si bien, esto es algo común en las clases presenciales y que no implica ningún aspecto negativo en su práctica, en clases remotas los estudiantes admitieron sentir mucho estrés por tener que estar atentos a la pantalla y a lo que ocurría en clase, esto último se complicaba más al considerar que la atención disminuía cuando el tema les era familiar, juntándose con las demás dificultades que presentaba cada uno en particular. Por ello, se tiene en cuenta que incorporar estrategias didácticas diversas y contenidos nuevos es esencial para fomentar la participación y mejorar el aprendizaje.

### **Apoyo**

De acuerdo con los resultados obtenidos de la encuesta de caracterización, se analizó el apoyo financiero y psicológico recibido durante el aprendizaje a distancia. El 79 % no recibió

asistencia financiera, mientras que el 21 % reportó haber recibido apoyo mayoritariamente de sus padres; algunos accedieron a ayudas estatales. En apoyo psicológico, la mayoría optó por actividades personales, como deporte y contacto con la naturaleza, en lugar de asistencia formal y aquellos que usaron recursos universitarios lo hicieron ocasionalmente para cuidar su privacidad en casa, lo que dificultó la comunicación de emociones. La disparidad en el acceso al apoyo financiero y psicológico afectó la experiencia y bienestar estudiantil. Algunos pudieron mitigar tensiones y centrarse en estudios, mientras que muchos enfrentaron dificultades. Esto subraya la necesidad de un enfoque integral y accesible en el apoyo emocional y financiero en las instituciones educativas, tomando en cuenta barreras lingüísticas y culturales. El participante St8 reivindica esta urgencia al compartir su perspectiva sobre el apoyo psicológico que recibía, y cómo debía comunicarse en inglés para preservar su intimidad emocional, afirmando que *“Sí, lo recibí para salud pedagógica en inglés porque estaba mi mamá al lado. Mi familia no entiende las cosas emocionales”*.

### **Salud mental**

El aprendizaje a distancia afectó la salud mental de los estudiantes influyendo en su rendimiento académico y laboral, especialmente en el contexto monótono de la pandemia. Aunque aplicaron estrategias de autocuidado, muchos experimentaron falta de motivación y depresión, producto de la carga académica, el aislamiento y el uso constante de plataformas digitales. Algunos testimonios reflejan el estrés por equilibrar responsabilidades académicas y domésticas, así como el cuidado de familiares enfermos. Participantes como St21 detallan los efectos físicos y mentales que padeció por estas razones: *“Estaba en el cuarto de mis papás, pero también tenía el negocio de la farmacia, y si no ayudaba, me sentía como una carga. No hablaba, no comía, no dormía; perdí cabello, tuve acné”*. Así mismo, la estudiante aclara que el proceso de adaptación fue contundente en su rutina, teniendo que lidiar ahora con un entorno sedentario y lleno de tareas del hogar: *“Fue difícil porque debía estar varias horas sentada mirando una pantalla. En muchas ocasiones me distraía o realizaba tareas del hogar durante el tiempo de clase. Ante esto, tuve que organizar y aprovechar al máximo el tiempo, pues la carga académica aumentó durante la pandemia. El*

*proceso de adaptación fue lento y con altibajos; es decir, no siempre se pudo dedicar el tiempo suficiente para estudiar. En lo personal, tuve que acomodarme a las tareas del hogar y no al contrario*". Sin embargo, hubo estudiantes que al volver a clases presenciales notaron situaciones en sus interacciones sociales, indicando la importancia del apoyo social para la adaptación pospandémica.

### **Otros hallazgos**

El análisis revela hallazgos significativos sobre las interacciones entre estudiantes y docentes, así como problemas asociados con la infraestructura virtual. Uno de los aspectos más notables es cómo las deficiencias en las actividades y evaluaciones incentivaban lo que los participantes denominaron "trampas" para cumplir con los objetivos académicos. Estas prácticas se derivaban de las falencias en la estructura digital de los talleres y exámenes, lo que permitía a los estudiantes aprovecharse de las limitaciones técnicas y pedagógicas. Por ejemplo, en los exámenes orales, donde el único canal de comunicación disponible para el docente era el micrófono y la cámara, la falta de una percepción completa del lenguaje verbal y no verbal hacía que estos exámenes fueran vulnerables a diferentes formas de manipulación.

Un caso destacable es el de los estudiantes del grupo 2020.1, en el que se identificó una paradoja significativa. Mientras el 50 % de los participantes afirmaba haber aprendido mediante métodos de evaluación integrados, también admitían haber recurrido a prácticas deshonestas para superar los exámenes. Este fenómeno subraya que un entorno evaluativo deficiente no solo afecta la calidad del aprendizaje, sino que también fomenta comportamientos poco éticos entre los estudiantes. Los testimonios recogidos reflejan cómo la pandemia expuso las debilidades tecnológicas, pedagógicas y éticas de los sistemas educativos, exacerbando problemas preexistentes y generando nuevas tensiones en la interacción educativa.

En el grupo 2019.2, se evidenciaron dinámicas adicionales que comprometían la honestidad académica. Los estudiantes relataron cómo utilizaban canales como *WhatsApp* para compartir respuestas durante los exámenes, motivados por la monotonía de las clases y la falta de

confianza hacia los docentes. Este ambiente promovía un ciclo de deshonestidad alimentado por la presión académica y la ansiedad, factores que se intensificaban por la falta de un entorno seguro y confiable para recibir retroalimentación. Como resultado, surgieron numerosas quejas relacionadas con la insatisfacción de los estudiantes, quienes sentían que sus inquietudes no eran abordadas de manera adecuada ni oportuna. Un ejemplo particularmente revelador es el caso de una estudiante, identificada como St6, quien enfrentó una situación complicada durante sus prácticas docentes. Según su testimonio, enfermó días antes de realizar una de sus prácticas y envió un informe al correo electrónico del profesor explicando su situación, pero nunca recibió respuesta. Esto resultó en la suspensión de la asignatura sin posibilidad de repetir la práctica. La estudiante expresó: *“En las prácticas sí me dejaron plantada. Se lo dije al profesor y le dije que era muy brusco al contestar y tenía poca empatía”*. Este caso ilustra cómo la comunicación limitada y superficial en los entornos remotos puede tener consecuencias graves, dejando a los estudiantes con la percepción de que sus preocupaciones no son tomadas en serio y afectando su motivación y bienestar académico.

Asimismo, la falta de un entorno seguro para el intercambio de ideas y preocupaciones genera insatisfacción generalizada entre los estudiantes, afectando tanto su rendimiento académico como su percepción del sistema educativo. Estos testimonios reflejan la importancia de fomentar un apoyo más constructivo dentro de las instituciones educativas, especialmente en contextos de aprendizaje remoto. Según Qian (2021), es fundamental implementar estrategias que promuevan una comunicación efectiva y empática entre docentes y estudiantes, así como fortalecer la infraestructura tecnológica para garantizar experiencias de aprendizaje más inclusivas y equitativas. En este sentido, es esencial que las instituciones educativas reflexionen sobre las prácticas implementadas durante la pandemia y las consecuencias que estas tuvieron en la relación estudiante-docente. Desde el diseño de evaluaciones que reduzcan la posibilidad de deshonestidad hasta la creación de canales de comunicación efectivos que prioricen la empatía y la atención personalizada, además, se requiere un enfoque integral para abordar las limitaciones identificadas, y promover una

mayor interacción, reforzar la confianza entre los estudiantes y los profesores, y garantizar espacios seguros para expresar inquietudes y recibir retroalimentación, como pasos necesarios para construir un entorno educativo más ético y equitativo.

## **Conclusiones**

Esta investigación ofrece una perspectiva integral sobre las experiencias de estudiantes de lenguas extranjeras durante el aprendizaje a distancia en la pandemia de COVID-19, destacando retos comunes que trascienden los marcos temporales de antes, durante y después del aislamiento. Aunque inicialmente se pretendía organizar los datos por periodos, se observó que los desafíos principales, como la carga de trabajo académico, las distracciones en casa y las limitaciones tecnológicas, eran consistentes en todos los momentos. La mayoría de los estudiantes, sin experiencia previa en educación remota, enfrentaron dificultades para adaptarse, lo que generó una percepción negativa sobre su vida universitaria idealizada.

En cuanto a los métodos de enseñanza y evaluación, los estudiantes participaron en actividades como presentaciones orales y grabaciones de video, percibidas como innovadoras, pero frecuentemente interrumpidas por problemas técnicos. Sin embargo, señalaron que algunas estrategias parecían forzadas y desvinculadas de sus necesidades, lo que redujo su motivación y compromiso. Las evaluaciones más simples y creativas resultaron ser más efectivas, disminuyendo la ansiedad y favoreciendo una participación auténtica. Los estudiantes también criticaron la falta de coherencia entre los objetivos de aprendizaje y los métodos de evaluación, lo que reforzó su percepción de ineficacia pedagógica y fomentó un bajo nivel de interacción.

En el desarrollo de competencias lingüísticas, se observó un desequilibrio significativo, destacándose la limitada práctica en expresión y comprensión oral en comparación con otras habilidades. El aprendizaje del francés resultó especialmente complicado debido a desafíos adicionales, como la vigilancia constante en actividades orales. Aunque los estudiantes expresaron interés por mejorar su expresión oral, muchos

se sintieron poco preparados al escribir, especialmente en francés, y el uso de herramientas como programas de corrección automática afectó negativamente la profundidad de su aprendizaje. Además, los niveles de atención disminuían cuando ya tenían conocimiento previo del contenido, añadiendo más dificultades al entorno de aprendizaje remoto. Otro hallazgo crítico fue la insuficiencia del apoyo psicológico y financiero disponible. La mayoría de los estudiantes indicaron no recibir ayuda significativa, y aunque algunos obtuvieron apoyo de familiares o del Estado, la falta de respaldo institucional exacerbó el estrés académico y personal. Muchos enfrentaron la presión de equilibrar tareas académicas con responsabilidades domésticas, como el cuidado de familiares enfermos, lo que intensificó los sentimientos de aislamiento y fatiga. Estas tensiones se reflejaron en síntomas emocionales y físicos que impactaron su bienestar general. Aunque algunos estudiantes encontraron formas de afrontamiento, como el ejercicio o actividades recreativas, el acceso a servicios de apoyo psicológico fue limitado y no sistemático.

En conclusión, esta investigación evidencia los desafíos multifacéticos que enfrentaron los estudiantes de lenguas extranjeras durante la pandemia, destacando problemas clave como estrategias pedagógicas ineficaces, falta de apoyo institucional y angustia emocional. Aunque se reconocen ciertos métodos de enseñanza como innovadores, la transición al aprendizaje a distancia evidenció profundas dificultades, lo que sugiere la necesidad de enfoques educativos más flexibles, empáticos y adaptados a contextos de crisis.

### **Recomendaciones**

El contexto de aprendizaje a distancia vivido durante la pandemia de COVID-19 generó un abanico de perspectivas dentro de la comunidad estudiantil, resaltando necesidades fundamentales que deben ser abordadas para optimizar este entorno educativo. En un esfuerzo por mitigar las incomodidades experimentadas, se alentó a los estudiantes a compartir sus sugerencias, basadas en sus vivencias durante los periodos de educación virtual. Las recomendaciones se centraron en propuestas para fortalecer el apoyo institucional y mejorar el aprendizaje de lenguas

en este formato de aprendizaje. Uno de los puntos clave destacados por los estudiantes fue la necesidad de evitar actividades fácilmente accesibles en internet, como ejercicios de rellenar espacios en blanco, y reemplazarlas por dinámicas que promuevan una mayor interacción. Muchos señalaron que los debates en clase eran monopolizados por los profesores, lo que dificultaba la conexión entre los estudiantes. Incorporar actividades más atractivas y lúdicas podría mejorar significativamente la motivación y el compromiso. Además, los estudiantes advirtieron que las clases no deberían consistir en largas horas de lectura de diapositivas, ya que esto resulta desmotivador y agotador. Además, se destacó que los docentes deben considerar que los estudiantes interactúan con múltiples profesores y, en consecuencia, evitar la sobrecarga de trabajo autónomo. Un enfoque dinámico que considere las limitaciones inherentes al aprendizaje virtual podría ser más efectivo. Los profesores deben ser conscientes de las barreras que enfrentan los estudiantes, como la falta de dominio tecnológico y esforzarse por comprender los contextos individuales antes de emitir juicios.

La capacidad de los profesores para motivar a los estudiantes se potencia cuando priorizan el compromiso emocional y la asertividad. Para ello, es fundamental prepararse adecuadamente en el uso de herramientas digitales y adoptar una actitud flexible frente a los desafíos que puedan surgir. Aprovechar plataformas que se adapten a diversos estilos de aprendizaje —auditivo, visual y cinestésico— podría enriquecer la experiencia educativa. Además, es esencial evitar que los estudiantes dediquen demasiado tiempo a una sola actividad, pues esto puede afectar negativamente su atención y compromiso. Otro aspecto relevante es fomentar la participación activa de los estudiantes, minimizando los monólogos extensos de los profesores. El concepto de aula invertida no debe interpretarse como la asignación de numerosos talleres sin proporcionar retroalimentación significativa. En este sentido, los instructores deben diversificar las tareas más allá de las simples presentaciones y planificar las lecciones basándose en los retos identificados en sus estudiantes. Incluir a los alumnos en la planificación, permitiéndoles elegir métodos de aprendizaje y evaluación, promueve una experiencia educativa más satisfactoria y significativa.

La baja participación en clase, según señalaron los estudiantes, puede ser consecuencia de actividades poco atractivas o metodologías monótonas. Por lo tanto, explorar estrategias pedagógicas innovadoras y recursos tecnológicos en línea resulta esencial. La gamificación, las pausas activas y un enfoque empático hacia las situaciones personales de los estudiantes, como los problemas de conectividad o las dificultades emocionales, son estrategias que podrían cerrar la brecha entre los modelos tradicionales y virtuales de enseñanza.

Por último, se sugiere incorporar actividades que promuevan la improvisación y el debate en lugar de centrarse exclusivamente en tareas teatrales, ya que no todos los estudiantes encuentran estas actividades útiles o agradables. Los materiales empleados en clase deben ser visualmente atractivos y acompañarse de técnicas de gamificación para mantener el interés. Además, aprovechar recursos auténticos e innovadores puede captar la atención de los estudiantes, mientras que el uso de plataformas en línea para practicar la expresión oral fomenta la autonomía en el aprendizaje. Las clases grabadas, junto con plataformas accesibles y de navegación sencilla, también pueden facilitar el proceso de enseñanza para estudiantes con problemas de conectividad.

En conclusión, los educadores deben esforzarse por combinar dinámicas de trabajo autónomo y en pequeños grupos, alentando la creatividad de los estudiantes para mejorar su compromiso. Es imperativo que las universidades reconozcan los desafíos específicos que enfrentan sus estudiantes y ajusten sus metodologías para promover una enseñanza más dinámica y participativa, garantizando un aprendizaje significativo incluso en contextos virtuales.

## **Referencias**

- Arias Corrales, I., & Chao Chao, K. W. (s.f.). *Estudio comparativo de la adaptación metodológica y el uso de TIC en la enseñanza de lenguas durante la pandemia Covid-19: los casos de Costa Rica y Panamá*. Universidad de Costa Rica, Escuela de Lenguas Modernas.
- Castillo, R. (2013). Desafíos de la educación en la sociedad actual. *Revista de Educación*, 4(2), 20-32.

- Chávez Reinoso, J. P., Chávez Guevara, J. E., Villarreal Meza, D. C., & Ortiz Parra, L. A. (2021). Factores de estrés en estudiantes universitarios en época de pandemia (Covid-19). *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(20), 1258-1272.
- Christiani, Z. (2022). Aprendizaje del inglés durante la pandemia de COVID-19. *Journal de Ciencias Sociales*, 10 (18) 125-135. <https://doi.org/10.18682/jcs.vi18.5144>
- Commonwealth Of Learning [COL]. (2023). *Open and Distance Learning: Key Terms and Definitions*. 2. <http://hdl.handle.net/11599/3558>
- Cruz, Z. Nieto, Y. (2022). ¿Estrategias para el aprendizaje o para la conectividad? Estudio de caso de las estrategias aplicadas en un colegio distrital de Bogotá durante la pandemia. *Panorama*, 16, (30).  
<https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/view/3069/3267>
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105.
- González, W. y Cabrera, I. (2010). Educación virtual, conectividad y desigualdades: eduWeb una alternativa para la publicación de web docentes en el posgrado. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(3), 1-23. <https://doi.org/10.15517/aie.v10i3.10147>
- Health Direct. (2022, febrero). *COVID-19* <https://www.healthdirect.gov.au/what-is-a-pandemic>
- Hens, L. (2021). *Los efectos de la pandemia de la COVID-19 en la enseñanza de lenguas extranjeras: El paso de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual* [Tesis de maestría, Utrecht University]. UU Theses Repository. <https://studenttheses.uu.nl/handle/20.500.12932/40896>
- Mahyob, M. (2020). Challenges of e-Learning during the COVID-19 Pandemic Experienced by EFL Learners. *Arab World English Journal*, 11(4), 351-362
- Mohammadi, N. Ghorbani, V. Hammidi, F. (2010). Effects of e-learning on language. *Procedia Computer Science*, 3, 464-468. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2010.12.078>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2023). *COVID-19*. [https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1)
- Qian, Liu (2021). Creating An Engaging Environment For Adult ESL Learners in E-Learning Settings: Reducing Affective Filters and Cognitive Overload. *Master's Projects and Capstones*, 1159, 12-13. <https://repository.usfca.edu/capstone/1159>

- Rojas, S. Vásquez, A. Cataldo, A. (2021) *Factores sociales y económicos que influyen el tecnostres en estudiantes debido a las clases remotas* [Tesis de pregrado, Universidad de Talca]. Dspace.  
<http://dspace.otalca.cl/handle/1950/13207>
- Tophatmonocle corp. (2023). Online Learning. <https://tophat.com/glossary/o/online-learning/>
- TopHat. (2022). *What is virtual learning?*. <https://tophat.com/glossary/v/virtual-learning/>
- Universidad del Cauca. (2018). Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés. <https://www.unicauca.edu.co/versionP/oferta-academica/programas-de-pregrado/lenguas-modernas>
- Zboun, J y Farrah, M. (2021, 1 January). Students' perspectives of online language learning during corona pandemic: benefits and challenges. *Indonesian EFL Journal (IEFLJ)*, 7 (1). <http://dspace.hebron.edu:80/xmlui/handle/123456789/1144>

## CAPÍTULO VII

---

### Escena y palabra: técnicas teatrales en el fortalecimiento de las habilidades orales en inglés

GABRIELA ARÉVALO VICTORIA

*karebalo@unicauca.edu.co*

ISABELLA BENAVIDES SARMIENTO

*oibenavides@unicauca.edu.co*

*Universidad del Cauca*

*Departamento de Lenguas*

#### Resumen

Este escrito tiene como objetivo evidenciar cómo las técnicas teatrales contribuyen al fortalecimiento de las habilidades orales en inglés de estudiantes de cuarto grado de una institución educativa pública de Popayán. El estudio se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo con un diseño de investigación acción-participativa. Se recolectaron datos detallados sobre el nivel inicial de las habilidades orales de 36 estudiantes a través de una guía diagnóstica pre-implementación. A partir de estos datos, los cuales permitieron identificar las fortalezas y debilidades de los alumnos respecto de las habilidades mencionadas, se diseñaron e implementaron diez talleres, cada uno enfocado en el fortalecimiento de cuatro componentes orales utilizando técnicas teatrales como la mímica, actuación, títeres y máscaras. Los resultados de esta investigación evidenciaron avances significativos en los cuatro componentes trabajados: fluidez, pronunciación, vocabulario y gramática, ya que los estudiantes ampliaron su vocabulario en inglés, su pronunciación mejoró progresivamente y lograron formular oraciones simples bien

estructuradas, en contraste con el inicio de la investigación. Este estudio evidenció que las técnicas teatrales fomentan un aprendizaje innovador y efectivo, ofreciendo una alternativa a los métodos convencionales para garantizar un aprendizaje significativo del inglés.

**Palabras clave:** aprendizaje del inglés, habilidades orales, técnicas teatrales, estrategias pedagógicas, aprendizaje experimental

### **Abstract**

This paper aims to demonstrate how theatrical techniques contribute to strengthening the oral skills in English of fourth-grade students at a public institution in Popayán. The study was developed from a qualitative approach with a participatory action research design. Detailed data were collected on the initial level of oral skills of the 36 students through a pre-implementation diagnostic guide. Based on the results, which allowed identifying the students' strengths and weaknesses regarding oral skills, ten workshops were designed and implemented, each focused on strengthening four oral components using theatrical techniques such as mime, acting, puppets, and masks. The results showed significant progress in the four components worked on: fluency, pronunciation, vocabulary, and grammar, since the students expanded their vocabulary in English, their pronunciation progressively improved and they managed to formulate well-structured simple sentences, in contrast to the beginning of the research. This study showed that drama strategies foster innovative and effective learning, offering an alternative to conventional methods to ensure meaningful learning of English.

**Keywords:** English learning, oral skills, theatrical techniques, pedagogical strategies, meaningful learning

### **Introducción**

En Colombia, la enseñanza del inglés es una de las metas establecidas por el Ministerio de Educación Nacional con el objetivo de que la comunidad estudiantil acceda al aprendizaje del idioma y logre la meta del bilingüismo. Sin embargo, en las escuelas públicas

de Colombia, este proceso enfrenta serios desafíos. Este escrito da a conocer los hallazgos de una investigación que utilizó técnicas teatrales como estrategia pedagógica para fortalecer las habilidades orales en inglés de estudiantes de cuarto grado de una institución pública de la ciudad de Popayán.

De acuerdo con lo anterior, se exploraron aspectos que generan dificultades en el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes, destacando la baja intensidad horaria para la asignatura de inglés, la falta de confianza de los estudiantes y las limitaciones durante la pandemia. Asimismo, se analizan diversas investigaciones que presentan un panorama favorable sobre la integración del teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras. Conceptos como el teatro y teorías como el aprendizaje experiencial, sirvieron como base para el estudio, y para trazar una ruta metodológica cuyos objetivos se reflejaron en la implementación y su posterior análisis. Este estudio, realizado con estudiantes de cuarto grado de primaria, adoptó un enfoque cualitativo basado en la Investigación-Acción Participativa. Para la recolección de datos, se emplearon diversos instrumentos, entre ellos una guía diagnóstica inicial y final, diez talleres fundamentados en técnicas teatrales y en los componentes de las habilidades orales, así como entrevistas a los estudiantes y a la docente encargada. Los resultados obtenidos evidenciaron que el uso de técnicas teatrales, especialmente la actuación, contribuyó al fortalecimiento de aspectos como la pronunciación, la fluidez y el vocabulario en la población participante. Asimismo, estas estrategias fomentaron la participación en clase al introducir actividades innovadoras y dinámicas.

### **Desafíos en el desarrollo de habilidades orales en inglés**

En primer lugar, es importante destacar que, Oreña Gómez (2022) concluye que el aprendizaje de una lengua extranjera, como el inglés, requiere un dominio eficaz de las habilidades orales, ya que estas son fundamentales para la comprensión y la comunicación en el idioma, permitiendo así, practicar, desarrollar y expresar lo aprendido. Sin embargo, en el contexto de la educación pública del país, se han observado dificultades que enfrentan muchos estudiantes en el desarrollo del idioma y de estas habilidades. De acuerdo con

las observaciones dentro de las prácticas en el programa de Lenguas, existen diversos factores que las generan, tales como, la baja intensidad horaria de inglés en las escuelas, la falta de confianza en sí mismos, y la escasa implementación de actividades atractivas o didácticas que fomenten la participación en clase.

El primer factor corresponde a la poca intensidad horaria de inglés en las instituciones educativas, lo cual afecta el desarrollo de las habilidades orales, ya que, según el Ministerio de Educación Nacional, el currículo para estudiantes de cuarto grado en el nivel A2.1 establece 108 horas al año, menos de las 200 horas anuales recomendadas por el Marco de Referencia Común Europeo para las Lenguas (CEFR). No obstante, los estudiantes únicamente cuentan con dos horas semanales de inglés, lo que dificulta la continuidad en la adquisición de vocabulario y limita el progreso en los temas abordados. Asimismo, el segundo factor, la falta de autoconfianza de los estudiantes para interactuar es recurrente según las observaciones realizadas por el equipo de investigación en diferentes clases, en las cuales fue posible notar que algunos estudiantes evitaban participar en clase o interactuar con sus compañeros por no sentirse seguros de su conocimiento en el idioma, resaltando el temor a equivocarse, lo cual puede limitar su desarrollo oral. Seguidamente, el último factor, la escasa implementación de actividades atractivas o didácticas, también afecta la interacción en inglés y por ende el aprendizaje de los estudiantes, puesto que según Muñoz et al. (2018), las actividades innovadoras y didácticas permiten un aprendizaje más duradero.

Finalmente, es importante mencionar que la población involucrada en este estudio además de enfrentarse a los factores previamente mencionados, se vio afectada por una problemática adicional que dificultó aún más su proceso de aprendizaje: este grupo cursó sus primeros años escolares mediante guías pedagógicas debido a las restricciones impuestas por la pandemia. Esta situación limitó en gran medida sus experiencias orales con el inglés, puesto que las guías son un material impreso el cual no estaba complementado con audios o ejercicios orales de tal manera que los estudiantes únicamente trabajaron habilidad escrita

y la comprensión lectora. Teniendo en cuenta lo previamente abordado, esta investigación buscó plantear una estrategia pedagógica interactiva y distinta a las tradicionales, implementando técnicas teatrales como método para fortalecer las habilidades orales de los estudiantes, por lo cual surgió la siguiente pregunta: ¿Cómo las técnicas teatrales como estrategia pedagógica fortalecen las habilidades orales en inglés?

### **Objetivos planteados para el fortalecimiento de las habilidades orales**

La investigación tuvo como propósito fortalecer las habilidades orales en inglés de los estudiantes de cuarto grado de una institución educativa pública ubicada en la comuna 6 de la ciudad de Popayán, con un enfoque pedagógico constructivista y humanista. Esta institución, que atiende a estudiantes de estratos socioeconómicos 1 y 2, se ha destacado por su compromiso con la formación integral de los jóvenes. En este contexto, el objetivo general del estudio fue fortalecer las habilidades orales en inglés de los estudiantes, mientras que los objetivos específicos desglosaron el proceso en varias fases, tales como la identificación de fortalezas y debilidades en las habilidades mencionadas de los estudiantes, lo cual permitió un diagnóstico preciso y la adaptación de los talleres según sus necesidades y el currículo educativo. Otro objetivo específico fue la adaptación de los talleres teniendo en cuenta las temáticas correspondientes al grado, y a las necesidades de aprendizaje evidenciadas. En este sentido, el siguiente objetivo fue la implementación de estos talleres, los cuales fomentaron el desarrollo de uno o más componentes de las habilidades trabajadas, así como la aplicación de técnicas teatrales. Una vez finalizada la fase, realizó un análisis de resultados, el cual ofreció un panorama claro en cuanto a la aplicación de las técnicas teatrales como estrategia pedagógica, involucrando actividades que ofrecieron una forma dinámica y vivencial del aprendizaje del inglés.

A través de estas técnicas, el lenguaje se convirtió en una herramienta expresiva que involucró tanto el cuerpo como la voz, favoreciendo la comunicación en inglés no solo desde la perspectiva lingüística, sino también desde una experiencia emocional y corporal.

### **Fundamentos teóricos del uso de técnicas teatrales**

La implementación de las técnicas teatrales como estrategia pedagógica para mejorar las habilidades orales en inglés se fundamenta en diversas investigaciones que resaltan su valor transformador en la educación, (Corral 2014; Rogers y Freiberg, 1994). Dichos estudios enfatizan la importancia de estimular las emociones y la afectividad en los estudiantes, elementos que son esenciales para un aprendizaje efectivo y duradero. Según Corral (2014), al involucrarse emocionalmente, los estudiantes no solo adquieren conocimiento lingüístico, sino que también desarrollan habilidades comunicativas integrales, que incluyen la expresión y comprensión en diferentes contextos. Complementando esta perspectiva, la teoría del aprendizaje experiencial de Rogers y Freiberg (1994), destaca que la experiencia es el centro del proceso de aprendizaje. Al practicar el idioma a través de técnicas teatrales, los estudiantes interactúan en situaciones realistas y significativas, lo que enriquece su aprendizaje al integrar palabras, emociones, gestos y movimientos, permitiendo una mejora natural de su comunicación oral.

Estas teorías se ven respaldadas por investigaciones que evidencian cómo el teatro genera un entorno de confianza en el aula, alentando la participación y promoviendo un aprendizaje más dinámico. Por ejemplo, estudios como el de Díaz y Uribe (2014) evidencian que la pedagogía teatral no solo mejora las habilidades orales de los estudiantes, sino que también fomenta un ambiente positivo que facilita la interacción y el trabajo cooperativo. Esto es especialmente relevante en contextos como el de Colombia, donde la enseñanza tradicional es común. La implementación de técnicas teatrales introduce un enfoque más práctico y participativo, motivando a los estudiantes y haciéndolos sentir valorados. El uso del teatro en el aula no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también se convierte en una herramienta esencial para fortalecer las habilidades orales de los estudiantes. Con relación a esto, al integrar emociones y experiencias significativas en el proceso de aprendizaje, las técnicas teatrales ayudan a preparar a los estudiantes para comunicarse de manera efectiva en un mundo cada vez más globalizado.

## **Metodología de investigación**

En cuanto a la metodología empleada en esta investigación, se adoptó un enfoque cualitativo con un diseño basado en la Investigación-Acción Participativa. Para el desarrollo de la investigación, se emplearon diversos instrumentos, entre ellos: una entrevista con la docente a cargo, un consentimiento informado, una guía diagnóstica, y una serie de 10 talleres, cada uno acompañado de sus respectivas observaciones y reflexiones. Estos talleres se llevaron a cabo en 10 sesiones de dos horas cada una, distribuidas a lo largo de dos semestres de práctica educativa. Además, se realizó una entrevista tanto a los estudiantes como a la docente responsable del grupo, y se aplicó una guía final para evaluar la efectividad de las técnicas teatrales en el desarrollo de las habilidades orales.

En primer lugar, la entrevista inicial se realizó con la profesora de inglés encargada del grado correspondiente y el equipo de práctica educativa, con el objetivo de comprender la situación académica y contextual de los estudiantes. En esta se identificó que los estudiantes pasaron sus primeros dos años de escolaridad en pandemia, utilizando guías impresas en lugar de clases presenciales y sin acceso virtual, lo cual limitó el desarrollo de habilidades orales, centrando el aprendizaje en la lectura y escritura. Como segundo paso, se elaboró un consentimiento informado dirigido a los padres de familia, con el objetivo de obtener la autorización para el uso de material audiovisual y la participación de sus hijos en las actividades de esta investigación. Posterior a ello, se implementó una guía diagnóstica para analizar las habilidades orales de los estudiantes antes y después de los talleres. La guía, estuvo basada en los contenidos de las Mallas Curriculares y los DBA de cuarto grado según el Ministerio de Educación, en ella se incluyeron temas fundamentales como presentación personal y gustos. La primera parte fue en formato de entrevista para analizar componentes como vocabulario y gramática, mientras que la segunda incluyó la lectura de una historia en inglés para analizar la pronunciación y fluidez. La misma guía se aplicó al inicio y al final de la investigación para comparar el progreso en las habilidades orales de los estudiantes.

Posteriormente, se realizaron diez talleres, adaptados a partir de un estudio local desarrollado por Grueso Castaño et al. (2019), los cuales fueron ajustados a las necesidades de los estudiantes y a los objetivos de la investigación identificados en la guía diagnóstica. Los talleres emplearon técnicas teatrales para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en cuanto a habilidades orales y temas curriculares de cuarto grado. En la metodología de la investigación, estos talleres fueron el eje principal, y después de cada implementación, se realizaron reflexiones y observaciones. Fue necesario realizar una entrevista a los estudiantes, creada por el equipo de investigación, en la cual los estudiantes expresaron sus opiniones, valoraciones y experiencias respecto a las técnicas teatrales. Esta entrevista permitió obtener aspectos narrativos y profundos sobre las experiencias individuales de los estudiantes, aportando cualitativamente a los resultados. De igual manera, se aplicó una segunda entrevista a la profesora de inglés, quien observó la implementación de las técnicas teatrales y brindó una perspectiva sobre el proceso y la efectividad de estas en el desarrollo de las habilidades orales de los estudiantes.

### **Impacto de las técnicas teatrales**

En este estudio fue posible recopilar algunos datos obtenidos, los cuales reflejan que las técnicas teatrales fortalecieron parcialmente las habilidades orales en inglés de los estudiantes involucrados en el estudio. Para llegar a un análisis más detallado de la información, se analizaron los resultados de cada uno de los instrumentos utilizados durante la implementación del estudio. La guía diagnóstica inicial evidenció debilidades en los 4 componentes de las habilidades orales de los estudiantes, tales como en gramática, puesto que los estudiantes no sabían estructurar sus respuestas de manera completa sólo con su nombre en lugar de “*my name is*”. También confundían el uso del verbo apropiado para referirse a su edad, diciendo “*ten*” o “*I have 10 years old*” en vez de “*I am 10 years old*”. En cuanto a vocabulario, algunos estudiantes respondieron en español preguntas sobre su pasatiempo o animal favorito debido a que desconocían muchas palabras, y cuando respondían en la lengua extranjera, repetían palabras dichas por sus compañeros. Respecto a la pronunciación, los estudiantes mostraban

inseguridad y tendían a pronunciar las palabras tal como estaban escritas, como “*mai name is*” o “*mi favorite animal es*”, Finalmente en cuanto a la fluidez, al leer el cuento “*The Little Frog*”, se detenían frecuentemente y no leían fluidamente, mostrando así dificultades generales en sus habilidades de comunicación oral.

Durante los talleres, se demostró que las técnicas teatrales ayudaron a mejorar habilidades orales específicas. Por ejemplo, la técnica de actuación, implementada en los talleres 5, 6, 9 y 10, demostraron su efectividad para mejorar el vocabulario, la pronunciación, la gramática y la fluidez, esta técnica incorpora tanto el cuerpo como la voz, permitiendo a los estudiantes expresar físicamente frases o palabras, reforzando así el vocabulario relacionado con los animales, la estructura de las oraciones y la pronunciación correcta al interpretar físicamente lo que dicen, los estudiantes no solo verbalizan, sino que también representan el contenido, promoviendo una asociación más profunda con el material. Esta técnica resultó valiosa para ayudar a los estudiantes a comprender el vocabulario, pronunciarlo con fluidez y utilizar la gramática adecuada, como se ejemplifica en frases como “*I am a lion and my favorite hobby is to go to the park.*” El uso combinado de la voz y el cuerpo en la actuación reforzó el desarrollo de las habilidades orales, en línea con los hallazgos de Cruz (2022), que concluyó que la dramatización mejora significativamente el vocabulario, la gramática, la pronunciación y la fluidez.

Otra técnica empleada para fortalecer las habilidades orales fue la creación y uso de marionetas, implementada en los talleres 3, 4, 5 y 6. Esta actividad permitió mejorar habilidades orales como el vocabulario, la fluidez y la pronunciación. Durante el proceso de elaboración, los estudiantes eligieron un animal para personalizar y luego lo presentan a sus compañeros, diciendo, por ejemplo, “*this is my favorite animal lion and he says grrr*”. Esta actividad no solo mejoró su pronunciación y el vocabulario relacionado con animales, sino que también facilitó la fluidez, ya que los estudiantes crearon y narraron una historia frente a sus compañeros utilizando los materiales de todos los integrantes del grupo. Por ejemplo, debían estructurar frases como “*Once upon a time,*

*a lion was the king of the world but the other animals, the frog, the mouse and the dog...*”, integrando así de manera efectiva los elementos de vocabulario, fluidez y pronunciación. Además, la técnica de la mímica, aplicada en los talleres 1, 2, 7 y 8, fue efectiva para fortalecer las habilidades de vocabulario y pronunciación. A medida que los estudiantes imitaban actividades específicas, sus compañeros adivinaban la acción correspondiente y la decían en voz alta, reforzando así el vocabulario y la pronunciación relacionados con pasatiempos o actividades favoritas. Esta técnica también facilitó que los estudiantes asociaran cada actividad con la representación hecha por sus compañeros. Por ejemplo, cuando un estudiante hacía el gesto de comer, los demás rápidamente decían “eat”. Además, en otra actividad donde se usó la mímica para representar los personajes favoritos de los estudiantes, adivinar los personajes fue igualmente sencillo. Sin embargo, algunos estudiantes permanecieron en silencio, ya que no estuvieron atentos durante la parte inicial en la que cada estudiante presentaba su personaje favorito, lo cual dificultó que pudieran hacer asociaciones durante la mímica. En general, esta técnica fue muy útil para fortalecer las habilidades mencionadas.

Por último, la técnica teatral de creación de máscaras se implementó en los talleres 9 y 10, y se observó que este enfoque fortaleció eficazmente el vocabulario y la pronunciación. Mientras los estudiantes creaban sus máscaras, asociaban el vocabulario correspondiente con los animales que eligieron representar, así como con los seleccionados por sus compañeros. La pronunciación se practicó mientras los estudiantes utilizaban las máscaras para interpretar las oraciones que habían organizado, y se observó que retenían las palabras practicadas y las pronunciaban correctamente.

Una vez finalizada la implementación de los talleres, se procedió a realizar la guía diagnóstica final. Los resultados mostraron avances significativos en gramática, toda vez que la mayoría de los estudiantes utilizaron correctamente la estructura “*my name is*” y “*I am...years old*”, aunque en algunos persistían las dificultades. En cuanto a vocabulario de animales se obtuvo un resultado positivo ya que ampliaron su repertorio y podían dar respuestas diferentes a las comunes como “*My favorite*

*animal is dog*” “*My favorite animal is cat*”; Sin embargo, no mostraron avances significativos en expresar gustos personales. Respecto a la pronunciación, se observó un avance, especialmente en las palabras practicadas en clase, como “*lion*”, “*name*” y “*years*”. En general, se evidenció progreso en la mayoría de los estudiantes en los componentes de habilidades orales, destacando la efectividad de las técnicas teatrales. Durante la entrevista los estudiantes expresaron que disfrutaron las actividades y que trabajar en grupo les permitió apoyarse mutuamente algunos de sus comentarios fueron “*me ayudaron a hablar mejor el inglés, aprendí muchas palabras*”, “*todo me gustó, me divertí mucho*”, “*aprendimos mucho*”. También manifestaron ciertas dificultades debido al ruido y desorden de algunos compañeros o que en algunos casos “*Aprendía mejor escribiendo*” lo cual fue interesante conocer ya que se tienen procesos de aprendizaje diferentes. Por otro lado, la mayoría reconoció que las técnicas teatrales les ayudaron a mejorar en inglés, destacando el aprendizaje de vocabulario y diálogos. Los estudiantes destacaron que sus actividades preferidas fueron la creación de máscaras y la descripción de personajes favoritos, que fomentaron su creatividad e intereses personales, mientras las actividades fueron percibidas como divertidas y útiles para entender el idioma.

La entrevista a la docente a cargo reveló una valoración positiva frente a la implementación de técnicas teatrales, subrayando que las estrategias no solo motivaron a los estudiantes, sino que también les proporcionaron una experiencia de aprendizaje diferente a las clases tradicionales. Ella relató que observó un gran avance en el interés y motivación de los estudiantes, aunque señaló el desafío de implementar estas actividades en un aula con gran cantidad de estudiantes. La docente también destacó la importancia de utilizar herramientas prácticas para mantener el orden y la concentración, asegurando que las actividades logran su objetivo a pesar de los retos en torno a la disciplina.

## **Conclusiones**

A partir de la investigación, se obtuvieron diversas conclusiones que evidencian el impacto de las técnicas teatrales en el desarrollo de las habilidades orales en inglés. A través de la implementación de

talleres teatrales y la guía diagnóstica inicial y final, se identificaron dificultades en gramática, pronunciación, vocabulario y fluidez en las habilidades orales de los estudiantes. Los fundamentos teóricos, como el aprendizaje experiencial respaldaron la efectividad del teatro en el aula al crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y motivador. Los resultados obtenidos sugieren que integrar el teatro no solo facilita el aprendizaje del idioma, sino que también fomenta habilidades sociales como la cooperación y la creatividad, que son valiosas en el proceso de aprendizaje y en la vida cotidiana. Durante la implementación de estas técnicas, los estudiantes tuvieron la oportunidad de interactuar de manera libre y creativa, lo que favoreció la fluidez y la confianza en sus habilidades orales en inglés. El análisis de los resultados obtenidos permitió reflexionar sobre el impacto de esta metodología en el aula, revelando no solo una mejora en las habilidades de los estudiantes, sino también un aumento en su motivación y autoconfianza. El uso del teatro no solo favoreció la interacción en el idioma, sino que también impactó el proceso de enseñanza y aprendizaje, ofreciendo un enfoque más dinámico, inclusivo y centrado en la experiencia del estudiante. Esta investigación demostró que las técnicas teatrales pueden ser una herramienta poderosa para fortalecer las habilidades orales en inglés, promoviendo una forma de aprendizaje que va más allá de la simple transmisión de conocimiento, al involucrar a los estudiantes de manera activa y creativa en su proceso de aprendizaje.

Finalmente, la respuesta positiva de los estudiantes y la percepción favorable de la docente reflejan el impacto positivo de esta estrategia. Aunque existen desafíos en la enseñanza del inglés en el contexto colombiano, esta investigación evidencia que el teatro puede ser una estrategia pedagógica valiosa para fortalecer las habilidades orales, incrementar la participación en clase y motivar a los estudiantes a expresar sus ideas con mayor seguridad y fluidez en inglés.

## **Referencias**

- Corral Fullà, A. (2014). El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras La “dramatización” como modelo y acción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25(0) 123–139. [https://doi.org/10.5209/rev\\_dida.2013.v25.42238](https://doi.org/10.5209/rev_dida.2013.v25.42238)

- Equipo Colombia bilingüe. (2016). *orientaciones y principios pedagógicos currículo sugerido de inglés* (pp. 31–32). Ministerio de Educación Nacional.
- Grueso Castaño, J., Zuñiga Londoño, D., & Muñoz Hurtado, L. (2019). *Implementation of the theatrical practice as a pedagogical strategy to the development to the communicative English skills in the third grade students of the institucion educativa Francisco de Paula Santander, Santander de Quilichao 2018-2*. Universidad del Cauca.
- Guthrie, T., Davis, T. C., & Chaillet, N. (2024, May 10). Theatre. *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/art/theatre-art>
- Muñoz Rodríguez, A., Looer Fernández, M. N., León Villacís, F. O., & Zambrano Mero, J. A. (2018). Juegos didácticos para el desarrollo de la expresión oral en idioma inglés. *Did@scalia*, 27(1), 45-60.
- Rogers, C. R., & Freiberg, H. J. (1994). *Freedom to learn*. Merrill/Macmillan College Publishing Co.



## CAPÍTULO VIII

---

### Aprendizaje Lúdico: incidencia de la gamificación y la evaluación formativa en la enseñanza de inglés

MARÍA FERNANDA CORREA BOLAÑOS

*mfcorra@unicauca.edu.co*

*Universidad del Cauca*

*Departamento de Lenguas*

#### **Resumen**

La evaluación en diversos casos se refiere a tareas escritas, priorizando los resultados sobre el proceso de aprendizaje. Este escrito presenta los hallazgos de una investigación sobre cómo la gamificación incide en la evaluación formativa al promover la motivación y la retroalimentación continua, con el fin de ofrecer una alternativa de evaluación alejada de la tradicional. Para esta investigación se tuvieron en cuenta los conceptos referentes a gamificación y evaluación formativa. La metodología de investigación incluyó un examen diagnóstico, grupos focales, formatos de observación y rúbricas con carácter cualitativo para analizar la integración de elementos lúdicos basados en la técnica de gamificación dentro de la evaluación formativa. Los resultados mostraron que esta técnica, junto con este tipo de evaluación fomenta experiencias de aprendizaje significativas y ofrece a los estudiantes diversas oportunidades para demostrar su comprensión. Además, la retroalimentación continua tras cada actividad, característica fundamental de esta evaluación, permitió a los estudiantes mejorar de manera constante sus habilidades en inglés. Finalmente, el escrito evidencia cómo la gamificación incide en la evaluación formativa y cómo la aplicación de estos elementos impactó tanto en la motivación de los estudiantes como en la mejora de su desempeño académico.

**Palabras clave:** gamificación, evaluación formativa, motivación, retroalimentación, aprendizaje del inglés

### **Abstract**

Assessment in some cases refers to written tasks, prioritizing results over the learning process. This paper presents findings from a research study on how gamification impacts formative assessment by promoting motivation and continuous feedback, aiming to provide an alternative evaluation that moves away from traditional approaches. This research is based on the concepts of gamification and formative assessment. The research methodology included a diagnostic test, focus groups, observation formats, and rubrics with a qualitative approach to analyze the integration of ludic elements based on gamification within the formative assessment. The results showed that this technique, along with this type of evaluation fosters meaningful learning experiences and provides students various opportunities to demonstrate their understanding. Additionally, the continuous feedback after each activity, a fundamental feature of this appraisal approach allowed students to consistently improve their English skills. Finally, the paper highlights the impact of gamification on formative assessment and examines how the implementation of these elements influenced students' motivation and academic performance.

**Keywords:** gamification, formative assessment, motivation, feedback, English learning

### **Introducción**

La evaluación tradicional se basa en el uso del lápiz, papel y un resultado numérico final, lo que, según Law y Eckes (2007), limita la posibilidad de valorar y analizar el proceso de aprendizaje de manera integral. En contraste, la gamificación, una técnica pedagógica basada en actividades lúdicas, busca generar un ambiente de aprendizaje más dinámico y motivador, brindando a los estudiantes múltiples oportunidades para interactuar y aprender de manera significativa. Adicionalmente, el Ministerio de Educación Nacional (1994) propone una evaluación cualitativa centrada en el desarrollo de habilidades a lo largo del proceso

educativo, lo que se alinea con los principios de la evaluación formativa, que facilita una retroalimentación continua y progresiva. Este escrito presenta el resultado de un trabajo investigativo con un enfoque cualitativo en una institución pública de la ciudad de Popayán, específicamente en grado cuarto a partir de la exploración de dos variables (gamificación y evaluación formativa), durante 8 sesiones de clase. Se llevaron a cabo 3 grupos focales, se diligenciaron formatos de observación en cada clase y rúbricas por habilidad, para finalizar en el proceso de análisis de la información recolectada. En primer lugar, se presenta la problemática evidenciada dentro de la institución la cual sirvió como fundamento para el desarrollo de esta investigación. A continuación, se exponen las teorías que sustentan los conceptos claves relacionados con este proceso, seguidas de la metodología implementada. Como cierre, se presentan los resultados a partir del análisis de los datos recopilados mediante los formatos establecidos, lo que da paso a las conclusiones.

### **Planteamiento del problema**

Martín Rizo (2009) manifiesta que el proceso de aprendizaje de los estudiantes es olvidado a través del empleo de la evaluación tradicional al centrarse en el resultado numérico final. Partiendo de esto, los autores López (2010) y Orjuela (2022) a través de una investigación nacional, determinaron la influencia de este método de evaluación en los aprendices, concluyendo que es necesario dar paso a nuevas metodologías evaluativas donde el proceso prime por encima del resultado. Con esto en mente, la evaluación formativa cumple aquel objetivo al fundamentarse en la valoración de todo el proceso de aprendizaje para evaluar. A través de diversas prácticas observacionales realizadas en diferentes instituciones de educación de carácter público de la ciudad de Popayán, se evidenció que, dentro del ejercicio evaluativo de los docentes, predominaba un enfoque tradicional de evaluación, caracterizado por la ausencia de estrategias centradas en la evaluación formativa y la retroalimentación efectiva. En este contexto, surge la integración de dos categorías de análisis, la gamificación y la evaluación formativa, como una alternativa innovadora que contrasta significativamente con los métodos de evaluación convencionales, ofreciendo un enfoque más dinámico y motivador para los estudiantes.

### **Aspectos teóricos**

En el trabajo investigativo se tomó como punto de partida dos categorías de análisis, la gamificación y la evaluación formativa con el objetivo de conocer la incidencia de la primera sobre la segunda. En este proceso observacional se concluyó que podría abrirse paso a una alternativa de apreciación diferente partiendo de diferentes teorías. De acuerdo con Liberio Ambuisaca (2019) la gamificación es una técnica de enseñanza la cual emplea características de los juegos en el desarrollo de actividades tales como juego de roles, competencias, medallas, al igual que plataformas en línea como *Wordwall*, *Educaplay*, *Kahoot*, *Piliapp* en un entorno no lúdico, dicho sistema promueve experiencias satisfactorias y consecuentemente aprendizaje significativo. Del mismo modo, Orihuela Arredondo (2019) menciona que esta impulsa el aprendizaje del inglés como lengua extranjera al otorgarle a los estudiantes diversas vivencias. Por otro lado, Scriven (1967) se refiere a la evaluación formativa como un método para analizar paso a paso el progreso de los estudiantes gracias a la retroalimentación que esta facilita. Por medio de este proceso se fomenta la regulación del desarrollo de las clases y su debida reflexión vía hacia una mejoría. Igualmente, McMillan (2000) sostiene que este proceso de retroalimentación se direcciona hacia el estudiante bajo el objetivo de la autorreflexión hacia su desempeño adaptándose a sus necesidades específicas.

### **Aspectos metodológicos**

El proceso investigativo se estructuró en tres fases, identificación, implementación y análisis. En la primera fase correspondiente a la situación inicial, se llevó a cabo una sesión con la población seleccionada, durante la cual se aplicó un examen diagnóstico diseñado específicamente para evaluar el nivel de inglés de los estudiantes de cuarto grado en una institución pública, dicho examen fue creado exclusivamente para ese grupo considerando las mallas curriculares<sup>1</sup> y lo que los estudiantes deberían conocer a este punto en las cuatro habilidades del inglés. A partir de esto, se coordinó en el proceso

---

<sup>1</sup> Según el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), las mallas curriculares son herramientas pedagógicas que organizan y estructuran los contenidos de enseñanza en función de los estándares de calidad educativa y los lineamientos curriculares establecidos.

de investigación la creación de 8 sesiones con actividades lúdicas y evaluativas fundamentadas en una retroalimentación constante. Los planeadores de clase se dividieron de a dos sesiones por habilidad (escritura, escucha, habla y lectura) vale la pena mencionar que en las clases de inglés indirectamente se trabajan al menos dos habilidades, sin embargo, es una de ellas el foco principal para la creación de los objetivos. En este sentido, este planeador ejemplifica el contenido de una de las sesiones ilustrando la temática y contenido gramatical, los materiales necesarios, los objetivos y las actividades a desarrollar.

**Tabla 1**

Planeador de clase, sesión 3

<p><b>Topic:</b> <i>Expressing likes and dislikes</i></p> <p><b>Grammar:</b> <i>Simple present</i></p> <p><b>Vocabulary:</b> <i>love, hate, like, dislike, swimming, playing soccer, volleyball, basketball, eating pizza, apple, grapes, pineapple, bicycle, superheroes, car, Yogurt, ice cream, spaghetti, cookies, salad, tomatoes, carrots, broccoli</i></p>	
<b>Materials</b>	<b>Learning objectives</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Videos</i></li> <li>• <i>Visual presentation with examples</i></li> <li>• <i>Empty made of card</i></li> <li>• <i>Roulette with pictures</i></li> <li>• <i>Audios and pictures in a puzzle</i></li> </ul>	<p><b>General objective:</b> <i>The students will be able to match sentences that they listen to with the corresponding picture.</i></p> <p><b>Specific objectives:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>To identify the presented verbs in terms of meaning (love, hate, like, dislike).</i></li> <li>• <i>To associate the emotions with the corresponding verbs.</i></li> <li>• <i>To express their likes and dislikes using a simple structure: I like - yes, I like - no, I don't like - yes, I like, etc.</i></li> </ul>
<b>CLASS DEVELOPMENT AND TASKS TO DO</b>	
<p><b>Warm-up:</b></p> <p><i>The students will watch a video called Do you like broccoli ice cream? This is a song that makes questions like: Do you like ice cream? - Do you like broccoli? - Do you like broccoli ice cream? This activity aims to present likes and dislikes.</i></p> <p><b>Topic's presentation:</b></p> <p><i>The teacher will show a visual presentation with the verbs using images to represent them (love, like, dislike, hate) and some listening examples to help students put them in context.</i></p>	

**Activity 1:**

*The students are going to have the words of the verbs that we are going to study on pieces of paper. The students are going to pass in front of the class where they are going to match the correct meaning referring to the verbs (like, dislike, love, hate).*

**Activity 2:**

*The students are going to be divided into groups of three. Then two groups are going to pass in front of the class to play with a roulette. Each student has to spin the roulette and look at the picture that it lands on. After that, they have to give the correct sentence using one of the four verbs (love, like, dislike, hate). If they do it correctly, they will get one point. The students who are sitting have to listen to the vocabulary and be aware of the sentences that their classmates say.*

**Activity 3:**

*The students will play hot potato with a ball once the teacher says stop, they will play a roulette with numbers. The student will take a number and the teacher has a list so she will ask something like: "Student with number 5, do you like salad?" Then the student has to respond with: "Yes, I do" or "No, I don't" and make a sentence using the verb.*

**Evaluation:**

*The students are going to be divided into two groups, and each group has to choose a representative. The teacher will show pictures to the students and they are going to say a correct sentence related to the image using the four verbs. The rest of the students have to write three sentences with the structure seen in the class. The students who achieve more any ones done with that correct order will get 10 points, while those who just finish with mistakes done with that correct order will get just 5 points.*

El formato para el desarrollo de las clases fue el mismo a lo largo de toda la implementación, no obstante, las actividades propuestas eran congruentes con la habilidad a trabajar y los objetivos por sesión basados en rúbricas, con el propósito de posicionar a los aprendices según el avance de cada uno en los niveles de las rúbricas.

Los grupos focales se distribuyeron en tres grupos donde un estudiante educador a cargo de la investigación realizaba preguntas orales como "¿cómo te sentiste hoy en clase?, ¿cómo describirías las clases antes y ahora?" el uso de este fue durante las sesiones 2, 5, y 8. Del mismo modo, los formatos de observación fueron diligenciados durante cada sesión con el propósito de adaptar y modificar los planeadores según los intereses y necesidades de la población. Este documento contenía preguntas relacionadas al comportamiento de los estudiantes y sus respuestas

corporales hacia las actividades gamificadas. Por consiguiente, cada clase se desarrollaba de manera diferente sin dejar de lado el objetivo de la investigación y el uso de las estrategias basadas en las variables. Con el transcurso de las sesiones, al culminar cada actividad el estudiante educador a cargo ofrecía retroalimentación grupal e individual. Dicho proceso se apoyaba de comentarios afirmativos, valorando así incluso el aprendizaje de una palabra de manera individual. Por otro lado, en términos de grupo respecto a la valoración del progreso se basaba en actividades finales de reflexión con el fin de enlistar los logros y desafíos por clase y consecuentemente su avance, dado que, al finalizar las sesiones por habilidad se situaba a los estudiantes en una escala de medallas desde plata hasta oro según su nivel respecto a las rúbricas de evaluación por habilidad.

**Tabla 2**

*Rúbrica para la habilidad de escucha*

<b>Rubric for Assessing Listening Skills – Fourth Grade Students</b>				
<b>ASSESSMENT SCALES</b>				
<b>Assessment Criteria</b>	<b>Gold Medal 10 Points</b>	<b>Silver Medal 7 points</b>	<b>Bronze Medal 4 points</b>	<b>Iron Medal 1 point</b>
<b>General Com- prehension</b>	<i>Demonstrates a profound understanding of the main message and relevant details related to health, environment, agreements, and disagreements, including implicit implications.</i>	<i>Demonstrates complete understanding of the main message and relevant details related to health, environment, agreements, and disagreements.</i>	<i>Demonstrates adequate understanding of the main message and relevant details related to health, environment, agreements, and disagreements.</i>	<i>Identifies the main message and some relevant details related to health, environment, agreements, and disagreements.</i>
<b>Vocabulary</b>	<i>Utilizes a wide range of precise vocabulary related to the mentioned topics.</i>	<i>Uses and relates specific vocabulary related to the mentioned topics.</i>	<i>Understands and uses specific vocabulary related to the mentioned topics.</i>	<i>Recognizes specific words related to the mentioned topics.</i>

<b>Grammar</b>	<i>Analyzes and evaluates present continuous and present simple grammatical structures in the oral discourse, identifying nuances and subtleties in their application.</i>	<i>Applies present continuous and present simple grammatical structures correctly in the oral discourse.</i>	<i>Understands present continuous and present simple grammatical structures in the oral discourse.</i>	<i>Identifies present continuous and present simple grammatical structures in the oral discourse.</i>
<b>Auditory Discrimination</b>	<i>Discriminates accurately and subtly the sounds and words pronounced in the recording</i>	<i>Accurately distinguishes sounds and words pronounced in the recording.</i>	<i>Understands and distinguishes most sounds and words pronounced in the recording.</i>	<i>Recognizes some sounds and words pronounced in the recording.</i>
<b>Response and follow-up</b>	<i>Offers elaborate and reflective responses to the questions or situations presented in the recording, demonstrating a deep understanding of the content and implications.</i>	<i>Responds coherently and elaborately to the questions or situations presented in the recording.</i>	<i>Responds appropriately to the questions presented in the recording.</i>	<i>Responds in a basic manner to the questions or situations presented in the recording.</i>

De esta manera, el uso de las rúbricas permitió consolidar el nivel alcanzado por los estudiantes basados en objetivos y no en una nota con el fin de abarcar la evaluación desde el primer momento hasta finalizar cada una de las habilidades, visualizando así el proceso completo de aprendizaje. Esta parte de la implementación se basó en los logros por estudiantes a lo largo de las actividades. A cada participante se le otorgaba una serie de puntos desde 1 hasta 10, los cuales se iban sumando a medida que los ejercicios avanzaban y estos mismos indicaban la posición del estudiante correspondiente al podio, dicha escala

representaba lo que el estudiante era capaz de hacer respecto a la rúbrica desde el principio y conforme al progreso de las sesiones de clase sin tener como referente una nota numérica.

## **Resultados**

































Los resultados en la fase inicial se clasificaron de manera cualitativa en la escala de medallas por niveles de las rúbricas, este sistema, aunque no presentaba un valor numérico explícito mostró que 30 de 38 estudiantes se encontraban en la medalla de hierro la cual estaba por debajo del primer nivel de cada rúbrica, por lo tanto, solo algunos alcanzaron la medalla de bronce. Estos resultados brindaron una visión precisa de las áreas que requerían mayor acompañamiento y la determinación del punto de partida en su aprendizaje del inglés. Un claro ejemplo se refirió a la habilidad de escucha donde los estudiantes presentaron inconvenientes en la comprensión de conversaciones simples en el idioma, lo cual se ve soportado en el nivel de la rúbrica *“Identifies the main message and some relevant details related to health, environment, agreements, and disagreements”* en la sección de *general comprehension*. Ello sugirió poca exposición auditiva al idioma. (Tabla 2. Rúbrica para la habilidad de escucha).

Por otro lado, en la habilidad de habla se observaron limitaciones para formular oraciones simples de manera completa y gramaticalmente correctas, lo cual también se identifica en la rúbrica de esta habilidad en el ítem *“Applies appropriate vocabulary related to health, environment, agreements, and disagreements”* en la sección de *vocabulary*. Adicionalmente, se evidenció una baja motivación en el área de inglés, esto último se logró identificar a través del formato de observación, dado que un factor común en los evaluados fue su indisposición para el desarrollo de la clase fundamentados en el comentario de “a mí no me gusta el inglés”. Partiendo de esto, el desarrollo de las sesiones en la investigación arrojó los siguientes resultados. En primer lugar, se evidenció que las actividades gamificadas potenciaron el aprendizaje de vocabulario y expresiones en inglés, puesto que los estudiantes manifestaban cada clase que gracias a las dinámicas trabajadas ahora reconocían más vocabulario que antes, lo cual se ve soportado en los

grupos focales donde ellos tuvieron respuestas comunes asociadas a “fue muy divertido”, “aprendí a decir *I like, I don't like*”, “antes me aburría mucho y ahora *I like English*”. Este resultado también evidenció un avance en la clasificación: ningún estudiante permaneció en el nivel de medalla de hierro; por el contrario, todos progresaron al nivel siguiente conforme a los criterios establecidos en las rúbricas. Al finalizar, la totalidad del grupo se ubicó en la medalla de bronce o en niveles superiores.

**Tabla 3**

*Podio de los estudiantes al finalizar la habilidad de escucha*

Students	Beginning	Gamification Activities	End
			
			
			
			
			
			
			
			

Asimismo, los formatos de observación evidenciaron un aumento en la disposición de la población en términos de motivación y participación, lo que, si bien no era el foco principal del estudio, como

sí lo fueron la evaluación formativa y la gamificación, representó un resultado positivo derivado de los momentos agradables generados por la técnica implementada. Esto se evidencia en el hecho de que, durante el desarrollo de las actividades, todos los estudiantes mostraban entusiasmo por participar y avanzar de nivel en el podio, además de expresar curiosidad por la dinámica de la siguiente clase. Si bien estas reacciones no formaban parte de los resultados esperados en la investigación, surgieron como una respuesta emocional natural de los niños ante esta estrategia de evaluación.

Por otro lado, los momentos de reflexión para la retroalimentación evidenciaron que los estudiantes estaban más interesados en continuar aprendiendo a su propio ritmo, pues reconocieron que el aprender una palabra o una expresión por clase sería motivación suficiente para seguir progresando, en vista de que el estudiante educador tomaba en cuenta el proceso más no el resultado, dichas apreciaciones también fueron respuestas frecuentes en los grupos focales y al finalizar las sesiones. En el mismo sentido, al ubicarlos en el podio según el cumplimiento de los objetivos y su nivel respecto a las rúbricas, todos los estudiantes avanzaron notablemente y que la mayoría obtuvo una medalla de oro tomando como punto de partida el inicio de este proceso hasta el último ejercicio lúdico de la sesión 8 para evaluarlos.

## **Conclusiones**

La implementación de estrategias basadas en la gamificación dentro de la evaluación formativa permitió evidenciar un impacto positivo en el aprendizaje del inglés. Al inicio, el 78.95 % de los estudiantes se encontraba en el nivel más bajo del podio (medalla de hierro). Sin embargo, al finalizar, todos habían avanzado, logrando ubicarse entre las categorías de bronce, plata y oro. El vocabulario incrementó al igual que las expresiones en el idioma, lo que posicionó el desempeño de los estudiantes en los diferentes niveles de las rúbricas por cada habilidad. Además, su actitud hacia el aprendizaje cambió de una percepción negativa, expresada como “a mí no me gusta el inglés” a frases como “*I like English*” resultado de la influencia de las actividades lúdicas. De forma similar, esta evaluación implementada dio paso a la reflexión del

proceso de aprendizaje otorgando un rango más amplio de posibilidades para que los estudiantes mostraran su conocimiento a lo largo del proceso desde una base diferente a lo que estaban acostumbrados, es decir, al tradicional de manera escrita. Vale la pena mencionar que también se impulsaron diversos aspectos no previstos, tales como la motivación en las clases y la participación en las actividades gamificadas para aprender y reflexionar gracias a la retroalimentación constante. De esta manera, la incidencia de la estrategia fomentó una alternativa de valorización del conocimiento de los estudiantes poco común y con el objetivo de primar el proceso sobre el resultado.

## **Referencias**

- Law, B., & Eckes, M. (2007). *Assessment and ESL: An alternative approach*. Portage & Main Press.
- Liberio Ambuisaca, X. P. (2019). El uso de las técnicas de gamificación en el aula para desarrollar las habilidades cognitivas de los niños y niñas de 4 a 5 años de Educación Inicial. *Conrado*, 15(70), 392–397.
- López, A. A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 1(2), 111–124.
- McMillan, J. H., & Nash, S. (2000). *Teacher Classroom Assessment and Grading Practices Decision Making*.
- Orjuela Vargas, M. del P. (2022). Estrategia de evaluación formativa de las habilidades comunicativas del inglés (Speaking & Listening) en niños en edades de 3 a 5 años. Universidad de La Sabana. <http://hdl.handle.net/10818/51615>.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In *Program Evaluation*.

## CAPÍTULO IX

---

### La Práctica hace al Maestro

Un aporte al camino del saber a partir de los testimonios de los Estudiantes Educadores de la Práctica Profesional en la enseñanza del inglés en básica primaria en un municipio del Norte del Cauca

ADRIANA IDROBO HURTADO<sup>1</sup>

*adrianaidrobob@unicauca.edu.co*

*Universidad del Cauca*

#### Introducción

“*La práctica hace al maestro*” es una frase célebre y popular atribuida a Plinio (El joven) Cayo, que se emplea de muchas y diversas formas, y en este caso he querido traerla a colación después de llevar a cabo el proyecto de investigación denominado “Retos y aprendizajes de los Estudiantes Educadores en la Orientación del Proceso Educativo - OPE I y II del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés - Francés Sede Santander de Quilichao, 2020 – 2021”. Profesores en formación, quienes al momento de iniciar su proceso de prácticas profesionales, en la actualidad, prácticas educativas, se encuentran con una serie de situaciones que hacen que el ejercicio de enseñar se convierta en un reto, y que al mismo tiempo, termina convirtiéndose en un cúmulo de aprendizajes que redundan en su quehacer como futuros profesores en ejercicio, convirtiéndose día a día en maestros, teniendo en cuenta que un reto puede ser visto como una forma de sobrepasar nuestros límites,

---

<sup>1</sup> Candidata a Doctora en Ciencias Humanas, Magister en Educación, Maestra en Educación, Especialista en Educación, Cultura y Política, Especialista en Gerencia Educativa y Gestión de Proyectos, Ingeniera de Sistemas y Licenciada en Lenguas Modernas inglés y francés. Correo: *adrianaidrobob@unicauca.edu.co*.

lo que nos puede hacer replantear nuestras capacidades, y/o habilidades, inclusive para tomar decisiones y hacer frente a las situaciones diarias, porque los retos son del día a día de cualquier ser humano.

Escribir este texto, más que un ejercicio investigativo, representa una reflexión frente a la temática que nos convoca, la práctica en procesos educativos llevados a cabo por estudiantes de últimos semestres de la licenciatura en mención, en diferentes instituciones educativas con las que, hasta el momento de desarrollar este documento, se contaba con convenios.

Entender el proceso educativo en sí es reconocer que este es un desafío para todos los agentes educativos, más aún en un mundo tan cambiante y globalizado, donde prima el hecho de que enseñar inglés representa un gran reto, y más aún cuando los profesores que tienen que hacerlo no están formados para tal fin. Lo anterior se menciona, ya que el estudiante de práctica en el área de inglés se convierte en una especie de “bálsamo” en las instituciones educativas, específicamente en los grados de primaria, ya que desde la promulgación de la Ley 115 de 1994, se determinó la obligatoriedad de enseñar inglés, lo que implica una exigencia para los profesores sin la mencionada formación.

### **Un poco de contexto histórico**

Cuando se inició esta aventura, fruto del desarrollo de una inquietud investigativa personal, y cuya población se determinó en los estudiantes de VIII y IX semestre del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas Inglés y Francés – PLLMIF, como se denominaba el programa anteriormente, y ubicado geográficamente en un municipio nortecaucano, estaba claro que nos encontraríamos con circunstancias y situaciones que determinarían los hallazgos que nos habíamos propuesto, pero hasta ese momento, no estaba en el imaginario ni en la cosmovisión de ningún ser humano que una pandemia se cruzaría por nuestros caminos, lo que después de mucho análisis, y tiempo, terminó siendo un factor que enriquecería y documentaría la presente vivencia investigativa, haciéndola más interesante, retadora, en algunos casos, solitaria y reflexiva, ya en sí, aceptarla parecía un reto, y claro, lo fue para toda la humanidad, y nosotros no seríamos la excepción. Fue así como a partir del mes de

marzo del año 2020 debíamos hacerlo todo desde nuestras casas *¿Qué reto ah?* dándonos un cambio no solo en la dinámica de vida, sino de sentires, metodológicamente hablando, la mirada del trabajo cambió, se amplió, se complementó, y algunas veces, se dificultó. Fue así como el 12 de marzo, el entonces presidente de la República, el señor Iván Duque Márquez anunció al término del Puesto de Mando Unificado, la decisión de establecer una declaratoria de Emergencia Sanitaria en el país por COVID-19<sup>2</sup>, misma basada por directrices de la Organización Mundial de la Salud, dando lugar a que eventos de toda índole quedaran cancelados; encuentros deportivos, viajes, sepelios, conciertos, las clases en todas las instituciones educativas del país y del mundo. Lo que sucedió en adelante, ya hace parte de la historia, de la historia de cada uno de los seres humanos que logramos sobrevivir al virus.

### **Contexto académico y formativo**

Cuando los estudiantes se acercan al final de su proceso de formación en licenciatura en Colombia, inicialmente, deben pensar en “migrar” del calor y protección que les producen las aulas universitarias, donde la teoría se disfraza de ejemplo, de ideal, a las aulas de niñas y niños de diferentes instituciones educativas en el país, públicas en su mayoría, haciendo realidad lo que no dimensionaban y que parecía estar lejano de su existencia, dando inicio a nuevas experiencias, nuevos caminos, el de la vida real, y tratar de “poner en práctica” todo aquello que su proceso de su formación les aportó. Ahora se convertirían en profesores, y es deber no desconocer que, a lo largo de la historia de la pedagogía, son ellos, los maestros, quienes han puesto en marcha importantes postulados pedagógicos, quienes juega un papel esencial y se han ganado un lugar en la construcción de conocimiento, mediadores sociales por naturaleza y referentes para la consolidación de identidades; los profesores son punto de encuentro, y modelos a seguir.

---

<sup>2</sup> Según la Organización Mundial de la Salud, la enfermedad por coronavirus (COVID-19) es una enfermedad infecciosa causada por el virus SARS-CoV-2. La mayoría de las personas infectadas por el virus experimentarán una enfermedad respiratoria de leve a moderada, y en algunos casos, se enfermarán gravemente. Es importante mantener la distancia correspondiente, mínima de un metro de los demás, llevando una mascarilla ajustada y lavándose las manos o limpiándolas con un desinfectante de base alcohólica con frecuencia. Es importante adoptar buenas prácticas respiratorias, quedarse en casa y auto aislarse.

Se tiene entonces la contraparte, los miles de niños y niñas que por equidad, principio rector de las diferentes políticas públicas existentes a lo largo de la historia, se les debe garantizar el acceso a las instituciones en todas las regiones del país, buscando además, generar mecanismos que den cuenta de esa permanencia en el sistema escolar para propiciar experiencias significativas que mejoren los procesos de aprendizaje y asegurar el dominio de los mismos, pero, sería la pandemia la que nos informara y nos diera cuenta que realmente ser profesor es un reto pero ser estudiante aún más. Es preciso retomar, que enseñar es aprender, e implica propiciar el desarrollo de competencias básicas para desenvolverse en el mundo actual, para responder técnica y tecnológicamente a las nuevas exigencias de la globalización y su paso acelerado.

El término licenciatura en Colombia contiene un significado diferente al de otras latitudes; según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, es un grado universitario inmediatamente inferior al doctorado. En el portal del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, encontramos que las primeras facultades de educación nacen a partir de 1930, con tres instituciones: la Normal de Varones de Tunja, el Instituto Pedagógico Nacional y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Colombia, con el fin de dar a los maestros una formación de carácter profesional en instituciones especializadas para este fin; de esta manera, se da preferencia a la formación de los maestros a nivel universitario, frente a la formación normalista de los educadores desarrollada desde 1821, y se propicia la creación de facultades de educación en las universidades.

La necesidad de una formación profesional para el ejercicio de la docencia se ratifica con la Ley 30 de 1992, y la Ley 115 de 1994, donde la primera establece en su artículo 25 el título de Licenciado para los graduados de las carreras profesionales de educación, dando relevancia a la superior; y la segunda, en su artículo 112, sostiene la responsabilidad de la formación inicial de docentes a nivel universitario, es decir, a través de los programas de licenciatura bajo el liderazgo de las facultades de

educación, y con una duración entre 8 y 10 semestres, organizados por el sistema de créditos académicos (entre 160 y 167), lo que le permite al egresado el ejercicio de la docencia en los diferentes niveles educativos, áreas o poblaciones, según el énfasis de la formación. Los programas de licenciatura gozan de autonomía en la construcción de sus currículos, y planes de estudio en el marco de los lineamientos definidos por el MEN. No obstante, en la Resolución 5443 de 30 junio de 2010 y la Resolución 6966 de agosto de 2010 se especifican las características de cumplimiento de condiciones de calidad asociadas al currículo, perfiles, competencias básicas, profesionales, de movilidad, personal docente y práctica pedagógica.

Según el mismo ente, la práctica debe ser visualizada como un escenario de aprendizaje, y por su parte la Ley General de Educación, mencionada anteriormente, en su artículo 109 establece:

*“Formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo”*  
(Ley 115 de 1994, art.109)

No obstante, ¿A qué se enfrentan los estudiantes de práctica? ¿Están realmente preparados? ¿Es la práctica el panorama perfecto para realmente tomar la decisión de ser profesores? ¿Se trata simplemente de llevar la teoría a la práctica? Estos y muchos interrogantes nacen en los estudiantes al encontrarse frente a un grupo de 30, 40 o 45 niñas y niños con diferentes y diversas características en cuanto a la poblaciones de las que proviene, en algunas casos, de distintas edades y diversos entornos socioculturales, con deficiencias nutricionales, necesidades de aprendizaje, problemáticas familiares y sociales, ya que de acuerdo con la Revista Al Tablero (2001), se confirma que “Las instituciones educativas del país se han convertido en escenarios de encuentro de niños, niñas y adolescentes que viven en carne propia realidades que los colocan en situación de riesgo y vulnerabilidad extrema”.

Diversas investigaciones, como la hecha por la Encuesta Nacional de Demografía y Salud, de Profamilia (1999), y Pautas y Prácticas de Crianza en Familias Colombianas, MEN (2000), evidencian el impacto que dichas situaciones causan en el desarrollo de los estudiantes y sugieren su consideración como factores asociados a la calidad de la educación, y es a todo esto a lo que debe enfrentarse aquel estudiante que ha estado viviendo en la “burbuja” llamada Universidad, y en su propia burbuja, quizás con características similares a las descritas anteriormente, pero pese a ello, deben establecer rutas de enseñanza desde diseñar planeadores totalmente institucionalizados, a preparar material, y prepararse para lo que no hay teoría, para enfrentar la vida real, para la dinámica que sucede y transcurre en las aulas, pero, para la presente propuesta, sería la pandemia la que daría cuenta de estas y muchas otras situaciones no preparadas, quizás impensadas, nuevos retos y aprendizajes llegarían a sus vidas.

### **Navegando por la senda de la enseñanza**

Hablar de la práctica educativa, docente, pedagógica, investigativa, profesional, nos lleva a un punto en común: enseñar. Término que va más allá de la conceptualización, representando un camino, muchas veces incierto para quien lo camina, algunas veces es dulce, otras no tanto, pero que se configura en un inicio y un continuar, nunca un final. Para el programa de Licenciatura en Lenguas Modernas, hoy, con Énfasis en Inglés y Francés, y que por algunos años perteneció a la Facultad de Educación de la Universidad del Cauca, y que hoy por hoy hace parte de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, en los semestres VIII y IX sus estudiantes debían desarrollar la Orientación del Proceso Educativo, en adelante OPE, mismo proceso que será desarrollado durante un año escolar en las instituciones con las que la Universidad tiene convenio, dando así cumplimiento a los lineamientos del MEN a través de su Programa Nacional de Bilingüismo – PNB, creado con el propósito de dar respuesta a las necesidades de aprendizaje del inglés y que tiene como objetivo mejorar el nivel del idioma en todos los establecimientos educativos del país. Los niños y niñas de las instituciones educativas en convenio pertenecen a diferentes grupos sociales, que se ubican en el casco urbano y rural de la región, dando como resultado una variedad multicultural en un mismo lugar. Entrando en materia, “La práctica

hace al maestro”, según un adagio popular, en términos académicos y de formación, y sin importar la denominación que la práctica tenga, se trata de resaltar los diferentes procesos que acontecen al interior de esta, enmarcando precisamente los retos y aprendizajes que un grupo de estudiantes, en adelante, Estudiantes Educadores, EE.

Al momento de plantear la investigación, la idea era poder tener contacto directo con los participantes, hablar con ellos, entrevistarlos y de alguna manera, poder rescatar de sus propias voces las experiencias y sus situaciones diarias frente a lo que sería la nueva etapa que enfrentarían en su proceso de formación, pero, llegó la Pandemia, llegó para cambiar todo y lo que parecía una situación que frenaría el proceso investigativo, se convirtió en una oportunidad, aunque es importante decir que tomó mucho tiempo saber que iba a suceder, finalmente resultó siendo un punto a favor, las cosas cambiaron drásticamente en el proceso investigativo, en su aspecto metodológico, pero solo de forma, el fondo seguiría siendo el mismo, claro, no habría contacto humano, sería entonces la tecnología, las llamadas, los formatos digitales, los encuentros mediados por pantallas, lo que en adelante representarían los medios para indagar por la información y dar cumplimiento con los objetivos propuestos, y además, se tendrían dos puntos de vista para determinar estas experiencias de práctica, aquellos EE que habrían vivido su proceso de manera presencial y ahora los que la harían de manera remota.

En cuanto a la pregunta central, ¿Cuáles son los retos y aprendizajes que enfrentan los estudiantes educadores en la Orientación del Proceso Educativo - OPE I y II en las escuelas convenio en una población *Nortecaucana*? y en la consecución de las respuestas, se hizo necesario enfocarnos en un camino mixto, acompañados de un estudio de caso, exploratorio y descriptivo, mismo que nos permitiría determinar, detallar y exponer las experiencias vividas por los participantes, al mismo tiempo que la caracterización de la población se hizo prioritaria debido a los atributos específicos que la misma presentaba en un momento tan complicado como lo fue la pandemia por COVID-19, puesto que trabajar desde casa implicaba tener a disposición elementos esenciales para ello, calidad en la conexión, y la posibilidad de la misma, los dispositivos electrónicos,

las experiencias previas de enseñanza y su nivel de vocación, entre otros, permitirían ubicarnos en espacio, tiempo y tecnología rescatando aspectos relevantes al momento de desarrollar una práctica educativa de esta nueva forma para la mayoría de los EE, dando como resultado, información valiosa, puesto que no serían solo los retos académicos, pedagógicos y/o didácticos, además de las capacidades, habilidades, recursos, actitudes, aptitudes puestos en escena, y de nuevos ingredientes como la familia, la economía, la edad, ubicación geográfica, grupo étnico, aspectos del entorno, etc., que se convertirían en aspectos claves de la indagación.

Lo exploratorio permitió examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no había sido abordado antes, no solo por el objeto en sí, sino por la situación que se presentó de manera sorpresiva, misma que hasta ese momento no poseía antecedentes y si los había, eran en realidad muy pocos, lo que comprometía a comprender su naturaleza. Referente al estudio de caso, la metodología permitió un acercamiento “remoto” con los participantes, reconociendo sus realidades, sus percepciones, sus propias verdades sobre las prácticas, ahora desde casa, sus experiencias, retos, oportunidades y aprendizajes, profundizando en la información, dando paso a una riqueza interpretativa, contextualización del ambiente y del entorno, con detalles y experiencias únicas que de acuerdo con Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio (2014), aportan un punto de vista “fresco, natural y holístico” todo por medio de entrevistas con preguntas abiertas desarrolladas en grupos focales, 6 en total, cada uno con 5 EE, que permitieron tener un acercamiento de reconocimiento como seres humanos, y que develarían detalles de forma individual de las vivencias, circunstancias, y momentos vividos en la práctica desde casa.

## **¿Cómo se obtuvo la información?**

### **Los participantes**

La población se compuso de 30 participantes, con edades aproximadas entre 21 a 29 años, 12 hombres y 18 mujeres, grupo que se subdividió en dos subgrupos, en uno se encontraban los EE que habían desarrollado su práctica de forma presencial el semestre

inmediatamente anterior y llegaban por primera vez al trabajo remoto, a ellos se les aplicaron 10 preguntas, y el otro, los EE que haría por primera vez la práctica mediada por las TIC, a quienes se les hicieron 13 preguntas. El objetivo de crear los dos grupos era precisamente determinar las perspectivas frente a las dos modalidades, teniendo en cuenta los factores mencionados anteriormente.

### **Encuesta semi estructurada**

La encuesta se basó en preguntas abiertas y de múltiples respuestas, que, en este caso se percibe como lo define Buelvas & Rodríguez (2017) “La encuesta se puede emplear por ejemplo en investigaciones donde se desee caracterizar a una población de acuerdo con variables concretas o en investigaciones donde se busque conocer preferencias de las personas sobre un tema específico” (p.63). Así, este medio de indagación permitió reconocer la población y al mismo tiempo, obtener información sobre experiencias previas con procesos de enseñanza, manejo de grupo, trabajo remoto, entre otros.

### **Grupos focales**

Para este caso, las preguntas que se configuraron en una entrevista, y se desarrollaron en dos grupos focales, dónde los participantes se sintieron libres de hablar de forma detallada, tal como lo menciona Buelvas & Rodríguez (2017) “La entrevista se utiliza en aquellos estudios donde sea necesario profundizar sobre un tema...” (p.63)

### **El camino a seguir**

Una vez se determinan las situaciones casi que individuales, se inician los procesos, y en el camino nos encontramos con el primer día de clase, “La Clase Diagnóstico” como la llamamos. Es ahí donde los supuestos, lo pensado y escrito se tornan insuficientes, donde la preparación no parece cumplir con los requerimientos, estábamos desde casa, interactuando con otros desde la distancia, pero ¿qué sucedió? ¿la universidad me había preparado para una eventualidad como una pandemia? Para dar respuesta a estos interrogantes se necesitaba precisamente llevar a cabo la práctica, donde los retos y los aprendizajes comienzan a aflorar, solo depende de los profesores en formación si abandonar es la solución

o aprender una misión. Es así como cada uno de los EE debe ser un protagonista, líder en un momento caótico para el mundo, pero que con seguridad sería una grandiosa oportunidad para crear desde sus casas las mejores y más apropiadas maneras de enfrentar el reto que se estaba presentando. Algunos pasaron de tener 40 estudiantes de manera presencial, a algunas veces solamente encontrarse con 3, 4 o tal vez 5, he aquí lo que tanto temíamos, lo que la pandemia nos develó, la brecha y la desigualdad que existe en nuestro país, y en el mundo. La mayoría de los niños y niñas no se conectaban, otros desertaron, otros no contaron con los medios de conexión a internet, un celular, etc. haciendo que muchos profesores acudieran al desarrollo de guías, algunos al extremo de salir a buscar a sus estudiantes para atraerlos nuevamente, otros simplemente esperaban a que la cuarentena se terminara, pero la espera no tenía una fecha final clara en el calendario, este era el otro lado de la moneda, la otra cara de esta historia.

### **Caracterización de la población**

De acuerdo con la información obtenida, la mayoría de los EE se localizaron en el municipio de Santander de Quilichao, en el área urbana y algunas veredas, seguidos por los que estaban ubicados en Jamundí y Cali en el Valle del Cauca, Puerto Tejada, Miranda, Totoró, San Sebastián, Caloto, Pescador, Padilla, y Guachené, en Isnos en el Huila, Tumaco y Pasto en Nariño. La geolocalización resulta relevante ya que permite saber dónde ocurre la acción de enseñanza remota y en este caso, para el análisis del fenómeno en cuestión, para describir rasgos identitarios e inclusive comprender nuestro territorio en una época donde la tecnología recobraba su mayor interés. Aunado a lo anterior, tenemos que la ubicación nos permitiría conocer la calidad de la conexión a internet que los EE tenían al momento de desarrollar sus clases desde casa, así las cosas, el 40% de ellos contaban con una buena conexión, el segundo grupo, el 40%, tenían una conexión de mediana calidad y el 20% contaba con conexión inestable que presentaba interferencias de manera permanente, representando para este grupo, un desafío. Lo anterior, en mayor grado para las zonas rurales donde la conexión a internet es baja debido a lo apartado de las zonas, lo que obligó, en algunos casos, a que los EE se reubicaran y/o adaptaran estrategias

que facilitarán sus procesos de práctica. En este punto se señala que la población son los estudiantes en periodo de prácticas y que al mismo tiempo son estudiantes regulares de un programa académico que con las mismas características de conexión y localización deben recibir sus clases, lo que, sin duda, nos obligó a tener una doble mirada de este ejercicio investigativo.

Dado lo anterior, y siguiendo con la caracterización, nos encontramos que en el grupo de encuestados existe una variedad étnica también, el 37.8% se identifican como Afrocolombianos, seguidos de los que se identifican como blancos o mestizos con un 28,2%, los indígenas con 12,8%, algunos no se identifican con los grupos expuestos y muy pocos con otros no mencionados. Además, según la edad, se determina que se encuentran en la etapa de juventud, entre los 20 y 25, y el otro grupo, entre los 26 y los 29 años quienes se encuentran en la etapa adulta, información que para la fase de análisis resultaría relevante. Solo dos de ellos son casados y seis tienen hijos, a quienes, a diferencia de los otros, se les dificultó el estudiar y enseñar desde casa.

Otro aspecto de obligatoriedad a incluir en la indagación era precisamente la elección de la carrera, especialmente en el campo de las lenguas, en este caso, inglés y francés, debido a la diversidad que el área ofrece a quienes ingresan incrementando sus posibilidades laborales a nivel nacional e incluso internacional. Para los participantes, las ventajas de saber uno o más idiomas es clara, además, se puede decir que están involucrados en los procesos pedagógicos e investigativos que la licenciatura requiere, tal como reza el objetivo del PLLMEIF (2017) “...este Programa Académico propende por la formación de docentes e investigadores en Lenguas Extranjeras (inglés-francés), capacitados para asumir actividades educativas en preescolar, básica y media vocacional. Además, privilegia la investigación como proceso pedagógico y de conocimiento” (párr.2).

Algunos EE mencionaron que cuando iniciaron sus estudios en el programa, no tuvieron en cuenta el aspecto pedagógico, pensaron que se trataba de estudiar dos idiomas y nada más, lo que se convirtió en un reto ya que al no aceptar la didáctica y la pedagogía como

componente del proceso de formación, debieron enfrentar muchos inconvenientes, pero ese mismo ejercicio les permitió ir “*tomando cariño*” a lo que estaban haciendo y terminaban afirmando el gusto por su carrera a pesar de que no era lo que esperaban. Al mismo tiempo, algunos expresaron el gusto por aprender sobre otras culturas y el placer por enseñar, además, les gusta la carrera, en menor proporción algunos mencionaron que quieren explorar otras áreas del conocimiento. Algunos EE, dos para ser exactos, expresaron no estar satisfechos con lo que habían recibido en su formación en términos de pedagogía, y didáctica y que en sus planes no estaba el ser profesores, tal como lo sugiere el siguiente testimonio:

*“No, la unión entre el estudio de las lenguas y la pedagogía no me ha apasionado desde el inicio. Ha sido un puente para estudiar otras áreas que me gustan como negocios y turismo en las que el manejo de dos idiomas es fundamental”.*

En el campo de las habilidades desarrolladas por los EE en su proceso de formación en beneficio de la práctica, mencionaron en orden de importancia, las habilidades pedagógicas, la investigación y la competencia lingüística, incluyendo el pensamiento crítico, la enseñanza, la creatividad y por supuesto, las habilidades de la lengua. Finalmente, para este punto, hicieron relevante el desarrollo de las habilidades socio afectivas, donde hay que tener en cuenta el entendimiento del ser humano, conocer sobre aspectos culturales, y aprender a comunicarse en diferentes contextos. Lo anterior resalta la importancia de este estudio debido a que cuando los EE tienen que hacer frente a los retos presentados en las aulas de clase, ellos deben tratar de hacer uso de las habilidades mencionadas para sobrepasarlas, incluidas claro está, en su planeación, donde de acuerdo a lo expresado por ellos mismo, deben contextualizar y escoger qué es lo más apropiado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las necesidades, y por el momento que se estaba enfrentando, la dosificación perfecta para el trabajo haciendo uso de pantallas, tratando de conseguir un poco de aprendizaje significativo, o por lo menos un poco de atención.

Así las cosas, en el punto donde se hace la reflexión sobre la vocación, se usó una escala de 1 a 5, donde 1 representaba la falta de vocación para la profesión docente y el 5 indicaba que si la había, determinando que solo 6 de los participantes afirman tener vocación para la enseñanza, 11 se califican con un número 4, y 3 se dan una calificación de 3, que representa un número intermedio para definir el gusto por su área de formación, no hay EE con puntajes de 1 y/o 2. Lo anterior confirma lo expuesto por los EE, ya que si bien les gustan las lenguas modernas, no necesariamente tienen la vocación para enseñarlas. Aquellos que determinaron en su vocación el puntaje más alto, consideran la enseñanza como algo más que ir a un salón de clase a explicar un tema, tal como lo expresa uno de ellos: *“La enseñanza lo es todo, sino, quién nos nutriría de conocimientos. Los docentes no solo enseñan materias específicas sino también saberes del mundo y otras perspectivas y valores importantes para el desarrollo humano y su convivencia”*. De igual manera, se incluyó la preferencia etaria de la población al momento de enseñar, entre niños, niñas, adolescentes, y adultos, siendo los dos primeros los preferidos por la mayoría, porque afirman que trabajar con niños y niñas es más dinámico y divertido, además que deben estar más atentos. En cuanto a los adolescentes, los definen como poco curiosos, pero que están más alerta y participan en discusiones, y a los adultos los consideran más responsables y autónomos en su proceso de aprendizaje.

En cuanto a la experiencia previa de enseñanza, como factor clave al ingresar a un salón de clase, consideran que las vivencias adquiridas redundan en el uso de diferentes estrategias, metodologías, manejo de grupo e inclusive en formas de actuar frente a los retos presentados; de igual manera, encontramos practicantes para quienes este era su primer ejercicio de enseñanza, y de forma remota. Los EE de la OPE II contaban con la experiencia del semestre anterior, realizada en tiempos de “normalidad” de forma presencial, ahora la llevarían a cabo con el uso de herramientas tecnológicas. Sobre las experiencias obtenidas, resaltan que el método que más han utilizado es el de Respuesta Física Total porque lo consideran el más efectivo para el trabajo con los niños, y es útil para el aprendizaje de las lenguas, no obstante, están de acuerdo en que siempre

es apropiado conocer a sus estudiantes, sus gustos, preferencias, estilos de aprendizaje, en la apropiada elección de los métodos y/o metodologías a emplear, haciendo alusión a lo aprendido durante los semestres previos a la práctica, con el ingrediente adicional de creatividad y vocación para aquellos que aseguran tenerla, y cuentan a la vez con la guía y el acompañamiento de sus asesores quienes son un apoyo constante.

Referente a lo que los EE han adquirido por medio de la práctica, se mencionan los nuevos conceptos, y las habilidades pedagógicas, donde gamificación es la palabra que más se repite, además de enseñanza híbrida, enseñanza sincrónica y asincrónica, clases virtuales, virtualidad, clases remotas, herramientas tecnológicas para el aprendizaje; todo lo anterior, teniendo en cuenta que algunos EE han sido profesores que solamente han enseñado desde casa. Frente a las habilidades pedagógicas, expresarse de forma oral toma relevancia seguida de las habilidades sociales. La habilidad para planear y el incremento de la creatividad son de las más mencionadas, y el uso de las Tic para las clases, tal como lo refiere uno de los testimonios:

*“Trabajar con niños me ha enseñado a ser carismática, paciente y asertiva. En segundo lugar, he aprendido a aprovechar las circunstancias o recursos para proponer nuevas formas de aprendizaje, por ejemplo, durante esta pandemia y, por último, la flexibilidad en el uso de herramientas digitales”*

Finalmente, en este mismo sentido, la mayoría de los participantes confirman que el manejo del estrés, la paciencia, el fortalecimiento de las competencias adquiridas en la universidad, han sido factores clave en los aprendizajes obtenidos por medio de la práctica, debido a que en el proceso han enfrentado retos importantes a los que no estaban acostumbrados. De acuerdo con Alsop and Ryan (1996), el propósito de la práctica radica en: la adquisición de conocimientos habilidades y actitudes profesionales; el desarrollo de teoría para la práctica y de práctica fundamentada en la teoría, al igual que la enculturación, entendida como el proceso mediante el cual los estudiantes son introducidos en la cultura profesional y la adoptan.

La siguiente pregunta tenía que ver con las impresiones del primer día de clase, a lo que muchos respondieron que estaban emocionados, para cuando se desarrollaba de forma presencial, y para aquellos que iniciaron el proceso de forma remota, fue algo preocupante por las diferentes circunstancias que se sucedían alrededor del trabajo y estudio desde casa, dado que se presentaron problemas con la conexión a internet tanto para los EE como para los niños y niñas. Por otra parte, otros mencionaron que no fue una experiencia emocionante porque tenían miedo, debido a que la organización y comunicación entre las partes fueron insuficientes afectando ese primer momento, siendo lo anterior contrario a lo que se define desde la Universidad de Queensland en Australia, que confirma que la primera clase debería ser placentera, y es la sesión que permitiría conocer a los estudiantes. De igual manera este primer encuentro marcaría un derrotero para los siguientes, teniendo en cuenta que nada es perfecto y que se debe estar preparado para los obstáculos que puedan surgir. Para complementar, en el siguiente interrogante, los EE determinan que el número ideal de estudiantes para trabajar no debe ser mayor de 30 (6 EE), no más de 20 (13 EE) y otros, máximo 15 estudiantes (13 EE), lo que deja entrever que los grupos numerosos no son atractivos para ellos ya que estos, en sus palabras, no favorecen el aprendizaje, y se complica el manejo de grupo. En términos reales, en los cursos de práctica, se encuentran grupos de más de 35 y en algunos casos hasta 42 estudiantes, representando aulas superpobladas y dificultades significativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, además las aulas de clase son insuficientes, no cuentan con mobiliario inadecuado, representando retos no solo para los EE, de igual manera, para los profesores en ejercicio.

Aunado a lo anterior, las respuestas a la pregunta sobre el trabajo llevado a cabo por parte de los EE con grupos numerosos y las estrategias usadas para sobrellevar la cantidad de estudiantes, evidencian que el 32% no han trabajado con grupos numerosos, comparado con el 68% que afirman que lo han hecho, lo anterior se da teniendo en cuenta los dos grupos objeto de estudio. En cuanto a los que tenían experiencia de forma presencial, los EE de la OPE II, usaban estrategias que tenían que ver con actividades recreativas, divertidas, lúdicas, uso de videos, dibujo,

pintura, manualidades y trabajos en grupo, en el afán de dejar atrás las prácticas tradicionales, promoviendo la participación de los estudiantes, el aprendizaje significativo, el desarrollo socio – afectivo e intelectual de los niños y niñas, siempre tratando de renovar criterios metodológicos donde la brecha generacional hace su aporte con la creatividad e innovación. En la siguiente pregunta relacionada con las experiencias obtenidas en la práctica hasta el momento, los EE están de acuerdo en las diferentes complicaciones encontradas, sobre todo para los que terminaron su práctica presencial y debían continuarla de forma remota. Se encontraron también que debieron ser muy pacientes, preparar clases para grupos numerosos, y en ellos, niños que jugaban, peleaban, se golpeaban, además, debieron interactuar con padres de familia, directores de grupos, coordinadores, entre otros. Aprendieron a implementar el plan B para desarrollar y resolver las adversidades presentadas, y cuando las cosas se tornaban un poco más complicadas, recurrían a preguntar a los compañeros, a los asesores o inclusive buscaban en internet por alternativas, lo que implica curiosidad e investigación para resolver situaciones complejas, ejemplo de ello, se presentaron casos de niños con problemas auditivos, y algunos problemas de aprendizaje, sin dejar de lado los problemas de presupuesto en las escuelas, falta de material y recursos. Pese a lo mencionado, admitieron sentirse bien con los procesos de enseñanza porque los niños eran agradecidos por las actividades que se realizaban.

Según Saldarriaga Concha (2018), los niños con discapacidad aún enfrentan serias barreras para ejercer plenamente su derecho a la educación, situación que refleja la escasez de personal capacitado en las instituciones educativas para atender adecuadamente sus necesidades. Además, con base en los datos del RLCPD, se reporta que el 37.9% de las personas con discapacidad solo logró completar la primaria, el 33.8% no cursó ningún grado escolar, y únicamente el 20.5% finalizó la secundaria. De otro lado, para las prácticas que se estaban desarrollando de manera remota, los problemas como las fallas del fluido eléctrico y de conexión eran recurrentes, para aquellos que podían conectarse, que en realidad eran muy pocos, donde se incluye a los niños, niñas, y también a los EE, máximo cuando el sitio de conexión era una zona rural alejada del casco urbano.

En consecuencia, la mayoría de los EE escogieron actividades dinámicas en la búsqueda de alternativas para evitar pagar por material, haciendo uso de trabajo manual, videos, creatividad, especialmente con los más pequeños, y así mantener la motivación en las clases, tal como señala Sepúlveda (2020), enseñar en contextos inciertos demanda adaptabilidad e innovación por parte del docente para acompañar a los estudiantes en la adquisición de los aprendizajes fundamentales, incluso en entornos virtuales. En el caso del trabajo remoto, el uso de plataformas se hizo obligatorio para cumplir con los objetivos propuestos, los EE debieron ser independientes y autónomos en la búsqueda de estrategias para enseñar a distancia mediados por pantallas, además, debían en algunos casos involucrar los padres, familiares y/o acudientes.

En cuanto al trabajo desde casa, los EE afirmaron estar preparados para el trabajo remoto, puesto que tenían experiencia previa en la práctica presencial, se consideran nativos digitales, y habían llevado a cabo cursos virtuales, lo que les permitió de manera rápida hacer la transición en tiempos de pandemia y adaptar su casa a un salón de clase. Solo unos pocos, el 9% de los participantes expresaron que no se sentían preparados porque no contaban con las herramientas necesarias o mínimas para las clases remotas, no tenían computador, no contaban con conexión a internet, o inclusive un espacio en casa o sitio para desarrollar sus clases, y no tenían el manejo de procesos remotos, por tal motivo afirmaron sentirse solos, lo que se constituyó en un reto el proceso de aprendizaje autónomo e independiente. De acuerdo con Villafuerte (2020), la carencia de habilidades digitales, la ausencia de una planificación adecuada y las desigualdades en el acceso a la educación representan desafíos significativos para los docentes durante el proceso de adaptación a un modelo de aprendizaje de emergencia, así las cosas, nadie estaba preparado para ese tipo de eventualidades, todo era nuevo, todo se convirtió en desafíos, y pasaría algún tiempo para convertirlos en aprendizajes para la vida.

En cuanto a los beneficios de la enseñanza presencial y la mediada por las Tic, los EE indican que estas implican aprendizaje significativo debido a la época en la que nos encontramos y a que los niños y jóvenes de hoy están inmersos en la era digital, por tal motivo son razones por las

cuales se facilita la enseñanza remota. Los videos, sitios con ejercicios divertidos, y la posibilidad de incluir material variado en las clases, permitía incluso, trabajar de la mano con los familiares de los niños. Contrario a lo anterior, los participantes estuvieron de acuerdo en decir que la presencialidad les permitía estar más cerca de sus estudiantes, individualizar la enseñanza para mayor aprovechamiento de la misma, la interacción no era igual, haciendo los retos aún más grandes, puesto que, en algunos casos, no se sabía el uso de las herramientas para aquellos que era su primera vez en la práctica, lo que les obligaba a buscar ayuda adicional ya que estaban preparados para lo presencial.

Así las cosas, para el siguiente interrogante, se determinaron las ventajas y desventajas de las clases remotas y las presenciales. Con relación a las primeras, los EE y los niños de las instituciones educativas, en su mayoría, no contaban con las herramientas apropiadas para recibir sus clases y para desarrollar la práctica. En un artículo publicado en el Periódico El Tiempo en el año 2020 se afirma que la brecha tecnológica es enorme y que son pocos los que cuentan con recursos como conexión a internet y equipos en buen estado; siendo las zonas rurales, comunidades pequeñas, familias de bajos recursos los más afectados. En contraste, los EE consideran que la consecución de material para las clases presenciales es un poco más complicada, en algunos casos no es posible pedir material a los niños por la situación económica de los padres de familia, inclusive pedir dinero para fotocopias no es apropiado por la misma razón.

Presencialmente, para los estudiantes es más fácil reconocer las dificultades de aprendizaje que atraviesan sus estudiantes, si bien, no han tenido casos especiales en sus prácticas, en su proceso de formación o en sus entornos sociales han escuchado sobre dificultades en las aulas, y reconocen la importancia que tiene investigar sobre ellas, teniendo en cuenta que los mismos van en crecimiento, y que ignorar no es una opción, ya que los procesos de enseñanza y aprendizaje se ven afectados por estos factores. Dado lo anterior, en la siguiente tabla, se describen los desafíos que tanto los EE de OPEI y OPE II enfrentaron en los dos casos, lo presencial y lo remoto. Dichos desafíos fueron mencionados

por los estudiantes educadores en los grupos focales. En la columna de retos, se presentan palabras claves que tenían las preguntas, que, a su vez, sirvieron como categorías para agrupar las voces de los participantes.

**Tabla 1**

*Retos de los EE de la OPEI y OPEII en contextos remotos y presenciales*

<b>Categorías de los Retos</b>	<b>Clases remotas</b>	<b>Clases presenciales</b>
<i>Preparación para el cambio de modalidad</i>	<i>“No hubo una capacitación como para usar herramientas tecnológicas y todo eso y pues el conocimiento es menos en mi opinión es muy limitado en cuanto a esas herramientas y cómo funcionan”</i>	
<i>Interacción</i>	<i>La interacción que se da en persona nunca será la misma, es diferente cuando se está interactuando por medio de pantallas.</i>	
<i>Uso de diferentes aplicaciones y elementos tecnológicos</i>	<i>Durante el proceso de formación en la universidad, no se tuvo en cuenta en manejo de estos recursos, en el caso de los niños en la práctica, la mayoría de los padres y/o acompañantes no tenían conocimiento de estas herramientas tampoco.</i>	
<i>Presupuesto para la educación</i>	<i>Muchos EE y sus estudiantes no tenían las herramientas adecuadas, tales como computadores, celulares o inclusive, conexión a internet. Algunas veces fue difícil recibir y desarrollar las clases.</i>	<i>Las instituciones educativas no cuentan con material didáctico, no hay recursos bibliográficos, y no hay dinero para pedir a los padres, y en muchos casos no hay tampoco para las fotocopias. La creatividad de los EE juega un papel importante.</i>
<i>Grupos numeroso</i>	<i>No hay oportunidad para que los estudiantes participen en los espacios.</i>	<i>Para los grupos compuestos entre 35 y 45 estudiantes, hace que el trabajo para los EE se convierta en un desafío, debido a que el tiempo no permite ayudar o guiar a los estudiantes de forma individual.</i>

<p><i>Conexión a Internet, y dispositivos tecnológicos</i></p>	<p><i>Tanto en el caso de los EE y los niños, en muchos casos, no se tenía una buena conexión a internet, en algunos casos porque se encontraban en zona rurales alejadas era nula, fallas en el fluido eléctrico, y/o los computadores no tenían cámara y el trabajo con videos no era posible llevarlas a cabo, en otros casos, los computadores no tenían capacidad para trabajar con Google Meet, razones anteriores por las cuales muchos estudiantes desertaron.</i></p>	<p><i>Los EE, hacen presentaciones, diseñan tarjetas didácticas, carteleras, e intentan crear material para el desarrollo de sus clases.</i></p>
<p><i>Preparación de los acompañantes de los niñas y niños</i></p>	<p><i>La mayoría de los padres de familia o quien, hacía las veces de acudiente, no entendían como manejar las nuevas tecnologías e inclusive los celulares, lo que resultaba en poco o apoyo nulo a los niños en el proceso de aprendizaje.</i></p>	<p><i>Los acompañantes de los niños, en casa se esfuerzan para que los niños lleven sus tareas, aún sin conocer el idioma, trataban de que los niños cumplieran, pedían ayuda de familiares, vecinos.</i></p>
<p><i>Atención de los estudiantes</i></p>	<p><i>Las sesiones remotas representaron un alto nivel de dificultad sobre todo con los niños más pequeños, de preescolar más exactamente, debido a que mantener la atención de manera continua y la disciplina no eran aspectos fáciles de manejar. Estar en casa, con las familias alrededor y todo lo que implica, no permitían la concentración de los niños.</i></p>	
<p><i>Uso de herramientas tecnológicas</i></p>	<p><i>La mayoría de los EE usaron videos, paginas en internet con actividades lúdicas, además del horario flexible que les facilitaba muchas cosas.</i></p>	<p><i>Para la explicación de temáticas, se hacían trabajos en grupos donde la interacción era importante.</i></p>
<p><i>Nuevos métodos de enseñanza</i></p>	<p><i>Los EE concuerdan que el trabajo remoto afectó su creatividad, no era posible usar la mímica y aspectos culturales tal como se hacía en la presencialidad, se dificultó la retroalimentación.</i></p>	

<p>Motivación</p>	<p><i>“...La práctica nos permite estar en el sector público. A mí en lo personal si me motiva, porque a mí todo lo que tenga que ver en lo social me motiva, a mí me inspiran los procesos sociales, y mi deseo es en algún momento ejercer lo social, cuando hablamos de lo público es completamente social, porque es una responsabilidad del estado...”</i></p> <p><i>“Es más motivante y fortalecedor de manera presencial, porque uno al fin y al cabo recibe el cariño de los niños y uno sabe cuándo un niño lo quiere a uno...Al final del día no es cuestión de recibir un sueldo, o de simplemente hacer la tarea, hacer la labor y ya, eso fue todo, sino lo que uno le deja al niño...Por eso nuestra carrera cambió de facultad a Humanidades, porque somos un poco más allá de profesores”</i></p>	
-------------------	---	--

Fuente. Creación propia

## Conclusiones

Para este último apartado, he querido de alguna manera presentar las enseñanzas obtenidas por parte de los EE como conclusiones debido a que se configuran como los aprendizajes obtenidos después de sobrepasar situaciones difíciles tanto en la enseñanza presencial como en la mediada por tecnología, constituyéndose en aprendizajes para la vida y para un futuro como profesores en ejercicio. Es importante determinar que el ejercicio investigativo permitió establecer aspectos como la función social del profesor en formación, en este caso los EE, ya que estamos invitados no solo a apropiarnos de un conocimiento en un campo disciplinar, sino, a enfrentar las situaciones sociales y culturales que están inmersas en un aula de clase. Los profesores nos vemos en la necesidad de recurrir a la creatividad, no solo para resolver los acertijos de nuestra disciplina, en este caso la enseñanza de las lenguas, sino para los retos que le demanda el mundo globalizado en que vivimos.

En lo que corresponde a diferentes habilidades, el profesor requiere desarrollar la competencia comunicativa, teniendo en cuenta que no es suficiente tener el conocimiento sobre un área, impera lograr la habilidad para que quienes me escuchan logren su comprensión y el anhelado aprendizaje, una comunicación asertiva que permita dejar todo claro, además de saber escuchar al otro de manera empática y respetuosa, y lograr despertar la curiosidad y el poder de asombro. Cuando se está frente a un grupo numeroso de estudiantes, como es el caso de la práctica, encontramos seres humanos llenos de expectativas, configurándose como uno de los retos más grandes que se tiene por cumplir, puesto que optar por esa posición de líder, le implica al profesor el reconocimiento del otro en medio de la diversidad, sus emociones y motivaciones para el desarrollo de habilidades básicas, refuerzo de valores, verlos como participantes activos en la sociedad, ciudadanos con derechos, y todo aquello que les permita formarse de manera individual, y mejor aún, de manera integral.

Las situaciones mencionadas a lo largo del documento, no solo enriquecen el ejercicio de la práctica profesional de los EE, de igual manera de un profesor en ejercicio, permitiendo que la labor de enseñar se fortalezca y se mejore por medio de la adaptación de diversas metodologías, y estrategias que contribuyan a dar respuesta a necesidades de aprendizaje, desarrollando en los estudiantes, habilidades basadas en la resolución de problemas, pensamiento crítico, matemático, científico, expresión oral y escrita, lo que fundamenta que se aprende todos los días y que el conocimiento es infinito. La implementación de los métodos y prácticas ya existentes con la creatividad que nuestros jóvenes tienen, promueven la cultura de la innovación de forma contextualizada, y pensando en las necesidades de todos los actores involucrados en el proceso, lo que redundará en aprendizajes en los EE y en los niños y niñas, con el único fin de atrapar, motivar, y acompañar las nuevas generaciones de estudiantes.

El EE se ve en la necesidad de desarrollar estrategias psicosociales, tecnológicas, y didácticas que hagan del proceso de enseñar algo atractivo y de interacción constante al interior de las aulas, de forma presencial y/o remota, para ajustar el diseño curricular, los propósitos de

los PEI, y las necesidades de aprendizaje. El estar inmersos en procesos de digitalización, derivados de la situación de emergencia, implicó de alguna manera el inicio del reconocimiento de la identidad digital de los EE, niños y niñas, ya que esta implica una forma de visibilización, y al mismo tiempo, se convirtió de obligatorio conocimiento para las nuevas generaciones, respondiendo de alguna manera a la diversidad cultural existente en los grupos de clase, y a las necesidades que el momento exigía. Referente al aspecto económico, durante la enseñanza remota, los EE enfrentaron situaciones complejas que en muchos casos se salieron de control, lo que los llevó a tener inconvenientes en sus propios procesos de formación. Factores como la disponibilidad de equipos, la pobre o casi nula conexión a internet, entre muchos otros, fueron los retos más difíciles de superar durante la pandemia. Es importante subrayar que en muchos casos, tuvieron que tomar la decisión entre estudiar y/o trabajar, así las cosas, la pandemia, para ese entonces había hecho visible las desigualdades en diferentes áreas de la sociedad, convirtiendo la toma de decisiones en momentos de incertidumbre como una nueva habilidad a desarrollar.

Para los EE representaba un reto el conectarse y ser ese facilitador que, por medio de una pantalla, debía consolidar relaciones sociales con los niños, los profesores, los padres de familia, los directivos, quienes en adelante estarían atentos a los diferentes y mínimos detalles. Parecía muy simple sentarse, encender el computador e iniciar a hablar, pero el ejercicio iba más allá, era la manera, la técnica, la voz, los gestos de su cara, los ruidos, las ventas ambulantes, la caída de la red, el fallo del micrófono, y un sinfín de situaciones que hicieron de estas dificultades, los nuevos aprendizajes para la vida, para la vocación y para la pasión que representa ser profesor.

## **Referencias**

### **Libros:**

- Alsop, S., & Ryan, S. (1996). *Learning to work: A guide to effective student internships*. Kogan Page.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.).

**Libros electrónicos:**

Buelvas, V., & Rodríguez, U. (2017). El manual del tesista (1ª ed.). Bogotá. <https://pdfcoffee.com/el-manual-del-tesistapdf-5-pdf-free.html>

**Informes y documentos oficiales:**

Encuesta Nacional de Demografía y Salud. (2015). Encuesta Nacional de Demografía y Salud [PDF]. Profamilia. <https://profamilia.org.co/docs/ENDS%20%20TOMO%20I.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2001). Más campo para la educación rural. Altablero. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87159.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2018). Decreto de Educación Inclusiva. [https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-362988\\_abc\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-362988_abc_pdf.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2020). La educación en el departamento del Cauca avanza con acciones en materia de infraestructura, apoyo a la educación superior, alternancia para el retorno gradual progresivo y seguro a las aulas y dotación escolar. [https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-402109.html?\\_noredirect=1](https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-402109.html?_noredirect=1)

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Portal institucional del Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/>

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Normativa y resoluciones. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-243532.html>

Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Prácticas de cuidado y de crianza. [https://contenidos.mineduccion.gov.co/ntg/men/pdf/Practicas\\_de\\_Cuidado.pdf](https://contenidos.mineduccion.gov.co/ntg/men/pdf/Practicas_de_Cuidado.pdf)

Programa Nacional de Bilingüismo. (2004–2019). Programa Nacional de Bilingüismo en Colombia. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-132560\\_recurso\\_pdf\\_programa\\_nacional\\_bilinguismo.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-132560_recurso_pdf_programa_nacional_bilinguismo.pdf)

**Artículos de periódicos y revistas:**

El Tiempo. (2020, 20 de julio). Educación virtual en Colombia, entre retos, ventajas y desventajas. El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/como-esta-la-educacion-virtual-en-colombia-530024>

Revista Semana. (2003, 10 de mayo). Problemas de aprendizaje. Semana. <https://www.semana.com/opinion/articulo/los-problemas-aprendizaje/62229-3/>

Sepúlveda, P. (2020, 15 de marzo). Coronavirus y docencia: Guía para hacer una exitosa clase online. La Tercera. <https://www.latercera.com/que-pasa/>

noticia/coronavirus-y-docencia-guia-para-hacer-una-exitosa-clase-on-line/  
ZDHNTHLDWVCD5PJZHUK5PVCCZM/

**Páginas web institucionales:**

Saldarriaga Concha. (2018). ¿Cuál es el panorama de la educación para personas con discapacidad en Colombia? Saldarriaga Concha.g <https://www.saldarriagaconcha.org/cual-es-el-panorama-de-la-educacion-para-personas-con-discapacidad-en-colombia/>

Universidad del Cauca. (2017). Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en inglés y francés. <https://www.unicauca.edu.co/versionP/oferta-academica/programas-de-pregrado/lenguas-modernas>

Villafuerte, P. (2020). El aprendizaje remoto enfrenta otro reto: el profesorado no está preparado para la enseñanza en línea. Instituto Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/profesorado-no-esta-preparado-para-educacion-online>



## CAPÍTULO X

---

### Enhancing lexical competence through the influence of a Virtual Learning Object

CRISTIAN DAVID BALLESTEROS MEZA

*cballesteros@unicauca.edu.co*

JAVIER ALEJANDRO CASTILLO CAMAYO

*alejandrocst@unicauca.edu.co*

JESÚS ADRIÁN SÁNCHEZ

*jeansanchez@unicauca.edu.co*

*Universidad del Cauca*

*Departamento de Lenguas*

#### **Abstract**

This paper, the result of a research project, explored the significant role of English as a global communication tool, emphasizing its importance in Colombian education. The study investigates the influence of Virtual Learning Objects (VLO) and Virtual Reality (VR) on enhancing lexical competence among fourth-grade students in a public school in the city of Popayán, focusing on a tourist tour of a zoo located in the city of Cali. The project employed a qualitative approach, using surveys and observational research techniques. The findings revealed that integrating VLO and VR in educational practices significantly enhanced students' lexical skills and motivation. Despite technological advancements, traditional educational methods often neglected contextual learning and the practical application of vocabulary. This research highlights the importance of innovative tools to improve language education, aligning with the goals of the Common European Framework of Reference and the Colombian Ministry of National Education. The study provided methodological strategies to the Educational Institution, supporting

the development of instructional practices aimed at enhancing teaching effectiveness and promoting bilingualism. This project also encouraged rethinking conventional methodologies, leading to more motivated and focused student learning experiences.

**Key words:** virtual learning object (VLO), virtual reality (VR), lexical competence, Common European Framework of Reference (CEFR)

### **Resumen**

Este escrito, resultado de un proyecto investigativo, exploró el significativo papel del inglés como herramienta de comunicación global, enfatizando su importancia en la educación colombiana. El estudio investigó la influencia de los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVA) y la Realidad Virtual (RV) en el mejoramiento de la competencia léxica de los estudiantes de cuarto grado de un colegio público de la ciudad de Popayán, centrándose en una visita turística a un zoológico situado en la ciudad de Cali. Este proyecto empleó un enfoque cualitativo, utilizando encuestas y técnicas de investigación centradas en la observación. Los resultados revelaron que la integración de VLO y RV en las prácticas educativas mejoró significativamente las habilidades léxicas y la motivación de los estudiantes. A pesar de los avances tecnológicos, los métodos educativos tradicionales suelen descuidar el aprendizaje contextual y la aplicación práctica del vocabulario. Esta investigación pone de relieve la importancia de herramientas innovadoras para mejorar la enseñanza de idiomas, en consonancia con los objetivos del Marco Común Europeo de Referencia y del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. El estudio brindó estrategias metodológicas a la institución educativa, contribuyendo al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas para mejorar la eficacia de la enseñanza y fomentar el bilingüismo. Este proyecto también fomentó el replanteamiento de las metodologías convencionales, lo que condujo a experiencias de aprendizaje más motivadoras y centradas en el estudiante.

**Palabras clave:** objeto virtual de aprendizaje (OVA), realidad virtual (RV), competencia léxica, Marco Común Europeo de Referencia (MCER)

## **Introduction**

Learning English is a crucial competency in the Colombian educational system, supported by the Ministry of National Education's (MNE) bilingualism framework. However, challenges persist, particularly in public institutions or rural areas where resources are limited. Addressing these challenges requires innovative approaches to teaching, with a focus on improving students' engagement and language retention. This paper presents the use of digital tools, specifically a Virtual Learning Object (VLO), to enhance the lexical competence of fourth-grade students in a public school in Popayán. According to some researchers, at international, national, and local scenarios, they have demonstrated the potential of Virtual Learning Objects (VLOs) and Virtual Reality (VR) environments to enhance lexical competence in learning English as a foreign language. Martínez et al. (2020) highlight that, although there is still insufficient scientific evidence regarding their effectiveness, VR represents a promising innovation, as it allows for the simulation of authentic interactions with native speakers through visual and auditory stimuli. Similarly, Peixoto et al. (2023) analyzed the impact of Immersive Virtual Reality (IVR), revealing high levels of student satisfaction and motivation; however, no significant differences were found compared to traditional listening methods. At the national level, Averanga and Gutiérrez (2017) demonstrated how the use of virtual worlds on platforms such as Second Life facilitated interaction with native speakers, improving lexical competence in the participants. Likewise, Diettes (2022) showed that the creation of VLOs by students not only strengthened their Information and Technology (ICT) skills but also their English learning by applying an active methodological approach. In addition, Acevedo et al. (2021) proved that the use of VLOs with multimedia activities developed in JClíc significantly promoted vocabulary acquisition in elementary students. At the local level, studies such as those by Rubiano, San Juan, and Vallejo (2021) highlighted the effectiveness of VLOs designed around the cultural heritage of Popayán, achieving lexical improvement in university students through a contextualized and multimodal approach. These experiences collectively show that the pedagogical use of VLOs can enhance English teaching from a more dynamic, meaningful, and lexically focused perspective.

In this case, the proposal involved a project that implemented a VLO featuring a virtual tour of the Cali Zoo, designed to teach vocabulary related to animals and their habitats. Over ten sessions, the study evaluated the impact of these interactive activities on students' vocabulary acquisition and motivation. This paper presents the theoretical foundations on which the researchers based the proposal, along with the project's methodology findings, and the significance of using digital tools to complement traditional teaching methods, proposing strategies aligned with the Basic Learning Rights (BLR) and the educational objectives set by the MNE.

### **Theoretical foundations**

In order to support and guide the development of this research project, it was essential to ground the proposal in well-established educational theories. By drawing upon relevant literature and previous studies, the researchers aimed to ensure that the proposal was not only innovative but also aligned with appropriate theories in language teaching and learning. For example, the Meaningful Learning theory introduced by David Ausubel (1963) emphasizes that knowledge is best acquired when connected to learners' existing cognitive structures. Unlike rote memorization, meaningful learning encourages the formation of logical links between new information and prior knowledge. As Muñoz (2004) explains, learning becomes meaningful when it is non-arbitrary and substantively connected to what the learner already knows. Shuell (1990) outlines three key phases in this learning process, which is driven by student engagement, creativity, and autonomy. The learning experience encompasses attitudinal (being), conceptual (knowing), and procedural (knowing how) aspects, fostering enjoyment and motivation, then the **ICT-Based Learning**, which has revolutionized the way knowledge is accessed and processed. As Cabero (2006) points out, ICTs enable collaborative learning, self-directed study, and the elimination of time-space barriers, thereby creating interactive and dynamic educational environments. These tools contribute to a redefinition of pedagogy by promoting student-centered and technology-driven approaches.

The previous theories are related to the **Virtual Learning Objects (VLOs)**, which are digital educational resources, such as multimedia, audiovisual, and interactive content, designed to support specific learning objectives. Gómez (2015) notes that VLOs promote collaboration and can be applied across various educational levels. Their development follows structured phases—design, creation, and evaluation.

Finally, **Virtual Reality and Learning** have emerged as powerful educational tools due to their ability to create immersive and engaging learning environments. Rizzo and Kim (2005) highlight their motivational potential, while Wu et al. (2013) note that VR enhances knowledge retention and skill acquisition through experiential learning. As such, this research proposes the use of VR to transform English language instruction, offering learners a more dynamic, realistic, and participatory approach to language learning.

### **Methodological phases**

The study aimed to evaluate the impact of a Virtual Learning Object (VLO) on the lexical competence of fourth-grade students at a public educational institution. Initially, an analysis of students' lexical competence revealed that 58.6 % of the students (17 out of 29) required improvement in their vocabulary, usage, and grammar. This analysis was critical in establishing a baseline and guiding the development of the VLO. Consequently, the study's first objective was to identify the initial state of lexical competence, focusing on the specific needs and strengths of the English students. In response to these needs, the project developed methodology guides based on the curriculum outlined in the Basic Learning Rights (BLR) and the school's Institutional Educational Project (IEP) (Ministry of National Education, 2015). These guides were used to design and implement the VLO, which aimed to improve lexical competence through interactive and contextualized activities. The VLO was created using the DICREOVA<sup>1</sup> guidelines, which included a diagnostic of the students' learning needs (Hernández Urrego, 2019).

---

<sup>1</sup> *DICREOVA: Acronym for "Diseño Creativo de Objetos Virtuales de Aprendizaje," a model for instructional design that guides the creation of Virtual Learning Objects by focusing on pedagogical and technological elements to enhance learning experiences.*

To achieve this, tools like Pano2VR<sup>2</sup> were utilized to create 360-degree virtual zoo environments, while Canva<sup>3</sup> was used to design visuals and texts. Additionally, a text-to-speech player was incorporated to provide audio support, and all files were tested and rendered in a .ggpkg<sup>4</sup> format for cross-device compatibility. Once the VLO was designed, it was implemented across ten sessions, adhering to the principles of Participatory Action Research (PAR) (Kemmis et al., 2014) . These sessions aimed to enhance the students' engagement and participation by offering interactive activities that encouraged the practical use of vocabulary. As part of the iterative process, feedback collected after each class allowed for adjustments in the VLO design, ensuring that it remained responsive to students' evolving needs. The sessions followed the methodology guides, aligning with the fourth-grade curriculum and focusing on the improvement of lexical competence in English.

To evaluate the effectiveness of the VLO, a final assessment was conducted, which compared the students' lexical competence at the end of the sessions with the initial one. The results, coupled with a satisfaction survey, provided insights into the students' progress in vocabulary, grammar, and their ability to discuss topics such as animals, their habitats, and related contexts. In particular, the survey revealed that the majority of students were motivated and excited about using the VLO, expressing positive attitudes towards the learning method. Furthermore, analysis of the students' progress over the ten sessions showed significant improvement in their vocabulary, particularly in terms related to animals. While many students initially struggled with vocabulary and grammar, the use of the VLO allowed them to engage in more contextualized learning,

---

<sup>2</sup> *Created with PANO2VR, a software developed by Garden Gnome Software in 2024, used to convert panoramic images and virtual tours into interactive formats compatible with web and mobile devices*

<sup>3</sup> *Canva is an online graphic design tool that allows users to create visually appealing content easily. With its drag-and-drop interface, Canva provides a wide range of templates, images, and fonts, making it ideal for projects such as presentations, social media posts, posters, and more. It is widely used by both beginners and professionals for its user-friendly features and extensive library of design elements.*

<sup>4</sup> *.ggpkg: A proprietary file format used by Pano2VR to package 360° panoramic tours, enabling compatibility and playback on various devices, including mobile phones and computers.*

which improved their practical application of the language. Field diary observations during the guided sessions also highlighted the positive impact of the VLO on student engagement and classroom behavior. Despite initial challenges, students became more focused and participatory when interacting with the VLO. The practical application of vocabulary in real-life scenarios, such as navigating a virtual zoo, reinforced their learning and aided in the retention of new words.

Finally, the satisfaction survey analysis provided valuable feedback. All students expressed a high level of motivation to study English, with many stating that they enjoyed learning through the VLO. Most students felt that the VLO helped them to improve their vocabulary and English skills, especially when it came to topics like animal habitats and their corresponding diets. Positive words such as “cool,” “fun,” and “easy” indicated the overall effectiveness of the VLO in engaging the students and improving their lexical competence. In addition, many students suggested further enhancing the VLO with interactive games and visual content, reflecting their desire for even more engaging learning experiences.

### **Analysis**

An initial diagnostic assessment revealed that 17 out of 29 students (58.6%) demonstrated a need to improve lexical competence, particularly in the areas of vocabulary knowledge, vocabulary usage, and grammar. This preliminary evaluation provided a clear baseline for understanding students’ starting proficiency and identifying key areas for instructional focus. By the end of the intervention, substantial improvements were recorded, with 26 students (89.7%) showing satisfactory levels of lexical competence and only 3 students (10.3%) still requiring further support, reflecting a meaningful advancement in their linguistic abilities. Throughout ten guided instructional sessions, several relevant findings emerged. Many fourth-grade students exhibited limited vocabulary in English and struggled to engage with curriculum-related content. These difficulties affected their ability to communicate effectively and

complete class tasks. In response, targeted activities were introduced to enhance lexical competence, incorporating vocabulary practice and grammatical structures, with a central focus on the active use of the Virtual Learning Object (VLO).

Classroom observations, documented in a field diary, indicated that the VLO significantly contributed to vocabulary acquisition, particularly related to the thematic content on animals and their characteristics. Activities such as *A Trip to the Zoo* and *Where Do Animals Live?* exposed students to new vocabulary in an interactive and contextualized manner. Initially, students demonstrated low vocabulary knowledge; however, over time, both peer interaction and didactic support materials facilitated vocabulary retention and usage. Here are some students' comments: "se dice *parrot*, no *loreichon*" and "*lion* is *león*, right teacher?", reflecting their growing linguistic awareness and collaborative learning. Most students had never previously used virtual reality for language learning, and this was important because of the curiosity and the motivation they showed. The novelty of the tool contributed to high levels of engagement and attention, even among students who typically exhibited off-task behavior due to the large class size of approximately 34 pupils. A key benefit of the VLO was its ability to foster the practical use of vocabulary in realistic contexts. For instance, during the activity *Places to Explore*, students navigated a virtual zoo using English instructions. While initial attempts revealed gaps, such as difficulty using directional language like *forward* and *backward*, repeated practice helped reinforce these terms.

Overall, the use of the VLO comprising VR headsets and mobile applications had a significant impact on the development of students' lexical competence. Improvements were particularly noted in vocabulary acquisition, functional use of language, and grammatical precision. The tool fostered student participation, maintained attention, and enhanced motivation, all of which are essential factors in second language acquisition.

Finally, to assess students' perceptions, a satisfaction survey was conducted. All participants reported being motivated to study English and attend classes, indicating strong overall engagement. Most students

expressed enthusiasm for the non-traditional teaching methods employed, particularly the use of the VLO. A majority (23 out of 30) stated they greatly enjoyed learning English through this tool, which was reflected in their participation and classroom attitudes. When asked about their perceived improvement in English skills, students identified vocabulary development as the primary area of growth. They noted learning not only animal-related terms but also associated vocabulary concerning food (e.g., *meat, prey, hunter*) and habitats (e.g., *savannah*). Additionally, many students (17 out of 31) recognized the positive influence of the VLO on their pronunciation and overall performance in English.

## **Conclusions**

The use of the VLO demonstrated significant improvement in students' lexical competence, specifically in line with the study's objectives. Students showed notable progress in vocabulary acquisition, particularly in identifying animals, their habitats, and characteristics, and applying this knowledge in practical contexts. While motivation was not the primary focus of the study, it emerged as an influential factor; the interactive and visual elements of the VLO generated high levels of interest and engagement, indirectly supporting vocabulary retention and the learning process.

Moreover, integrating the VLO into real contexts, such as a virtual zoo tour, aligned with the objectives by helping students associate new vocabulary with tangible situations. This enhanced their understanding and practical use of the language, fulfilling the study's aim of improving lexical competence. The findings reinforce the potential of digital tools in primary education, demonstrating that VLOs can effectively complement traditional teaching methods to create a more dynamic and impactful learning experience. Importantly, the research underscores the relevance of accessible technology in public education. Even in resource-limited environments, such as public institutions, the approach showed positive learning outcomes, highlighting the importance of investing in digital resources to support primary education and improve overall student performance.

Finally, it is essential to acknowledge the limitations of this study. These include the relatively small sample size, which may affect the generalizability of the findings, and the short duration of the intervention, which limited the ability to observe long-term effects. Future research could address these limitations by conducting longitudinal studies with larger and more diverse populations.

## **References**

- Acevedo Samacá, M. C., Castiblanco Espinosa, M. A., & Quintero González, S. Y. (2021). Adquisición de vocabulario básico en inglés a través de un ambiente virtual de aprendizaje con actividades multimediales desarrolladas en JClic en grado sexto.
- Alshammari, F. M., & Alhalafawy, W. S. (2023). Digital Platforms and the Improvement of Learning Outcomes.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Averanga, A y Gutiérrez. R. (2017). Desarrollo de la competencia léxica en la Enseñanza del Inglés mediante la combinación de Mundos Virtuales y Realidad Virtual” Universidad de la Sabana. Bogotá Colombia. Recuperado en: <https://recursos.educoas.org/publicaciones/desarrollo-de-la-competencia-l-xica-en-la-ense-anza-del-ingl-s-mediante-la-combinaci-n>.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas para la integración de las TIC en Primaria y Secundaria. Universidad de Sevilla.
- Diettes, D. C. P. (2022). Creation of virtual learning objects for the development of technological skills and the learning of English as a foreign language. *Ikala*, 27(2), 527–546. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a14>
- Gómez, C. (2015). Objetos virtuales de aprendizaje (OVA) como herramienta didáctica para la enseñanza de la biología celular en la educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 45, 95-111.
- Hernández Urrego, S. C. (2019). A Virtual Learning Object (VLO) to Promote Reading Strategies in an English for Specific Purposes Environment. *HOW*, 26(2), 102–124. <https://doi.org/10.19183/how.26.2.518>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Springer.
- Martínez, E. R., Vergara-Martíneza, M., Gutierrez-Sigutb, E., & Perea, M. (2020). El aprendizaje de lenguas mediante realidad virtual. *Cognitiva*, 14(2), 46-48.

- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje - DBA*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf)
- Muñoz, J. (2004). El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes. *revista de investigación educativa* año 8 n.º 14. Recuperado en [http://online.ariat.edu.mx/adistancia/dinamica/lecturas/El\\_aprendizaje\\_significativo.pdf](http://online.ariat.edu.mx/adistancia/dinamica/lecturas/El_aprendizaje_significativo.pdf).
- Peixoto, B., Bessa, L. C. P., Goncalves, G., Bessa, M., & Melo, M. (2023). Teaching EFL with immersiv Virtual Reality technologies: a comparison with the conventional listening method. *IEEE Access*, 1. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2023.3249578>
- Rizzo, A. A., & Kim, G. J. (2005). A SWOT analysis of the field of virtual reality rehabilitation and therapy. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 14(2), 119-146.
- Rubiano, J, San Juan. M y Vallejo. M (2021), *Design and Evaluation of Virtual Learning Objects based on the Cultural Heritage of Popayán for the Development of Modern Languages with emphasis on school of human and social sciences program of modern languages with emphasis on english and French*. Universidad del Cauca. Popayán- Colombia.
- Shuell, T. (1990). Phases of meaningful learning. *Review of educational research*.
- Tran, T. Y., & Dinh, T. H. (2022). Improve Writing Performance for EFL Learners with the Enhanced Use of Synonyms and Antonyms. *International Journal of Social Science and Human Research*, 5(6). <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i6-06>
- Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y., & Liang, J. C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education*, 62, 41-49.



## CAPÍTULO XI

---

### Language and Culture: Enhancing intercultural competence in 10th grade EFL learners through authentic materials

BRITHANY DAMARA GARZÓN SAMBONI

*[damaragarzon@unicauca.edu.co](mailto:damaragarzon@unicauca.edu.co)*

JUAN ESTEBAN TORRES NIETO

*[jestorres@unicauca.edu.co](mailto:jestorres@unicauca.edu.co)*

MARÍA CAMILA VALVERDE MEDINA

*[mervalverde@unicauca.edu.co](mailto:mervalverde@unicauca.edu.co)*

*Universidad del Cauca*

*Departamento de Lenguas*

#### **Abstract**

This paper, grounded in a research study, explores how the integration of culturally inclusive teaching methods into the English curriculum can enhance the intercultural competence of tenth-grade students at a public educational institution in Popayán, Cauca, Colombia. Although the Ministry of National Education (MEN) establishes general guidelines suggesting the development of intercultural competencies in English learning (MEN, 2016), this dimension is not always explicitly addressed in practice. To bridge this gap, five thematic modules designed by Jang (2011) and grounded in the models of Deardorff (2006) and Byram (1997) were implemented, promoting cultural self-awareness and effective communication. The study employed a mixed-methods approach, including a pre-test and a post-test to measure the program's impact. During the 2023-2024 academic year, a 10-week program was carried out using authentic materials related to Colombian and English-speaking

cultures. Students participated in structured intercultural activities designed to strengthen their intercultural communicative competence. Data collected through semi-structured interviews, tests, and session-by-session observations evidenced significant improvements in their cultural understanding and interaction skills, preparing tenth-grade students for intercultural interactions both locally and globally.

**Key words:** intercultural competence, English as a foreign language, thematic modules, culture, authentic materials, eclectic method

### **Resumen**

Este escrito, basado en un ejercicio investigativo, explora cómo la integración de métodos de enseñanza culturalmente inclusivos en el currículo de inglés puede mejorar la competencia intercultural de estudiantes de décimo grado en una institución educativa pública de Popayán, Cauca, Colombia. Aunque el Ministerio de Educación Nacional (MEN) establece lineamientos generales que sugieren el desarrollo de competencias interculturales en el aprendizaje del inglés (MEN, 2016), en la práctica, esta dimensión no siempre se aborda de manera explícita. Para cerrar esta brecha, se implementaron 5 módulos temáticos diseñados por Jang (2011) y fundamentados en los modelos de Deardorff (2006) y Byram (1997), promoviendo la autoconciencia cultural y la comunicación efectiva. El estudio utilizó una metodología mixta que incluyó una preprueba y una posprueba para medir el impacto del programa. Durante el año académico 2023-2024, se desarrolló un programa de 10 semanas que empleó materiales auténticos relacionados con culturas colombianas y de países de habla inglesa. Los estudiantes participaron en actividades interculturales estructuradas diseñadas para fortalecer su competencia comunicativa intercultural. Los datos obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas, los tests y observaciones sesión por sesión evidenciaron mejoras significativas en su comprensión cultural y habilidades de interacción, preparando a los estudiantes de décimo grado para interacciones interculturales tanto a nivel local como global.

**Palabras clave:** competencia intercultural, inglés como lengua extranjera, módulos temáticos, cultura, materiales auténticos, método ecléctico

## **Introduction**

In today's globalized world, understanding and engaging with diverse cultures is essential, particularly for Colombian high school students. Developing intercultural competence, the ability to communicate and interact effectively and appropriately with people from different cultural backgrounds, with an openness to understand and respect different perspectives (Cushner & Mahon, 2009), is crucial for successfully navigating both local and international settings. However, the Colombian educational system often overlooks cultural context in English language instruction, limiting students' exposure to authentic materials that illustrate the social, historical, and communicative realities of English-speaking cultures. This omission contrasts with Byram's (1997) emphasis on intercultural communicative competence, which focuses on the importance of integrating cultural knowledge and attitudes with linguistic skills to promote a more holistic and meaningful language learning experience.

This paper is based on a study conducted with tenth-grade students at a public institution in Popayán. This study examines the impact of integrating diverse multimedia resources, including videos, texts, and audio, into English language instruction. It investigates the extent to which such integration can foster cultural self-awareness, empathy, and open-mindedness, aligning with the intercultural frameworks proposed by Deardorff (2006) and Byram (1997). The study presents an analysis of data collected through interviews, surveys, pre and post-tests, and classroom observations conducted over a 10-week period, aligned with the Ministry of Education's guidelines and intercultural theories. The findings offer valuable insights into how students' understanding of both Colombian and American cultures can be enhanced through deliberate pedagogical interventions, and provide practical recommendations for integrating intercultural education into English language instruction.

## **The Problem: A Lack of Intercultural Exposure**

Cushner and Mahon (2009) mentioned that the need for intercultural understanding is particularly pressing in Colombia, especially for students in Popayán, where local studies reveal a significant lack of meaningful intercultural exchanges. Despite Law 1651 of 2013, which

promotes the development of intercultural competence in foreign language education, many students remain deprived of opportunities to engage with cultures beyond their own. This gap is visible in classrooms where the absence of authentic English materials restricts students' cultural exposure. Although English is taught as a foreign language under Law 115 of 1994, practical applications of the language in real-world contexts are often neglected. Standardized textbooks commonly used in public institutions tend to present the language in a sterile and isolated manner, failing to reflect the complexity and richness of English-speaking cultures.

Moreover, socioeconomic factors further complicate this issue, as many students from low-income families have limited access to cultural experiences. This lack of exposure affects their English language development and their ability to understand diverse social contexts. This study focuses on tenth-grade students at a public institution, primarily from lower-middle-class backgrounds and monolingual Spanish speakers. Their economic and cultural circumstances constrain their opportunities to interact with diverse perspectives, which became evident during classroom discussions on cultural differences and adaptability.

Given these challenges, the study underscored the importance of incorporating culturally authentic materials into English instruction to enhance students' intercultural competence. By offering students a window into the social and cultural realities of English-speaking contexts, the study aimed to bridge this gap, equipping Colombian students to navigate and appreciate a range of cultural experiences. This is why we proposed the question: *What could be the impact of a didactic tool on the development of intercultural competence, through the practice of English as a foreign language, among tenth-grade students?*

### **The Importance of Intercultural Education**

Education is a vital tool to foster intercultural competence, equipping students with the skills needed to engage thoughtfully with diverse cultures. In today's globalized society, where cultural diversity

is paramount, students must be prepared to navigate this complexity and for that reason intercultural education plays a crucial role in developing globally aware and ethically conscious individuals, ready to engage in cross-cultural exchanges.

In Colombia, this need is formally recognized through Laws 115 of 1994 and 1651 of 2013, which mandate the integration of cultural elements into language curricula. However, the implementation of these policies has often been inconsistent. As Lopez et al. (2021) mentioned, some English programs fall short of incorporating authentic cultural content, restricting students' exposure to the rich perspectives embedded in the English language. This gap hinders students' ability to fully understand and appreciate cultural diversity, emphasizing the need for a more robust approach to intercultural education.

### **Foundations of Intercultural Learning: Theoretical Perspectives**

As it was mentioned, this paper is based on a study grounded in several well-established theoretical models. Stephen Krashen's Second Language Acquisition Theory provides a framework for distinguishing between acquiring and learning a language, emphasizing the importance of meaningful input and affective factors like motivation and a positive learning environment (Krashen, 1981).

Additionally, Vygotsky's sociocultural approach highlights the role of social interaction in cognitive development, suggesting that language learning is shaped by cultural context (Vygotsky, 1996). This perspective encourages the use of authentic cultural materials reflecting English-speaking communities. The study also relies on Michael Byram's and Darla Deardorff's models of intercultural competence. Byram's (1997) model integrates cultural knowledge, attitudes, and communication skills, while Deardorff (2011) emphasizes fostering intercultural attitudes and skills within a structured framework. These models inform the thematic modules, ensuring alignment with both linguistic and cultural learning goals.

## **Dynamic Approaches to Intercultural Learning: Methodology Overview**

The methodology for this study adopted an eclectic approach, integrating a variety of effective educational strategies to cultivate a dynamic learning environment that fosters both intercultural competence and linguistic proficiency. Drawing from Jang's (2011) framework, each thematic module was carefully designed around specific cultural themes that corresponded to the developmental stages of acculturation. This structure not only facilitates focused learning but also enhances student engagement by allowing learners to connect linguistic skills with relevant cultural contexts. By emphasizing the interplay between language and culture, the methodology aimed to provide students with a comprehensive understanding of intercultural communicative competence. Each module has the following information:

**Cultural Self-Awareness:** In the first module, "Discovering the World Within You," students explore their own cultural identities and biases. Activities include reflective exercises and discussions that encourage students to recognize and appreciate their backgrounds, laying the foundation for openness toward other cultures.

**Cultural Knowledge and Understanding:** The second module, "Passport to Global Adventures," emphasizes understanding the practices and customs of different cultures. Students engage in research projects and group presentations, fostering cultural sensitivity and awareness through collaborative learning experiences.

**Intercultural Communication:** The third module, "Building Communication Bridges," provides opportunities for students to practice effective communication strategies in multicultural contexts. Role-playing exercises and simulations help students navigate potential misunderstandings, developing their verbal and nonverbal communication skills.

**Intercultural Sensitivity:** In the fourth module, "Empathy Exploration," students cultivate empathy for diverse cultural

perspectives. Activities designed to foster respect and understanding reinforce the importance of adapting behavior in varied cultural settings.

**Intercultural Adaptability:** Finally, the module “Thriving in a Multicultural World” prepares students to manage culture shock and adapt to new environments through experiential learning and community engagement.

To develop each module, observation forms were utilized to document student assimilation of the material, facilitating the continuous adaptation of strategies to meet student needs. Authentic resources, such as magazines and newspapers, ensure relevance to contemporary cultural contexts. In order to assess module effectiveness, qualitative data was gathered through observations that focused on three dimensions: Using Language (UL), Making Linguistic Connections (MLC), and Moving Between Cultures (MBC). This approach evaluates student engagement with the target language and their ability to navigate cultural contexts. A structured assessment approach evaluates the thematic modules and authentic materials. The post-test mirrors the pre-test format, with adjustments for accuracy, capturing students’ progress in intercultural competence. Quantitative data was analyzed using PSPP software for comprehensive statistical insights, with descriptive statistics and visual representations created to illustrate students’ development of intercultural skills throughout the instructional period.

In addition to the quantitative measures, a qualitative analysis was conducted based on observations recorded during each session. These data were organized into six key categories that correspond to the objectives of the modules and align with the theoretical frameworks of intercultural competence proposed by Moloney (2007) and Deardorff (2006). These categories include:

**Self-awareness:** Reflecting on personal beliefs, values, and identity.

Compassion: Developing the ability to empathize with the perspectives and feelings of others.

Intercultural Understanding: Enhancing comprehension of customs, traditions, and viewpoints from various cultural backgrounds.

Native Language Connection: Exploring how one's native language shapes personal and cultural identity.

Connection to Second Language: Examining experiences and challenges related to learning and using a new language.

Cultural Awareness: Encouraging the recognition and appreciation of cultural diversity.

Additionally, four students who demonstrated exceptional performance in intercultural competence were selected for structured interviews, allowing for deeper insights into their experiences and understanding of intercultural communication. Each interview was meant to explore themes such as the definition of intercultural competence, its role in communication, and how language learning has influenced their perspectives on different cultures. By employing a coding system during the analysis, responses were categorized to reveal patterns in engagement with both the target and native languages, as well as the cultural contexts of Colombian and American societies.

### **Intercultural Competence Development: The results and Analysis**

Enhancing students' intercultural competence in a language-learning setting is complex, marked by various challenges and notable progress. This section explores the quantitative and qualitative findings of this study, reflecting on how interventions affected students' intercultural awareness, attitudes, and language skills. The pre-assessment mock tests served as a baseline measure of students' English proficiency across grammar, reading, and listening. The average score of 16.21 out of 36 indicated significant room for improvement. Table 1 provides a breakdown of these results, highlighting students' difficulties with core language skills:

**Table 1**

Mock Pre-Test Results

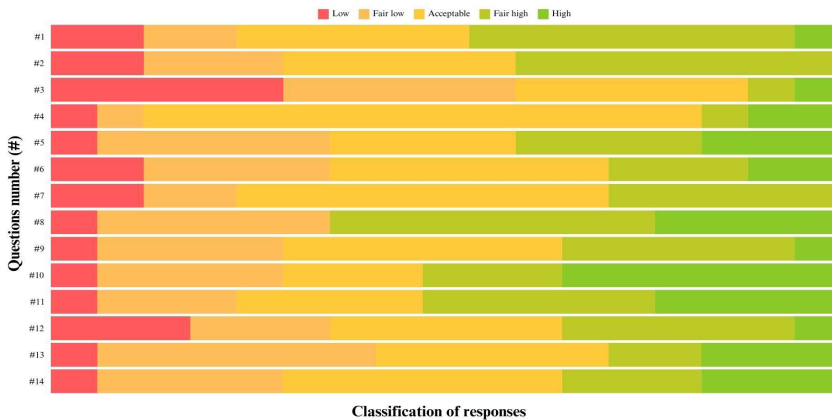
	<b>Grammar (Max. 12)</b>	<b>Reading (Max. 12)</b>	<b>Listening (Max. 12)</b>
Mean Score	5,59	6,00	4,82
Standard Deviation	3,20	1,92	1,84
<b>Overall</b>	<b>16,21</b>		

Note. These findings highlighted the need for targeted instructional strategies, particularly in grammar and listening, crucial areas for engaging in intercultural dialogue.

The students’ initial intercultural competence scores indicated a limited familiarity with intercultural interactions. For instance, the students scored relatively low on questions about managing cultural misunderstandings or adapting practices in cross-cultural interactions. Figure 1 below summarizes the pre-test results by questions, which guided the formation of culturally immersive activities:

**Figure 1**

IC Pre-test Results comparison



Note. Own elaboration based on the results obtained in the pretest.

In light of these results, several theoretical frameworks underscore the importance of sustained and interactive learning for IC. Darla Deardorff’s model emphasizes a structured environment to foster cognitive and experiential learning. The high dropout rates and other logistical issues disrupted the learning process for some students, revealing how crucial continuity is for IC development. Building on this, Vygotsky’s concept of the Zone of Proximal Development (ZPD) further supports the value of guided learning experiences. In this study, the structured sessions were designed to provide the necessary scaffolding for students to develop cultural awareness within their ZPD. However, missing critical sessions limited some students’ ability to participate fully in this ZPD, illustrating the challenges in achieving consistent progress in intercultural education. The sessions aimed to deepen intercultural competence (IC) through immersive activities that enabled students to experience cultural concepts directly. Tasks such as creating posters on local foods, discussing traditional customs, and reflecting on foreign traditions were designed to foster both the cognitive and affective dimensions of IC, encouraging students to engage meaningfully with cultural content.

Through tracking and observation, a marked rise in cultural curiosity and openness to exploring differences was noted. Students demonstrated an enhanced ability to articulate thoughts about various cultural regions, participated actively in discussions, and expressed an eagerness to continue their cultural exploration beyond the classroom. Table 2 presents students’ engagement metrics with the “Moving Between Cultures” (MBC) theme, a central component of the IC curriculum, highlighting consistently high participation levels across the activities.

**Table 2**

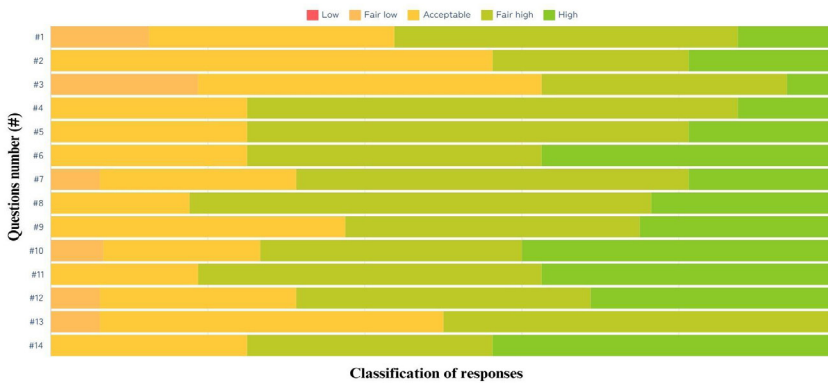
*MBC Engagement*

<b><i>Moving Between Cultures Engagement</i></b>	<b><i>Occurrence</i></b>	<b><i>Sessions Present (%)</i></b>
<i>Expressing thoughts on different regions</i>	<i>6 out of 10</i>	<i>60 %</i>
<i>Interest in exploring cultural differences</i>	<i>7 out of 10</i>	<i>70 %</i>
<i>Desire to continue cultural exploration</i>	<i>9 out of 10</i>	<i>90 %</i>

*Note. Students’ desire to continue cultural engagement beyond the classroom speaks to the effectiveness of the thematic modules in establishing a foundation for lifelong intercultural learning.*

This willingness to engage voluntarily suggests that students have begun to view intercultural exploration as a personal goal, a significant milestone in developing IC. The observation that many students expressed continued interest in IC activities, even beyond the classroom, highlights a transformative shift in attitude; students were no longer simply responding to course requirements but were actively seeking opportunities to broaden their cultural horizons. This shift reflects Byram’s assertion that true IC development involves moving beyond passive knowledge acquisition to actively applying intercultural understanding in one’s daily interactions. Figure 2 below summarizes the post-test results by questions.

**Figure 2**  
*IC Post-test Results comparison*



*Note. Own elaboration based on the results obtained in the post-test.*

Despite language improvement not being a primary objective, students exhibited an increased command of English. The next table displays the comparative pre- and post-test scores, underscoring advancements across grammar, reading, and listening skills. This incidental improvement illustrates the intertwined nature of language and intercultural competences.

**Table 3**

*Mock Post-Test Results*

	<i>Grammar (Max. 12)</i>	<i>Reading (Max. 12)</i>	<i>Listening (Max. 12)</i>
<i>Mean Score</i>	8,75	6,63	5,75
<i>Standard Deviation</i>	2,49	1,59	1,57
<i>Overall</i>	21,13		

Additionally, qualitative data from student interviews offered deeper insight into the development of intercultural competence (IC) in language learning. Many students emphasized that learning English broadened their cultural perspectives, echoing Deardorff’s model. As one student mentioned, *“Learning English helps in understanding other cultures and opens doors to new experiences.”* Roughly 80 % of students agreed that acquiring a new language reshaped their worldview and fostered connections to diverse perspectives. A majority of students highlighted the importance of empathy and mutual respect in intercultural interactions. For instance, Student #2 noted, *“If someone has their own culture, I respect it, and I hope they respect mine too... This way, mutual respect prevents conflicts.”* About 75 % of interviewees echoed this need for reciprocity, aligning with Deardorff’s emphasis on compassionate, two-way intercultural understanding. Furthermore, students showed curiosity to engage with cultural practices through familiar mediums like music and games. Some, however, initially viewed IC as hierarchical, seeing their own culture as superior. Yet, as the sessions progressed, these students began viewing cultures as complementary rather than competing, shifting toward a more inclusive outlook on diversity.

The interviews underscored empathy and adaptability as essential tools for navigating cultural misunderstandings. Student #3 noted the importance of staying open-minded, stating, *“You need to approach these differences with understanding, so you don’t judge others and instead learn from them.”* This openness fostered both IC and self-awareness, as students recognized unique and universal aspects of their own identities. One student even expressed a deepened appreciation of

Colombian culture after learning about others, realizing, *“I didn’t realize how rich our culture is, until I started learning about other cultures.”*

These insights reinforce that IC development requires compassion, respect, and self-reflection, as students learn to appreciate diversity while deepening their own cultural understanding. This process, in line with Deardorff’s model, equips students to build more meaningful intercultural connections.

### **Conclusions**

In the final analysis it is important to mention that measuring the impact of Intercultural Competence (IC) was the goal of this research. Focusing on this, the results obtained evidence compliance with this main purpose by demonstrating how this implemented strategy contributes to the development of this competence. The activities using authentic materials within thematic modules had a significant impact on students’ intercultural competence (IC) development. The findings from the 10-week project demonstrate that these activities foster both language and cultural skills. Students exhibited notable improvements in reading (20% increase), grammar (7% increase), functional language, and vocabulary, all of which contribute to their overall language proficiency. Despite some logistical challenges, students demonstrated meaningful progress in intercultural awareness, highlighting the role of continuity in IC development. The consistent practice and exposure to English, paired with intercultural activities, were crucial to enhancing students’ empathy, adaptability, and mutual respect. This aligns with Byram’s model, which emphasizes that attitudes, knowledge, and skills are foundational for intercultural competence.

This transformation indicates that the intercultural approach, enriched with diverse, culturally immersive activities, effectively enhances students’ engagement and motivation. The consistent exposure to English and ongoing intercultural activities played a crucial role in developing students’ empathy, adaptability, and mutual respect. These outcomes align with Byram’s model, which emphasizes that attitudes, knowledge, and skills are foundational for intercultural competence.

Moreover, authentic materials deepened students' understanding of cultural nuances, as reflected in their insights and reflections throughout the project. This underscores that the use of authentic materials not only improves language skills but also promotes critical reflection and an evolving appreciation for cultural diversity, thereby establishing a strong foundation for respectful intercultural communication.

## **References**

- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Cushner, K., & Mahon, J. (2009). Intercultural competence in teacher education. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 304-320). SAGE.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 2011(149), 65-79. <https://doi.org/10.1002/ir.381>
- Jang, E. S. (2011). Designing Cultural Syllabus and Lesson Plan Based on Developmental Stages of Acculturation of Intercultural Communicative Competence, 17(1), 37-52.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California.
- Lopez, X., Masabuel, I., Quinayas, A., & Torres, P. (2021). Approximating intercultural experiences in a foreign language through interaction with native speakers, an auto-ethnography. *Universidad del Cauca*.
- Moloney, R. A. (2007). Intercultural competence in young language learners: A case study. *Unpublished manuscript*.
- Vygotsky, L. S. (1996). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). MIT Press. (Original work published 1934)

## CAPÍTULO XII

---

### Children's songs as a didactic tool for the development of lexical competence in oral expression among third-grade students

DANIELA CHAVARRO GRAJALES

*dchavarro@unicauca.edu.co*

HELEN YURANI PARRA CÓRDOBA

*hparra@unicauca.edu.co*

LAURA MERCEDES PIAMBA SÁNCHEZ

*lmpiamba@unicauca.edu.co*

*Universidad del Cauca*

*Departamento de Lenguas*

#### **Abstract**

This paper is the result of a research study that evaluated the influence of using children's songs as a didactic tool for the development of lexical competence in oral expression among third graders at a public educational institution in Popayán. This study is grounded in learning theories by Canale and Swain, Curran, Piaget, and Vygotsky, which emphasize communicative competence, collaborative learning, cognitive development, and sociocultural interaction. These frameworks supported the use of songs and peer-assisted activities to foster vocabulary acquisition and meaningful language use. A quantitative quasi-experimental design was employed in this study. Data collection instruments included a written Vocabulary Level Test (VLT), administered as both pre- and post-tests, and audio recordings to capture participants' oral responses. Data were analyzed using SPSS, Excel, descriptive statistics, and the Wilcoxon

signed-rank test. The intervention consisted of didactic sequences incorporating songs, complemented by games, movement-based activities, storytelling, and drawing. The findings indicate a positive impact on students' lexical competence in oral expression, with a 31.6% increase in the final test scores.

**Key Words:** lexical competence, oral expression, children's songs, didactic sequences, English teaching

### **Resumen**

Este escrito presenta los resultados de un estudio que evaluó la influencia del uso de canciones infantiles como herramienta didáctica para fortalecer la competencia léxica en la expresión oral de estudiantes de tercer grado en una institución educativa pública de Popayán. Basado en teorías del aprendizaje de Canale y Swain, Curran, Piaget y Vygotsky, el estudio destaca el papel de la competencia comunicativa, el aprendizaje colaborativo, el desarrollo cognitivo y la interacción sociocultural en el proceso de adquisición del lenguaje. Se adoptó un enfoque cuantitativo cuasi-experimental, utilizando una prueba escrita de nivel de vocabulario (preprueba y posprueba) y grabaciones de audio para recoger las respuestas orales. El análisis se realizó mediante SPSS, Excel, estadística descriptiva y la prueba de Wilcoxon. La intervención incluyó secuencias didácticas apoyadas en canciones, juegos, actividades motrices, narraciones y dibujos. Los resultados reflejan una mejora del 31,6 % en los puntajes finales de la prueba, evidenciando un impacto positivo en la competencia léxica oral de los estudiantes.

**Palabras Clave:** competencia léxica, expresión oral, canciones infantiles, secuencias didácticas, enseñanza del inglés

### **Introduction**

English learning has become essential for students' academic and professional development in a globalized world. However, in Colombia, despite efforts by the Ministry of National Education through the Bilingual Colombia Program, public educational institutions continue to face significant challenges. These include unqualified English

teachers, limited exposure to the language, and insufficient resources for teaching English (Bigs, 1999; García, 2015). Such challenges were also observed during the practicum of the Bachelor's Program in Modern Languages with Emphasis on English and French in public institutions. These difficulties are evident in students' low lexical competence and limited oral expression, which hinder their ability to communicate effectively in English. Therefore, this project aimed to determine the influence of a didactic proposal based on children's songs on the development of lexical competence in oral expression among third-grade students at a public school.

To address this issue, it is necessary to implement methodologies that place the student at the center of the learning process and promote the dynamic and collaborative use of the language, moving away from traditional methodologies. This study examined the extent to which a didactic proposal based on children's songs contributed to the development of lexical competence in oral expression. The proposal incorporated pedagogical strategies such as collaborative work, drawing on the theoretical foundations of Vygotsky (1978) and Piaget (1936), as well as the promotion of effective communication and respectful interaction as outlined by Canale and Swain (1980) and Curran (1970). It also emphasized the use of songs as a pedagogical tool that provides comprehensible input. Prior research has demonstrated the effectiveness of these strategies in enhancing oral expression in English, offering learners meaningful opportunities to practice and apply vocabulary in authentic communicative contexts. This project was conducted with a descriptive quasi-experimental design and quantitative research which includes a pre-test and a post-test. Four sequences based on children's songs were implemented in eleven sessions, taking into account the curriculum designed by the Ministry of National Education (MEN). This paper outlines the theoretical foundations of the study, as well as the methodology, and the instruments used. Finally, the proposal's influence is shown through statistical results and analysis, accompanied by conclusions and recommendations for future studies.

## **Theoretical Foundations**

López (2019) demonstrates that songs aid vocabulary retention through repetition and intonation, helping students internalize words playfully while improving pronunciation. Millington (2011) further emphasizes that songs also teach grammatical structures and listening skills, making learning more dynamic and effective. Duarte, et al., (2012) found that children's songs enhance student participation and enjoyment in learning English, improving vocabulary and pronunciation while fostering a collaborative environment. Similarly, Florido, et al., (2014) studied jazz chants, revealing that they boost vocabulary learning and create a positive attitude towards music in language learning. Their research offers valuable methodological guidance, including the use of flashcards, songs, and movement activities. Ulcué, et al., (2018) conducted a qualitative study to enhance fourth graders' communicative competence using music, rhymes, and songs. They addressed listening, speaking, reading, and writing skills through audiovisual materials, group work, and games, emphasizing listening and speaking while fostering collaboration. It demonstrated that music not only enhances language skills but also fosters student collaboration, making it fundamental to the current research. Similarly, Garcia (2015) explored children's songs as a didactic tool to engage students in playful and meaningful language learning. These studies collectively support the use of children's songs in English language teaching as an effective strategy for enhancing lexical competence in oral expression.

Regarding Learning Development Theories, Canale and Swain (1980), emphasize the Development of Communicative Competence through children's songs, which help students associate words with images and real-life situations for authentic language use. Curran's (1970), Community Language Learning Method focuses on fostering a collaborative environment. In this approach, songs were selected based on students' age, proficiency, and interests to create a safe space for participation and learning from mistakes. This was complemented by continuous feedback on pronunciation and vocabulary. On the other hand, Piaget's (1936) Cognitive Approach highlights the importance of interaction with the environment, hence the selected songs in this study enabled practical engagement that helped students assimilate new

vocabulary through activities like understanding lyrics and creating rhymes. Finally, Vygotsky's (1978) Sociocultural Theory posits that learning is enhanced through support from knowledgeable peers with collaborative work allowing advanced students to assist those facing challenges, guided by pre-service teachers. Together, these theories form a comprehensive framework for enriching language learning through collaboration and contextualized engagement.

The Communicative Competence Theory (1972) emphasizes the importance of using language appropriately in social contexts (Hymes, 1972). In the implementation of this project, children's songs provided an authentic, contextualized environment that fostered not only lexical competence but also sociolinguistic and strategic skills. Their rhythmic, repetitive nature and cultural relevance enhanced vocabulary learning, allowing students to interact effectively in real contexts. This approach supported contextualized learning, repetition for memorization, and multimodal engagement, all contributing to the internalization and appropriate use of new vocabulary.

With regard to oral expression, it is understood as the ability to communicate thoughts and information effectively through spoken language, a concept grounded in two complementary theoretical perspectives. The primary basis was Kenworthy's (2018) Intelligibility in Pronunciation theory, which prioritizes comprehensible communication over strict phonetic accuracy. In this project, children's songs were used to help students communicate intelligibly with the vocabulary learned, rather than achieving perfect pronunciation. Additionally, Jenkins's (2000) Mutual Comprehension in Oral Communication Theory emphasized understanding over phonetic perfection, fostering active listening and respect for individual pronunciation differences. By using children's songs, the project created a space for natural oral expression, encouraging active participation without fear of pronunciation errors, as long as the messages were clear. This approach enhanced students' confidence and developed their ability to use communication strategies like gestures and meaning negotiation for effective interaction. In terms of foreign language teaching methods, three key approaches are highlighted

First, Asher's Total Physical Response (1997) connects movement with language, allowing students to associate words with physical experiences through children's songs. Second, Dörnyei's Game-Based Learning Approach (2003) emphasizes engagement and motivation by linking play and culture; games during the project helped enhance linguistic skills and collaboration. Lastly, Nunan (2004) promotes structured tasks that encourage active interaction with language, using songs to teach vocabulary aligned with Colombia's curriculum, each activity was planned with an objective in mind. Together, these methods integrate games and songs to enrich learning experiences and foster social interaction and group cohesion. These theoretical foundations provided a comprehensive framework for using children's songs as a tool for language learning. By integrating aspects of lexical competence development and oral expression enhancement, the project created an engaging and effective learning environment. The use of songs allowed for a natural integration of vocabulary learning and pronunciation practice, aligning with the broader goals of communicative language teaching and creating opportunities for authentic language use in the classroom.

### **Methodology**

This project was carried out with a group of third-grade elementary students at a public school with a descriptive quasi-experimental design to determine the influence of a didactic proposal, based on children's songs, on lexical competence in oral expression. A quantitative approach was used to collect numerical data, allowing for statistical analysis to identify differences and relationships between variables. Descriptive statistics, including averages, standard deviations, and comparison tests, were analyzed using Excel and SPSS. To evaluate the influence of the didactic proposal, an initial (pretest) and final test (posttest) were implemented. The Vocabulary Level Test (VLT), adapted from Sanhueza et al. (2018), assessed lexical competence in vocabulary related to body parts, diseases, numbers, daily routine verbs, time, rights and responsibilities, and personal information, aligning with the Colombian curriculum. Additionally, audio recordings were used to evaluate participants' oral expression skills. Following the pre-test results, the didactic proposal was developed based on modules 1 and 2 of the Colombian curriculum

over 13 sessions, each lasting two hours. The focus was on enhancing lexical competence in oral expression through children's songs that featured vocabulary contextualized for Colombia. The approach aimed to leverage culturally relevant materials to improve students' lexical skills, particularly in spoken language. By utilizing songs tailored to the Colombian context, the intention was to provide engaging and effective learning tools for the students involved in the study.

### **Analysis and results**

To evaluate students' initial lexical competence in oral expression, a pre-test was administered prior to the implementation of the didactic sequence. This initial assessment provided a baseline for understanding the students' vocabulary knowledge and guided the design of targeted instructional strategies. The following section presents a detailed analysis of the pre-test results.

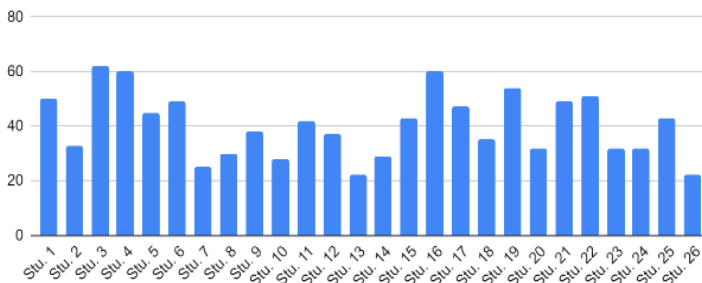
### **Pre-test**

The pre-test results of 26 students showed scores ranging from 22 to 62, with a mean of 40.38 and a standard deviation of 11.78, indicating significant variation in initial knowledge levels. This insight helped in adjusting the teaching approach to better meet the diverse needs of the students. One key aspect was the effectiveness of different activities in assessing and developing vocabulary knowledge.

**Figure 1**

*Students' Written and Oral Pre-test Score*

*Students' Written and Oral Pre-test Score*



*Note. Pre-test and post-test scores range from 0 to 100.*

**Table 1**

*Descriptive statistics of the Pre-test Scores*

<b>Descriptive Statistics</b>					
	<b>Media</b>	<b>Err. Est. Media</b>	<b>Desv. Std</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>
<i>Pre - test Results</i>	40,38	2,31	11,78	22	62

The first activity focused on matching words related to body parts, diseases, and numbers had the highest success rate, particularly for words like “knees,” “fever,” and “zero.” (Table 2) This success was attributed to the provision of examples and language transfer from the students’ native language (*cero, fiebre*).

**Table 2**

*Students’ accuracy in identifying body parts, diseases, and numbers in activity 1*

<b>Category</b>	<b>Question</b>	<b># of Students Who Answered Correctly Out of 26</b>
<b>Parts of the human</b>	<i>Knees</i>	26
	<b>Body</b>	
	<i>Toes</i>	13
	<i>Shoulders</i>	10
	<i>Ears</i>	12
	<i>Nose</i>	13
	<i>Eyes</i>	17
<b>Diseases</b>	<i>Fever</i>	16
	<i>Headache</i>	8
	<i>Stomachache</i>	15
<b>Numbers</b>	<i>Zero</i>	23
	<i>Sixty-one</i>	20
	<i>Seventy-three</i>	17
	<i>Ninety-seven</i>	19
	<i>Twenty-two</i>	14
	<i>Forty-six</i>	17

The second and third activities revealed interesting patterns. While students could complete words related to responsibilities with given clues, they struggled to match them with images, indicating a gap in

full vocabulary comprehension (Table 3). The difficulty in drawing analog clocks highlighted areas where more hands-on, physical learning experiences could be beneficial. (Table 4)

**Table 3**

*Students' accuracy in identifying responsibilities in activity 2*

<b>Category</b>	<b>Question</b>	<b># of Students Who Answered Correctly Out of 26</b>
<b>Responsibilities</b>	<i>Respect</i>	12
	<i>Take care of my pets</i>	11
	<i>Have education/Study</i>	17
	<i>Brush my teeth</i>	6
	<i>Protection</i>	14
	<i>Hospital</i>	8
	<i>Homework</i>	22
	<i>Chores</i>	5
	<i>Eat fresh and healthy food</i>	9
	<i>Leisure and rest</i>	11
	<i>No discrimination</i>	8
	<i>Wake up early and be on time</i>	11
	<i>Freely express</i>	7

**Table 4**

*Students' Accuracy in Identifying Time in Analog Clocks in Activity 3*

<b>Category</b>	<b>Question</b>	<b># of Students Who Answered Correctly Out of 26</b>
<b>Time</b>	<i>Ten o'clock</i>	15
	<i>Two o'clock</i>	6
	<i>Twelve o'clock</i>	6
	<i>Nine o'clock</i>	9
	<i>Four o'clock</i>	14

The fourth activity, centered on rights and responsibilities, proved challenging for most students, as it introduced less common vocabulary. However, familiar words like “homework” scored higher, demonstrating the impact of frequency of exposure on vocabulary retention.

**Table 5**

*Students' Accuracy in Identifying Vocabulary about Responsibilities in Activity 4*

<b>Category</b>	<b>Question</b>	<b># of Students Who Answered Correctly Out of 26</b>
<b>Parts of the human</b>	<i>Knees</i>	9
	<i>Body</i>	14
<b>Body</b>	<i>Toes</i>	14
	<i>Eyes</i>	8
	<i>Shoulders</i>	7
	<i>Mouth</i>	8
	<i>Nose</i>	10
	<i>Diseases</i>	9
<b>Diseases</b>	<i>Headache</i>	9
	<i>Sneeze</i>	12
	<i>Fever</i>	12
<b>Numbers</b>	<i>Forty-four</i>	11
	<i>Thirty-one</i>	7
	<i>Two</i>	15
	<i>Seven</i>	10
	<i>Eighty-nine</i>	12
	<i>One hundred</i>	10
	<i>Four</i>	11
	<i>Sixty-eight</i>	6
<i>Ninety-four</i>	11	

In Activity 5, students demonstrated varying levels of accuracy in responding to personal information questions. Out of 26 students, 22 correctly stated their name, while 21 accurately provided their age. Regarding their place of residence and school, 16 and 18 students, respectively, answered correctly. Additionally, 19 students correctly identified their favorite color, whereas 14 students accurately indicated both whom they live with and their favorite person. In the audio recording section, students showed difficulty in pronouncing some words, especially body parts and diseases. This challenge pointed to the need for more oral practice in schools, aligning with the TPR approach's emphasis on physical engagement with language. Words with aligned spelling and pronunciation, such as "eight," "ten," and "shoulder," received the highest scores, suggesting a potential focus area for future vocabulary instruction.

**Table 6**

Reading answers

<b>Category</b>	<b>Question</b>	<b># of Students Who Answered Correctly Out of 26</b>
<b>Parts of the human</b>	<i>Ears</i>	1
	<b>Body</b>	
	<i>Knees</i>	0
	<i>Eyes</i>	2
	<i>Toes</i>	10
	<i>Shoulders</i>	19
	<i>Head</i>	16
	<i>Mouth</i>	12
	<i>Nose</i>	12
<b>Diseases</b>	<i>Headache</i>	2
	<i>Stomachache</i>	3
	<i>Sore Throat</i>	1
	<i>Sneeze</i>	0
	<i>Runny Nose</i>	7
	<i>Fever</i>	3
<b>Time</b>	<i>7 o'clock</i>	22
	<i>10 o'clock</i>	15
	<i>2 o'clock</i>	8
	<i>12 o'clock</i>	4
	<i>9 o'clock</i>	6
	<i>4 o'clock</i>	17
<b>Responsibilities</b>	<i>Respect</i>	9
	<i>Take care of my pets</i>	0
	<i>Have education/Study</i>	4
	<i>Brush my teeth</i>	0
	<i>Comb my hair</i>	8
	<i>Protection</i>	3
	<i>Hospital</i>	8
	<i>Homework</i>	3
	<i>Chores</i>	4
	<i>Eat fresh and healthy food</i>	0
	<i>Leisure and rest</i>	0
	<i>No discrimination</i>	2

<i>Wake up early and be on time</i>	0
<i>Freely express</i>	0

---

*Note. The table shows the number of students who read this vocabulary correctly in the Audio Recording Pre-test.*

Concerning the students' oral responses, out of the 26 students assessed, 13 accurately stated their name, whereas only 4 correctly reported their age. Similarly, the number of students who provided accurate responses regarding their place of residence and study was 3 and 4, respectively. Additionally, 13 students correctly identified their favorite color, 2 specified whom they live with, and 9 successfully named their favorite person. These results indicate varying levels of accuracy in responding to personal information questions, with name and favorite color being the most correctly answered. Overall, the pre-test revealed the importance of diverse teaching strategies, individualized support, and the need to address both linguistic and social aspects of language learning. The varied performance across different activities and vocabulary types highlighted the need for a multifaceted approach to vocabulary instruction, combining elements of TPR, game-based learning, and collaborative activities to cater to diverse learning needs and styles.

### **Design of the didactic sequence**

The Colombian curriculum (Basic Rights of Learning) was carefully considered to design the didactic sequence, particularly the first two modules: Module 1, "Health and Life: I Take Care of My Body," and Module 2, "Coexistence and Peace: I Value Our Differences." With these modules as a foundation, each lesson plan incorporated several essential components: linguistic content, thematic content, skills, and performance criteria (which include knowing, doing, being, and learning performances). Moreover, general and specific objectives were defined to ensure alignment with the curriculum. With this framework in place, activities were developed to fit these components effectively. Ultimately, four lesson sequences were created: Sequence 1 focused on "I Know My Body," Sequence 2 on "Daily Routines," Sequence 3 on "Rights and Responsibilities," and Sequence 4 on "Personal Information," as illustrated in the following chart.

**Table 7**

*Topics of the didactic sequences*

<b>Sequence 1:</b> <b><i>I Know My Body</i></b>	<b>Sequence 2:</b> <b><i>Daily Routine</i></b>	<b>Sequence 3:</b> <b><i>Rights and Responsibilities</i></b>	<b>Sequence 4:</b> <b><i>Personal Information</i></b>
<i>Body Parts</i>	<i>What Time Is It?</i>	<i>Children's Rights</i>	<i>My personal Information</i>
<i>Diseases and Symptoms</i>	<i>Actions</i>	<i>Children's Responsibilities</i>	<i>My personal Information</i>
<i>Healthy Habits and Remedics</i>	<i>Daily Routine and Review (Small Groups)</i>		<i>Let's sing</i>

*Note. This table shows the topics of the sequences implemented and the way they were divided.*

### **Implementation**

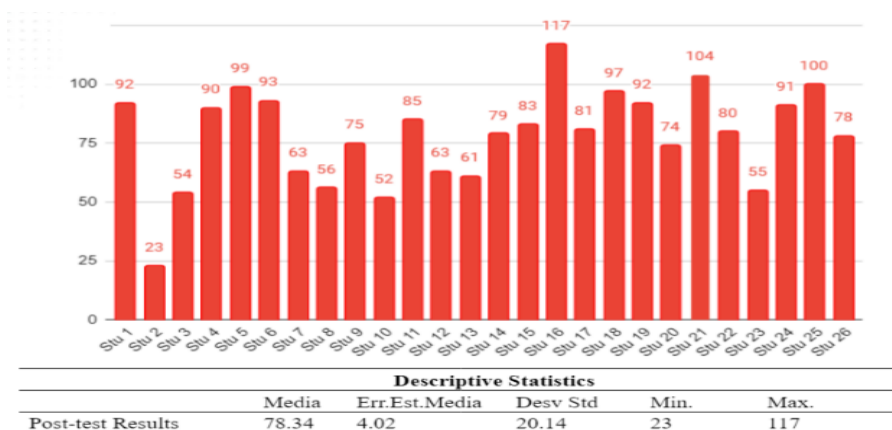
During the implementation of this proposal, English was used most of the time combined with gestures and body language in line with Asher's Total Physical Response (TPR) Approach which combines verbal commands with physical movements. This approach facilitated comprehension for students with low English proficiency, as non-verbal cues complement verbal language. The use of gestures and facial expressions was a powerful technique for clarifying instructions and vocabulary, allowing students to associate language with specific actions and emotions. Additionally, collaborative work in pairs or small groups was crucial, according to Lev Vygotsky's Sociocultural Learning Theory which posits that learning is more effective when students with greater language proficiency support those with certain difficulties under the guidance of the teacher or the pre-service teacher, who provides constructive feedback. Finally, Game-Based Learning by Dornyei (2003) was implemented through games like dominoes, bingo, fishing, snakes and ladders, crossword, and alphabet soup as games boost students' engagement, and positively impact learning by enhancing social and emotional cohesion. Visual and tangible materials were essential to this method. Resources such as pictures, audio, videos, and songs were essential in helping students visualize concepts or instructions, enabling them to participate without relying solely on verbal comprehension.

**Post-test**

The bar graph shows the post-test results of the 26 students. The average score was 78.34. The standard deviation of 20.34 shows a big variation in the results. The lowest score was 23 by student number 2 and the highest was 117 by student number 16 reflecting a wide range of performance levels.

**Figure 2**

*Students' Written and Oral Post-test Scores*



**Table 8**

*Students' written and oral post-test descriptive statistics*

Descriptive Statistics						
	N	Media	Err. Est. Media	Desv. Std	Min.	Max.
Post - test Results	26	78,34	4,02	20,14	23	117

*Note. Post test scores*

The written post-test results by activity show that activity 1 had the highest improvement (Table 9). This activity focused on vocabulary related to body parts, which likely explains the high score, as this type of vocabulary and the sequence had a longer duration.

**Table 9**

*Highest Improvement in post-test results*

<i>Category</i>	<i>Question</i>	<i># of Students Who Answered Correctly Out of 26 Pretest</i>	<i># of Students Who Answered Correctly Out of 26 Post-test</i>
<b><i>Parts of the human Body</i></b>	<i>Knees</i>	26	25
	<i>Toes</i>	13	25
<b><i>Diseases</i></b>	<i>Shoulders</i>	10	24
	<i>Ears</i>	12	24
	<i>Nose</i>	13	24
	<i>Eyes</i>	17	24
	<i>Fever</i>	16	24
<b><i>Numbers</i></b>	<i>Headache</i>	8	21
	<i>Stomachache</i>	15	23
	<i>Zero</i>	23	25
	<i>Sixty-one</i>	20	24
	<i>Seventy-three</i>	17	21
	<i>Ninety-seven</i>	19	21
	<i>Twenty-two</i>	14	22
	<i>Forty-six</i>	17	21

On the other hand, activity 5 demonstrated the lowest improvement among all activities, as reflected in the minimal variation between the pre-test and post-test results (Table 10). This outcome suggests that students had already attained high levels of accuracy in the initial assessment, and their performance remained relatively stable in the post-test. Notably, the highest accuracy rates were observed in responses related to personal information, such as name (23 correct answers) and school (24 correct answers). However, aspects like residence and living arrangements showed slight increases, indicating that students reinforced their understanding of these topics but did not exhibit significant progress. These findings suggest that while students were already proficient in this category, future instructional strategies could focus on reinforcing more complex aspects of self-description to foster deeper language development.

**Table 10**  
*Lowest Improvement in post-test results*

<i>Category</i>	<i>Question</i>	<i># of Students Who Answered Correctly Out of 26 Pretest</i>	<i># of Students Who Answered Correctly Out of 26 Post-test</i>
<b><i>Personal information</i></b>	<i>Name</i>	22	23
	<i>Age</i>	21	24
	<i>Residence</i>	16	19
	<i>School</i>	18	24
	<i>Fav. Color</i>	19	23
	<i>Live with</i>	14	20
	<i>Fav. Person</i>	14	24

In activity 3, there was noticeable confusion between the spelling of numbers 12 and 20. Students were asked to draw a clock with 12 hours, but some drew clocks with 20 hours (Table 11). This likely occurred due to the similarity in the spelling of these numbers.

**Table 11**  
*Results on vocabulary about time in pre and post-test*

<i>Category</i>	<i>Question</i>	<i># of Students Who Answered Correctly Out of 26 Pretest</i>	<i># of Students Who Answered Correctly Out of 26 Post-test</i>
<b><i>Time</i></b>	<i>Ten o'clock</i>	15	22
	<i>Two o'clock</i>	6	20
	<i>Twelve o'clock</i>	6	18
	<i>Nine o'clock</i>	9	20
	<i>Four o'clock</i>	14	20

Lastly, in activity 4, which involved vocabulary related to rights and responsibilities (Table 12), it was evident that students struggled with this type of vocabulary, probably because it is not commonly taught in English classes.

**Table 12**

*Results on vocabulary about responsibilities in pre and post-test*

<i>Category</i>	<i>Question</i>	<i># of Students Who Answered Correctly Out of 26 Pretest</i>	<i># of Students Who Answered Correctly Out of 26 Post-test</i>
<i>Responsibilities</i>	<i>Respect</i>	12	20
	<i>Take care of my pets</i>	11	17
	<i>Have education/ Study</i>	17	13
	<i>Brush my teeth</i>	6	16
	<i>Protection</i>	14	16
	<i>Hospital</i>	8	18
	<i>Homework</i>	22	15
	<i>Chores</i>	5	21
	<i>Eat fresh and heal- thy food</i>	9	16
	<i>Leisure and rest</i>	11	14
	<i>No discrimination</i>	8	14
	<i>Wake up early and be on time</i>	11	19
	<i>Freely express</i>	7	15

In the audio recording, while there was clear improvement in words like “shoulder,” “eight,” and “ten,” certain terms posed more difficulties. Words related to diseases, and rights and responsibilities showed lower results, as students struggled with their pronunciation. These terms, being less frequently encountered in everyday conversations, required more effort and reinforcement to help students feel more comfortable using them in oral contexts. This suggests that while familiar terms are improved, ongoing practice with more challenging vocabulary is necessary for balanced language development.

**Table 13**

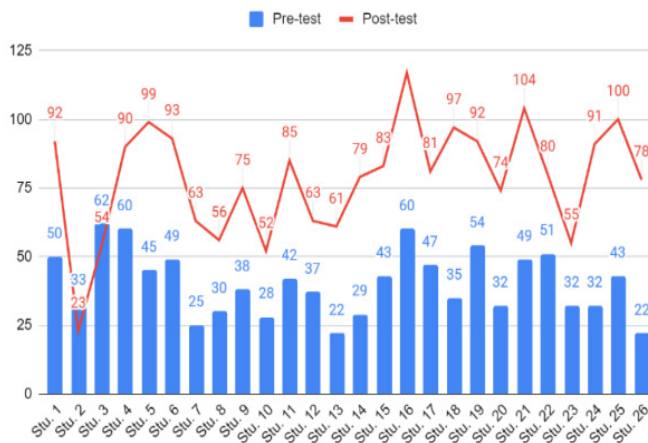
Comparison of Pre-Test and Post-Test Results in Reading

<i>Category</i>	<i>Question</i>	<i># of Students Who Answered Correctly Out of 26 Pretest</i>	<i># of Students Who Answered Correctly Out of 26 Post-test</i>
<b>Parts of the human Body</b>	<i>Ears</i>	1	6
	<i>Knees</i>	0	9
	<i>Eyes</i>	2	8
	<i>Toes</i>	10	15
	<i>Shoulders</i>	19	23
	<i>Head</i>	16	20
	<i>Mouth</i>	12	21
	<i>Nose</i>	12	16
<b>Diseases</b>	<i>Headache</i>	2	14
	<i>Stomachache</i>	3	19
	<i>Sore Throat</i>	1	12
	<i>Sneeze</i>	0	10
	<i>Runny Nose</i>	7	16
	<i>Fever</i>	3	19
<b>Time</b>	<i>7 o'clock</i>	22	25
	<i>10 o'clock</i>	15	23
	<i>2 o'clock</i>	8	15
	<i>12 o'clock</i>	4	9
	<i>9 o'clock</i>	6	15
	<i>4 o'clock</i>	17	24
<b>Responsibilities</b>	<i>Respect</i>	9	24
	<i>Take care of my pets</i>	0	2
	<i>Have education/ Study</i>	4	15
	<i>Brush my teeth</i>	0	6
	<i>Comb my hair</i>	8	2
	<i>Protection</i>	3	21
	<i>Hospital</i>	8	17
	<i>Homework</i>	3	15
	<i>Chores</i>	4	3

<i>Eat fresh and healthy food</i>	0	6
<i>Leisure and rest</i>	0	1
<i>No discrimination</i>	2	21
<i>Wake up early and be on time</i>	0	1
<i>Freely express</i>	0	11

**Figure 3**

Comparison of pre and post-test results.



Note. The blue bars show the pre-test results and the red line shows the post-test results.

The results indicate a significant improvement in student performance, with 24 out of 26 students (92.3 %) showing progress. The low improvement of these two students probably happened because student #2 showed a low willingness to collaborate in group work, and his frequent absences missing almost half of the sessions affected his performance and integration into the collaborative learning process, and student #3 often interrupted activities to seek attention. To address this, it was focused on building his confidence, enabling him to work more effectively within the group while fulfilling his individual role. A proportional calculation determined that the pre-test score of 40.38 corresponded to 33.7%, while the post-test score of 78.34 equated to 65.3%, reflecting a 31.6% overall improvement.

**Figure 4**

Wilcoxon

<i>Pre-test – Pos-test</i>	
Z	-4,38
Sig. Asint. (2-colas)	,000

Note. This figure shows the result of the Wilcoxon test. Elaborated in SPSS software.

To further validate these findings, a Wilcoxon signed-rank test was conducted, which was appropriate for the non-parametric nature of the data due to the sample size of fewer than thirty students and the high variation in results. The Wilcoxon test yielded a p-value of 0.00, well below the threshold of 0.05, reinforcing the effectiveness of using children’s songs in enhancing students’ language skills. The test confirmed the alternative hypothesis, which posits that there is a significant relationship between the use of children’s songs and lexical competence in oral expression among third-grade students at a public school.

## Conclusions

In conclusion, this study demonstrates the positive influence of a Didactic Proposal Based on Children’s Songs on the Development of Lexical Competence in Oral Expression. The implementation of this approach yielded a significant 31.6 % increase since the post-test results had 65.3 % compared to the pre-test results with 33.7 % highlighting its effectiveness. This improvement extends beyond mere vocabulary enhancement, encompassing students’ ability to utilize their expanded lexicon in oral communication effectively. The integration of music as a playful and engaging resource has proven instrumental in facilitating word memorization and usage, fostering a dynamic and conducive learning environment. These findings underscore the potential of innovative, music-based teaching methods in enriching students’ linguistic capabilities and suggest promising avenues for future pedagogical practices in language education.

## References

- Asher, J. J. (1977). *Learning Another Language Through Actions*. Skylight Publishing.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does*. Open University press.

- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Curran, A. C. (1970). *Counseling-Learning: A Whole-Person Model for Education*. Association Press.
- Dörnyei, Z., & Murphey, T. (2003). *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Duarte Romero, M., Tinjacá Bernal, L. M., & Carrero Olivares, M. (2012). Using songs to encourage sixth graders to develop English speaking skills. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 14(1), 11–28. <http://www.scielo.org.co/scielo.php>.
- Florido Gayon, D. A., López Navarro, E., & Roza Pinilla, M. (2014). *Jazz Chants: Una propuesta metodológica que contribuye al aprendizaje del vocabulario en inglés como lengua extranjera* [Tesis de maestría, Universidad de Valencia]. Repositorio Institucional Universidad de Valencia. <https://hdl.handle.net/10901/7558>.
- García, M. (2015) recurso didáctico en la enseñanza de idiomas. *Revista de Investigación Académica*, 9.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language: New models, new norms, new goals*. Oxford University Press.
- Kenworthy, J. (2018). *Intelligibility, oral communication, and the teaching of pronunciation*. Oxford University Press.
- López, A. (2019). El uso de las canciones en la enseñanza del inglés en Educación Infantil [Trabajo de grado, Universidad de Valencia]. Repositorio Institucional de la Universidad de Valencia.
- Millington, N. (2011). Using songs effectively to teach English to young learners. *Language Education in Asia*, 2(1), 134-141.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1936). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Sanhueza, C. Ferreira, A. Sáenz, K. (2018). Desarrollo de la competencia léxica a través de estrategias de aprendizaje de vocabulario en aprendientes de inglés como lengua extranjera. *Lexis*, 42(2), 273-326.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



## CAPÍTULO XIII

---

### English for kids: a Montessori didactic guide

NATALIA ANDREA MARTÍNEZ MOSQUERA

[nanmartinez@unicauca.edu.co](mailto:nanmartinez@unicauca.edu.co)

*Universidad del Cauca*

*Departamento de Lenguas*

#### **Abstract**

This paper presents the findings of a research project aimed at creating a Montessori-inspired didactic guide for teaching English to early childhood learners. The Montessori method highlights the active role of children in constructing their own learning, making it a cornerstone of alternative education. This study highlights the importance of designing learning environments that extend beyond conventional classrooms. The guide was developed specifically for preschool English teachers looking to innovate in their teaching methods and integrates Montessori principles into their practice. The research followed three phases: a literature review, observations of teachers using the Montessori method, and its implementation with children aged 5 to 7 in 12 sessions conducted at a Montessori-inspired preschool in Popayán. Key features of the Montessori method, such as prepared environments and learning corners, were central in the process. These elements encouraged both individual and group activities, catering to diverse learning styles. The results demonstrated that the Montessori method enhances independence, critical thinking, creativity, and problem-solving abilities. Additionally, the structured yet flexible environment fosters both collaborative and individual learning experiences.

The developed guide offers a valuable resource for educators, effectively supporting English language development while nurturing cognitive and social skills. This research underscores the Montessori method's relevance in modern early childhood language education.

**Key words:** Montessori method, English learning, self-directed learning, learning corners, prepared environment

### **Resumen**

Este escrito presenta los hallazgos de un proyecto de investigación destinado a crear una guía didáctica inspirada en Montessori para la enseñanza del inglés a aprendices en la primera infancia. Montessori enfatiza el papel activo de los niños en su propio aprendizaje, convirtiéndose en una piedra angular de la educación alternativa. Este estudio destaca la importancia de diseñar entornos de aprendizaje que se extiendan más allá de las aulas convencionales. La guía fue desarrollada específicamente para maestros de inglés en educación preescolar que buscan innovar en sus métodos de enseñanza e integrar principios Montessori en su práctica. La investigación siguió tres fases: una revisión de literatura, observaciones de maestros utilizando el método Montessori, y su implementación con niños de 5 a 7 años en 12 sesiones realizadas en una escuela preescolar de Popayán inspirada en este método. Las características clave del método Montessori, como los entornos preparados y los rincones de aprendizaje, fueron centrales en el proceso. Estos elementos fomentan tanto actividades individuales como grupales, atendiendo a diversos estilos de aprendizaje. Los resultados demostraron que el método Montessori mejora la independencia, el pensamiento crítico, la creatividad y las habilidades para resolver problemas. Además, el entorno estructurado pero flexible fomenta experiencias de aprendizaje tanto colaborativas como individuales. La guía desarrollada ofrece un recurso valioso para los educadores, apoyando eficazmente el desarrollo del idioma inglés mientras nutre habilidades cognitivas y sociales. Esta investigación subraya la relevancia del método Montessori en la educación moderna del lenguaje en la primera infancia.

**Palabras clave:** método Montessori, aprendizaje del inglés, aprendizaje autodirigido, rincones de aprendizaje, ambiente preparado

## **Introduction**

The Montessori method, developed by Dr. María Montessori in the early 20th century, is focused on self-directed learning, where students are encouraged to learn on their own rhythm in a prepared environment. Cueva (2014) states that this is “a responsible freedom, with clear limits that allow the child to self-direct with independence accompanied by discipline” (p. 2). The core of this method focuses on fostering independence, curiosity, and cultivating a passion for learning in children. Montessori classrooms are designed to stimulate learning through sensory exploration, self-directed activities, and collaborative interaction, creating a dynamic and holistic educational experience (Montessori, 1986; Álvarez, 2021; Silva, Bocaz, & Campos, 2003; Rodríguez, E. 2013; Dattari et al., 2017). This paper will address the Montessori method for teaching a foreign language such as English to early childhood, the aspects that will be taken into account for the creation of a didactic guide and the benefits and challenges faced from personal experience. For this reason, this paper presents the importance of creating a didactic guide for teaching English using the Montessori method. It details the three-phase methodological process, starting with a bibliographic review to understand the Montessori’s theoretical foundations. The second phase involved observational research in Montessori-inspired classrooms, providing insights into the practical application of the method. The final phase focused on the implementation of these insights, actively developing and testing materials and activities in real classroom settings. The guide that emerged from this process emphasizes key Montessori principles such as autonomy, the prepared environment, and hands-on learning, making it a dynamic resource for teachers. The article concludes by exploring the benefits and challenges of applying the Montessori method to English teaching, highlighting how this approach fosters independence, motivation, and a natural, engaging learning process for young children. The objective of this guide is to provide teachers

with practical tools and strategies that promote not only language learning but also enhancing autonomy, creativity, and collaborative learning. Through this method, students are empowered to take ownership of their learning, making the process enjoyable and meaningful.

### **The Methodological Process Behind the Didactic Guide**

The didactic guide is the product of a structured and thorough methodological process encompassing three key phases: bibliographic review, observation (Action Research), and implementation (Participatory Action research).

### **Literature Review**

To create a Montessori-based English teaching guide for early childhood, the project began with a comprehensive exploration of the Montessori method and its practical applications. This included an extensive review of literature, such as books, articles, and videos, which provided a solid theoretical foundation. To understand the Montessori method, it is essential to explore its origins. María Montessori, born in Italy in 1870, became the first woman to earn a medical degree in Rome. Her work at the Psychiatric Clinic of Rome University exposed her to children with disabilities in low-resource settings, sparking her interest in child development and learning processes. Influenced by the works of Jean Itard and Edouard Séguin, who prioritized the study of the student over the teacher's ideas (Álvarez, 2021), Montessori established the first Montessori school in Rome in 1907. This method emphasizes the holistic development of children, intellectually, physically, and spiritually, grounded in scientific principles related to their physical and psychological growth (Silva, Bocaz, & Campos, 2003). According to Montessori and Bofill (1986), "the child possesses untapped potential that can guide humanity toward a brighter future, making education a means to develop this human potential." (p. 13).

Montessori viewed the child as a capable individual, emphasizing the educator's role in recognizing and respecting each child's unique needs, interests, and development pace. This individualized approach

fosters self-esteem, confidence, and a love of learning. Montessori (1914) highlighted the importance of nurturing a child's natural curiosity through respect and freedom of movement, allowing them to explore and learn. She also believed children possess an absorbent mind, enabling them to internalize knowledge from their environment naturally (Montessori & Bofill, 1986). Consequently, the Montessori method encourages children to choose their activities and learn at their own pace within a framework of responsible freedom. As Cueva (2014) explains, this freedom is balanced by clear limits, promoting independence, self-regulation, and discipline.

The analysis was enriched by accessing documentation from a Montessori inspired preschool, including curricular plans, a sample weekly lesson plan, and an interview with its founder. These resources offered valuable insights into how the preschool adapted the Montessori method, enhancing our understanding of its implementation in early childhood education. The curricular plans of the institution were particularly influential, detailing knowledge areas such as Natural Sciences, Sensory Life, and Mathematics; each area was analyzed for its structure, activities, and materials. For example, Natural Sciences explored themes like living and non-living things alongside nature-related vocabulary, while Sensory Life stimulated children's senses using sensory categories and associated language. Mathematics lessons integrated numbers, comparisons, and operations with relevant vocabulary. These plans provided the bases for aligning Montessori aspects with language teaching objectives.

Additionally, the weekly academic planning from the preschool revealed how classes were structured and delivered, highlighting the emphasis on clear objectives, structured activities, and specific materials to each session. Special attention was given to the area of language, which emphasized oral communication and creative expression. This practical insight allowed for the identification of adaptable activities and materials; this initial phase of analysis served as the foundation for designing a methodologically teaching resource.

## **Observation**

After completing the theoretical study, six detailed observations of how each teacher implemented the Montessori method in their classrooms were conducted. This allowed to examine key aspects such as the educators' roles and their interaction with students, they encouraged children to figure things out for themselves, providing support without giving orders, understanding their role as facilitators in a Montessori setting, being focused on the students as the center of their learning process, offering support as needed. The presentation of activities and the students' engagement with the materials offered a comprehensive view of how the various components of the Montessori method work together to create an engaging learning environment. Observing the children's interactions with both teachers and materials illustrated how these experiences support their development and learning process. They enhanced independence, curiosity, and problem-solving skills. These observations offered a clear and practical perspective on how the method is applied in the real world.

By directly observing teaching practices and student behaviors in Montessori inspired environments, specific needs, challenges, and opportunities for integrating the method into English language instruction were identified. The interactions between children, materials, and the learning environment provided important insights into translating theoretical concepts into effective classroom practices.

## **Implementation**

This phase involved applying the insights gained from the earlier stages applied at a Montessori-inspired preschool. It required active participation in developing materials, designing activities, and implementing them in real classroom settings. The process involved continuous adjustments based on feedback and results, ensuring that the activities included in the guide were both practical and effective. These activities were carefully selected and organized for the creation of the teaching guide, which provided step-by-step instructions, required materials, learning objectives, and suggestions for adapting and personalizing the activities. This three-phase methodology ensured that

the didactic guide was not only theoretically grounded but also informed by real-world application and reflective practice, thereby establishing it as a comprehensive and trustworthy resource for educators.

### **The Didactic Guide: Aspects to Consider**

After following the previous methodological path, the most important aspects of the Montessori method were identified to serve as the foundation for the guide. These key elements included the prepared environment, learning corners, autonomy, the use of didactic materials, and the role of the teacher. Each of these elements played a crucial role in facilitating language learning and nurturing independence in young learners. They were fundamental to effectively adapting the Montessori method and ensuring that the guide remained aligned with its core principles. These aspects were essential for nurturing children's natural curiosity and their capacity for independent learning. For instance, the prepared environment refers to a deliberately organized and thoughtfully structured space that encourages children to explore and construct knowledge autonomously. This environment is filled with appropriate materials for their age and resources that encourage hands-on activity, promote self-directed learning, and foster a sense of order. According to Montessori (1914), her method is based on education as a natural process that develops spontaneously in the human individual; education is not acquired by listening to words, but by virtue of experiences carried out in the environment, where the teacher's function is not to speak, on the contrary, it is about preparing and arranging a series of reasons for cultural activity in a specially prepared atmosphere.

The setup is intentional, allowing children to move freely and choose activities that interest them, which nurtures their natural curiosity and creativity. By facilitating autonomy and engagement, the prepared environment plays a crucial role in a child's development and learning process. This environment can be applied to English language teaching by creating *learning corners* that are designated areas within a classroom where children can engage in specific activities, which promote autonomy and exploration. Every area has specific materials designed for different skills, among

them we can find everyday tasks, sensory activities, and language. These spaces promote self-directed learning by allowing children to choose activities that align with their interests. This fosters a sense of autonomy and enhances their ability to concentrate and work at their own pace, engaging with various aspects of language development such as vocabulary, phonics, storytelling, and more.

*Autonomy* is another key aspect of the Montessori method. Children are given the freedom to choose their activities, which allows them to explore the English language at their own rhythm, encouraging intrinsic motivation, as Montessori (1914) once noted:

Keeping that enthusiasm alive is the secret of true orientation, and it will not be a difficult task, provided that the attitude towards the child's actions is one of respect, of calm and waiting, and as long as he is left free in his movements and in his experiences of him. (p.51).

For example, children can engage in matching games that associate objects with their English names or they can learn by exploring through their senses, such as taste and smell, participating in activities that allow them to explore open spaces, where they are the protagonists of their learning and simultaneously develop their language skills. In Montessori, specially designed *materials* are integral to learning, providing children with opportunities to interact with concepts in a tangible way. In teaching English, materials such as flashcards with images, tactile letter blocks, food, objects with textures or storybooks can be used to reinforce vocabulary and sentence structure. These materials not only help children internalize language but also encourage them to make connections between the physical world and linguistic expressions. It is also crucial to remember that all materials used in activities should be created with a specific class objective in mind and should serve a particular purpose. According to Montessori and Bofill, (1986) "The child creates his own "mental meat," using the things found in his environment." (p. 42). For example, a set of animal figures can be used alongside flashcards to teach vocabulary related to animals.

An important consideration when applying the Montessori method to teaching English is the ***role of the teacher***, who provides the necessary support, introducing materials and activities, playing a unique and essential purpose, acting as a guide rather than a traditional instructor, Cueva (2014) explains that adults “are simple collaborators in this construction that he makes of himself. The child needs the love and care of the parents, but also needs the adult to provide a prepared environment where action and selection are possible” (p.2). This shift from being the primary source of knowledge to a facilitator of learning is fundamental to Montessori’s method. The role of the guide in a classroom is to observe students closely, identify their needs and interests, and then introduce materials and activities that align with those observations. They create a learning environment that supports exploration and self-directed learning, allowing students to take ownership of their educational journey. By combining these aspects, a didactic guide based on the Montessori method might help teachers to create a dynamic, child-centered learning environment that supports not only language acquisition but also the development of critical thinking, creativity, and self-discipline. These aspects are crucial to foster a learning experience that aligns with Montessori’s philosophy, fostering children’s confidence and independence as language learners. Furthermore, they provide teachers with a clearer framework for implementing the method, even when they face uncertainty or seek to explore innovative strategies within their classrooms.

### **The Creation of a Didactic Guide**

After completing the entire methodological process, the stage of creating the guide was reached. With the content clearly defined based on the data collected during the three previous methodological phases, the process transitioned to the creative moment of designing and crafting the guide. For this reason, a box and card format were chosen over a traditional book to ensure the guide is intuitive and user-friendly. The box serves as an organized container, while the individual cards provide clear and concise instructions for each activity. This format allows teachers to easily access information, adapt activities to their students’ needs, and enjoy a more dynamic

and sensory experience. The guide also includes a detailed instruction manual, explaining the Montessori method, the concept of the key aspects that were taken into account in all the methodological process, to ensure an appealing and functional design, A graphic designer was engaged to structure the content, organize activities, and design the cards to be visually appealing for teachers while ensuring clarity and simplicity. This design fosters exploration, independence, and effective learning for both teachers and students. Since this didactic guide is still a work in progress and not yet complete. The following is a description of the box's contents and their intended use. Upon opening the box, the contents include:

First, an instruction guide with a brief theoretical section explaining the Montessori method, the concept of phonetic-articulatory exercises (activities designed to improve pronunciation and articulation of sounds when speaking), and an explanation of key elements such as the prepared environment, learning corners, materials, and the role of the teacher. This is followed by an explanation of the cards included in the box and the reasoning behind their specific order. The first items encountered are a set of blue cards, which contain phonetic-articulatory exercises used as “warm-up” activities during the implementation sessions. Examples include blowing cotton balls through a straw or pronouncing certain words with a pencil placed between the tongue and teeth. These exercises can be selected to begin any class. Next, three groups of cards are included, each categorized by subject: green cards for Natural Sciences, yellow cards for Sensory Life, and purple cards for Mathematics. Each subject includes four cards, corresponding to four lesson sessions per subject. Each card contains the activity name, topic, lesson objectives, materials, vocabulary, and instructions on how to prepare the environment and organize the learning corners for each class.

Finally, there is a set of grey cards with reflective questions for the teachers, allowing them to consider their experience applying the method, their observations during specific activities, and insights into how their students engaged with the content.

## **Benefits and Challenges**

The Montessori Method offers different advantages when applied to English language teaching in early childhood. These benefits stem from the method's focus on independence, hands-on learning, and intrinsic motivation.

## **Independence and Autonomy**

One of the most significant benefits of the Montessori method is the way it promotes independence in young learners. In a Montessori classroom, children are encouraged to choose activities that interest them and work at their own rhythm. This autonomy is particularly beneficial in language learning, as it allows children to engage with the English language in a way that feels natural and enjoyable. By giving children the freedom to explore activities on their terms, they develop a sense of autonomy over their learning. This approach contrasts with traditional methods that rely on repetitive exercises and teachers leading instructions. Instead, children in a Montessori environment are motivated by curiosity and a desire to learn, which leads to deeper engagement and better retention of language skills.

## **Hands-On Learning**

Montessori's emphasis on tactile, sensory-based learning experiences, through the use of manipulative materials, children can physically engage with language concepts. This hands-on approach helps children internalize abstract concepts such as sounds, letters, and words by connecting them to physical objects and experiences. For example, a child learning the alphabet might trace sandpaper letters to understand the shape and sound of each letter. Similarly, matching objects with their English names helps children make connections. These sensory experiences not only reinforce language acquisition but also stimulate cognitive development.

## **Motivation**

Montessori classrooms are designed to foster motivation, where children are driven by their curiosity and desire to learn. This is particularly important in language learning, where engagement and

interest play a key role in success. When children are free to choose activities that interest them, they are more likely to invest time and effort in their learning. The Montessori approach to teaching English encourages children to explore the language, which reduces anxiety and pressure. As a result, learning becomes a joyful experience.

### **Challenges**

Despite its many advantages, there are also challenges to applying the Montessori method to teaching English, particularly in non-English-speaking classrooms with limited resources.

### **Adapting the Environment**

One challenge is adapting the Montessori environment to the specific needs of language learning. Traditional Montessori materials and setups are not always designed with foreign language instruction in mind, so teachers need to creatively modify the environment to focus on language acquisition. This may require additional planning and the creation of custom materials that fit both the Montessori framework and the goals of language teaching.

### **Material Limitations**

The cost and accessibility of Montessori materials can be a challenge, particularly when it comes to high-quality resources, which can be quite costly. Additionally, it can be hard to find materials specifically designed for teaching English. As a result, educators might have to create their own resources or modify existing ones, a process that demands considerable time, effort, and creativity.

### **Teacher's Role**

In a Montessori classroom, the teacher acts as a guide rather than a traditional instructor. While this promotes independence, it can be challenging for teachers to ensure that students are meeting specific language learning objectives. Teachers must strike a balance between allowing freedom and providing enough structure to ensure language development. This requires a deep understanding of both Montessori principles and language acquisition processes.

## **Conclusions**

The Montessori method provides an innovative framework for teaching English in early childhood, emphasizing independence, hands-on learning, and intrinsic motivation. This approach allows children to explore language naturally and meaningfully within a rich, engaging environment. While the Montessori method offers numerous benefits, its successful application requires careful consideration of potential challenges. These include adapting the learning environment, addressing material limitations, and maintaining a balance between teacher guidance and student autonomy. A didactic guide is a tool for enhancing the Montessori teaching experience, serving as a bridge between the method's philosophy and its practical application in the classroom. Such a guide should inspire teachers to engage in reflective practices, critically analyzing their strategies and outcomes to ensure alignment with Montessori principles. By fostering an immersive experience with the method, the guide enables educators to adapt activities thoughtfully, tailoring them to the unique needs and interests of their students.

Additionally, the guide can promote flexibility, classroom dynamics, and autonomy. This evolving process not only supports the teaching process but also creates an enriching and dynamic learning environment where children can thrive academically, socially, and emotionally. In this way, a didactic guide becomes more than just a resource, becoming an essential companion in the educator's journey to implement Montessori's vision.

## **References**

- Álvarez, D. (2021). Edouard Séguin y el niño salvaje. La inspiración de María Montessori. *Blog de Dolores Álvarez*. <http://blogs.zemos98.org/lacolinadeperalias/2021/01/04/edouard-seguin-y-el-nino-salvaje-la-inspiracion-de-maria-montessori/>
- Cueva, A. P. (2014). La Educación Montessori. *Perspectivas en primera infancia*, 3(1).
- Dattari, C., Bonnefont, J., Falcone, C., Giangrandi, B., Mingo, G., Naretto, D., & Souper, C. (2017). *El Método Montessori. Teoría de la educación*.
- Montessori, M. (1914). *El manual personal de la Dra. Montessori*. Estados Unidos: Complejo Educativo de Desarrollo Integral.

- Montessori, M., & Bofill, M. (1986). *La mente absorbente del niño* (7ª ed.). Editorial Diana.
- Rodríguez, E. (2013). *Pedagogía Montessori: Postulados generales y aportaciones al sistema educativo*. [Tesis pregrado, Universidad Internacional de la Rioja] p.10 En línea. [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1911/2013\\_02\\_04\\_TFM\\_ES](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1911/2013_02_04_TFM_ES)
- Silva C, Bocaz R, Campos O. (2003). Método María Montessori. Instituto Profesional Luis Galdames. Psicopedagogía. p.2. En línea. [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1911/2013\\_02\\_04\\_TFM\\_ESTUDIO\\_DEL\\_TRABAJO.pdf](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1911/2013_02_04_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf)

## CAPÍTULO XIV

---

### Use of Streaming Platforms for learning and teaching English in the Bachelor's Degree Program in Modern Languages with Emphasis on English and French at the University of Cauca

JUAN DIEGO LÓPEZ PAREDES

*jlopezp@unicauca.edu.co*

*Universidad del Cauca*

*Departamento de Lenguas*

#### **Abstract**

This paper is the result of a research that describes the use of *Streaming Platforms* on English language learning and teaching in the Bachelor's Degree Program in Modern Languages with Emphasis in English and French at the University of Cauca. This research responds to the necessity of depicting how language education is evolving through the use of different digital tools in our modern times. This mixed-methods descriptive research was conducted through the use of two surveys: one applied to students from the second to ninth semester, and the other to English professors. After the results of the first survey, an interview was conducted in focal groups. Among the results, it was found that students and educators have a positive perception of these platforms in the educational process. It was stated that platforms like *YouTube*, *Netflix*, and *Spotify* serve as tools for authentic language exposure, enhancing overall listening skills and vocabulary acquisition in students, while teachers acknowledge their role in fostering a dynamic, interactive learning environment. Challenges were also found in this research,

including potential distractions and accessibility disparities, which complicate effective academic use. The research suggests structured integration and equitable access to these resources for optimized language learning outcomes.

**Keywords:** streaming platforms, authentic language, digital tools, language skills, English learning

### **Resumen**

Este escrito es resultado de una investigación que describe el uso de Plataformas de *Streaming* en el aprendizaje y la enseñanza del idioma inglés en el Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca. Dicha investigación responde a la necesidad de evidenciar cómo la educación está evolucionando a través del uso de diferentes herramientas digitales en tiempos modernos. Este estudio mixto y descriptivo se desarrolló mediante la aplicación de dos encuestas: una dirigida a estudiantes de segundo a noveno semestre, y otra a docentes de inglés. Tras los resultados de la primera encuesta, se realizó una entrevista en grupos focales con los participantes. Entre los resultados, se encontró que tanto estudiantes como docentes tienen una percepción positiva sobre su uso en el proceso educativo. Se afirmó que plataformas como *YouTube*, *Netflix* y *Spotify* sirven como herramientas para la exposición auténtica al idioma, mejorando, en general, las habilidades de escucha y la adquisición de vocabulario en los estudiantes, mientras que los docentes reconocen su papel en el fomento de un entorno de aprendizaje dinámico e interactivo. También se identificaron desafíos, incluyendo posibles distracciones y disparidades en el acceso, lo que complica su uso académico efectivo. La investigación sugiere una integración estructurada y un acceso equitativo a estos recursos para optimizar los resultados en el aprendizaje del idioma.

**Palabras clave:** plataformas de *streaming*, lenguaje auténtico, herramientas digitales, habilidades del lenguaje, aprendizaje de inglés

## **Introduction**

In Colombia, English is recognized as a highly valuable foreign language in both academic and professional spheres. Biava and Segura (2010) point out that the use of foreign languages, especially English, has evolved from being a privilege to becoming a necessity in various productive sectors. With this context in mind, the Bachelor's Program in Modern Languages with emphasis on English and French (PLLMEIF) at the University of Cauca is dedicated to provide comprehensive training in teaching these languages, aiming to produce bilingual professionals. At the same time, the development of new technologies has allowed us to use digital tools for various aspects of our lives on a regular basis. These include *Streaming Platforms*, which are online services that allow us to access multimedia content in real-time. Their emergence has revolutionized many aspects of modern life, including language learning and teaching. In fact, modern sites such as *YouTube*, *Spotify*, *Amazon Prime*, to mention a few, have been widely embraced worldwide. In Latin America, by 2024, the number of subscribers to these streaming services is around 110 million users (Statista, 2024). Therefore, investigating the opinions of the PLLMEIF students regarding the use of *Streaming Platforms* and whether these platforms are employed in their active English learning process emerged as a matter of necessity to explore how modern tools and techniques are being applied in an immediate academic context. Additionally, the opinions of the teachers responsible for the English language area regarding the use of these platforms are crucial to understand their perception on these tools and if it is aligned with the student population's point of view.

Consequently, to carry out this research, a mixed approach using a descriptive and exploratory case study design was applied. Two surveys were designed, one for students and another for teachers, to obtain detailed data about the target population's perception regarding the use of *Streaming Platforms* in English teaching and learning. In addition, focus groups were organized with students from the second to the ninth semester to gather the information for a comprehensive understanding of the students' perception of this topic, throughout their academic career and professional practices as pre-service teachers. The results and

findings of this research offer a comprehensive understanding of how digital tools are being employed in academic settings, emphasizing both the strengths and challenges of using streaming platforms as educational resources. Additionally, the study presents recommendations from both participants and researchers regarding effective strategies, practical applications, and areas for future investigation.

## **Rationale**

When it comes to learning and teaching English in Colombia, where it is not always possible to have daily face-to-face access to the use of the foreign language because English is not an official language in the country, *Streaming Platforms* can be a valuable tool to get closer to everyday language. For example, movies and TV series available on these platforms reflect how professional screenwriters believe natural dialogue unfolds, and therefore, they provide a more realistic sample of the language. The use of these platforms helps students understand not only the words but also what they mean in different contexts, which is of paramount importance in our daily interactions and often presents a challenge without the support of these tools.

Nonetheless, within the context of English learning in Colombia, in 2004, the Ministry of National Education (MEN) implemented the National Bilingualism Program (PNB) with an expected duration of 15 years. Accordingly, the PNB aimed to educate citizens capable of communicating in English, allowing the country's integration into universal communication processes, the global economy, and cultural openness through the adoption of internationally comparable standards. However, according to the EF English Proficiency Index (EPI), based on official exams of more than 2.1 million people, Colombia ranks 74 out of 111 participating countries in 2024 (EF, 2024). This demonstrates the relevance and need to implement new strategies that support the English teaching and learning process, considering that it might be necessary to depart from the traditional academic framework and start experimenting with authentic and natural language material. Therefore, it becomes relevant to explore how *Streaming Platforms* can bridge this gap, as, according to Smith & Hill (2019), immersion in real listening

situations, such as those found in English-language movies, series, and TV programs, can have a significant impact on language comprehension, providing students with opportunities to become familiar with a variety of accents, speech styles, and real-life situations. From this perspective, *Streaming Platforms* were considered a highly beneficial option as an immersion digital tool, given their widespread use worldwide. For this reason, the following question was proposed: What is the use of *Streaming Platforms* in teaching and learning English in the PLLMEIF at the University of Cauca? It was believed that through answering this question, there can be a focus on understanding how students use these kinds of platforms to learn English and their perception of the impact on the learning process, and if possible, open the doors for adjustments in pedagogical and didactic strategies to align with student preferences and needs. This, in turn, can enhance the effectiveness of the teaching and learning process. Additionally, by gathering students' opinions and suggestions, the program takes students into account in their learning journey, potentially increasing motivation and ownership of the process. In other words, knowing which platforms and strategies are most effective for learning English, from both student and teacher perspectives, can help focus time and resources more productively.

## **Methodology**

### ***This research***

was focused on 2nd to 9th-semester students of the PLLMEIF during the first academic period of 2024, as well as the teachers responsible for the English courses in the mentioned semesters. To maintain the participants' data protection, students were coded in the results and analysis section according to their participation order as S1, S2, S3, etc. A mixed approach was adopted due to the nature of the research, as it was intended to collect both qualitative and quantitative data, in order to acquire a detailed exploration of the population's thoughts on the topic as well as the collection of statistical data. Furthermore, this research is a combination of a case and an exploratory study with a descriptive design. Additionally, given the fact that this research has not been previously explored within the PLLMEIF, it is deemed exploratory, and the findings obtained have been described to identify

the needs and opinions of students and teachers regarding the use of such digital tools. Three instruments were used to collect the data necessary for the development of this research. First, a survey was conducted on the population. This survey was divided into four categories, exploring a) The student population characterization, which asked factors such as age, socioeconomic factors, and perceived learning style; b) The knowledge students have about *Streaming Platforms*, asking if they know what they are, which ones do they know, time employed in these platforms, the content they consume in them and in what language they consume the content; c) The usage of these platforms in their English learning process, both individually and during classes, inquiring if they consciously use these digital tools for learning English, and, if so, the strategies they implement; and d) Student's experience using *Streaming Platforms* within the PLLMEIF, where six open questions were posed to receive accurate feedback regarding the implementation these platforms have inside of their academical context.

Next, a survey was presented to the English professors, which was also divided into four stages. The first stage was demographical, to characterize the population, then, the second stage asked them about their acquaintance and use of *Streaming Platforms* in their classes, asking also if they had perceived any change in the students' learning process when using them. The third stage explored if teachers had any previous specific studies on implementing these digital platforms. Lastly, the fourth section aimed to investigate several key aspects. These included the main benefits of using streaming platforms and the teaching strategies employed when integrating them into the classroom. It also explored the challenges teachers might have faced, the assessment methods used for each language skill, and any additional resources incorporated. Furthermore, the section examined whether teachers had received suggestions from students regarding content to stream, as well as the students' willingness to engage with streaming platforms in class. It also considered potential changes in student motivation and whether teachers inquire about their students' content preferences—and what those preferences were. In both the student and teacher surveys, a final question invited participants to offer suggestions for implementing these platforms in an academic setting.

Finally, it was decided that conducting focus group interviews would be necessary to delve into deeper considerations regarding the topic. These focus groups were composed of 56 students who participated in the first survey, divided into smaller groups of 4 to 6 members each. This organization not only allowed for an in-depth exploration of participants' perspectives and opinions, but also ensured diversity in voices and experiences in the data analysis. During the sessions, the students were asked three open-ended questions, and the responses were collected through live voice recordings. The purpose was to inquire about their experiences with *Streaming Platforms* in language learning. The first question sought to gauge whether personalized content had a direct impact on their language skills acquisition, and the second prompted them to reflect on their curriculum design. This aimed at exploring the potential for new study strategies in the classroom and how it can be translated into autonomous learning. Lastly, the third question asked them to navigate about their own class planning whilst incorporating *Streaming Platforms* based on their perspectives as teachers in training.

## **Findings**

The results of this research indicate that *Streaming Platforms*, as digital tools, serve as a major source of authentic language exposure, allowing students to engage with real-life language scenarios. Among the *Streaming Platforms* used, *YouTube*, *Netflix*, and *Spotify* are the most popular, with *YouTube* being recognized and utilized by almost every student and teacher. This popularity is attributed to the wide range of content and easy accessibility offered by these platforms, allowing students to consume content in their target language in various formats, such as movies, music, and educational videos, each contributing uniquely to language learning. The majority of students pointed out that they use these platforms for 5 or more hours weekly, with 9% of the population indicating that they use them even more than 15 hours. The corresponding percentage of those who claimed to never use *Streaming Platforms* was 5,6%. This might be attributed to the fact that 96% of the student population falls under 25 years of age, which indicates

that they are mostly part of the Generation Z demographics. As described by Vijaishima (2013), Generation Z, as learners, often exhibits shorter attention spans, which can influence the way they engage with educational content. Consequently, concise, interactive, and visually stimulating learning materials are more likely to sustain their attention and interest.

Additionally, students reported that they benefit mostly in their listening skills from activities that incorporate active listening, repetition, and dialogue, which are commonly available on these platforms. As mentioned by one of the students (S49) in the first survey: “*Creo que más que una comprensión escrita, las estructuras quedaron en mí por repetición, como una persona principalmente auditiva lo vi bastante eficaz para la mejora de mi comprensión del idioma.*”. This aligns with their media consumption, as music emerged as the most widely accessed media, corresponding to 90% of the total population, followed by movies (79%) and series (76%). Moreover, when asked about the language used, many participants exhibit a preference for consuming content in foreign languages on *Streaming Platforms*, not limited to English or French (the focal languages in the PLLMEIF) but extending to other languages as well. Given that these platforms primarily serve as sources of entertainment, it is crucial to observe this pattern among the participants, as it presents a significant potential for incidental language acquisition driven by their extrinsic motivation to engage with foreign language content. This is particularly relevant for foreign language learning, as engaging with native-speaker content in an authentic format allows students to familiarize themselves with the forms of pronunciation, tone, and intonation. Furthermore, findings indicate that students’ use of *Streaming Platforms* not only aids in listening comprehension but also facilitates vocabulary acquisition. These platforms offer extensive audiovisual content that enhances comprehension through repeated exposure to frequently used expressions and idiomatic language, ultimately making vocabulary retention more effective and enjoyable.

However, while students and teachers report significant benefits in the language learning process when implementing these tools in a classroom, the research also highlights several challenges associated with using *Streaming Platforms* in educational settings. One key issue is the potential for distraction, as *Streaming Platforms* are typically designed for entertainment, which can become the opposite of focused study time. Many students cited difficulties in distinguishing educational content from more entertaining, irrelevant material, which often affects their concentration. This is illustrated by the words of one of the focus group participants, who stated:

*“El gran desafío para mi es que estas plataformas también están llenas de distracciones, lo que puede desviar mi atención y llevarme contenidos no educativos y esto va ligado a la falta de una estructura de organización de los contenidos”.* (S14)

Additionally, socioeconomic disparities were shown to create an accessibility gap, with some students lacking access to paid content or reliable internet connectivity, which can be interpreted as a division that can limit the effectiveness of streaming as a universally accessible educational tool, pointing to the need for more structured, equitable access to resources within the academic program. In response to these challenges, both students and educators have proposed various strategies for enhancing the educational integration of *Streaming Platforms*. Students, in particular, emphasize the importance of starting with informal, engaging content, such as songs and podcasts, to create an accessible entry point for language learners. Furthermore, they suggest incorporating a wider range of multimedia resources, such as documentaries and news reports, to provide a richer linguistic and cultural experience. Teachers also recognize the potential of *Streaming Platforms* but underscore the necessity of content adaptation based on language proficiency, alongside combining digital resources with hands-on materials to reinforce learning. Both groups agree that implementing these strategies could maximize the educational benefits of *Streaming Platforms* while mitigating distractions and improving student engagement.

Finally, the research suggests that *Streaming Platforms* hold promise for supporting a more dynamic, interactive approach to language learning, especially within a digitally native student population. While *Streaming Platforms* are praised for their ability to provide authentic language exposure and enhance language skills, their educational potential is obstructed by accessibility issues and the potential for distraction. Thus, to develop their full potential as educational resources, *Streaming Platforms* should be integrated into language curricula with structured guidance, ensuring that students benefit from a balanced mix of entertainment and academic content. This study highlights that future research should continue exploring ways to optimize the educational application of *Streaming Platforms*, with particular attention to supporting diverse learning styles and equitable access for all students.

## **Conclusion**

This research brings out the potential of *Streaming Platforms* in language learning, while also highlighting significant challenges associated with their use. As digital tools continue to evolve, addressing socioeconomic disparities, integrating comprehensive educational strategies, and bridging generational gaps will be essential for maximizing their benefits. By acknowledging both their strengths and limitations, *Streaming Platforms* can enhance language learning experiences and better support the diverse needs of educators and students.

## **References**

- Biava, M., Segura, A. (2010, septiembre 9). ¿Por qué es importante saber el idioma inglés? *Current News*. <https://karinarodrojas.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/09/por-que-es-importante-saber-inglc3a9s1.pdf>
- Education First [EF]. (2024). El Ranking mundial más grande según su dominio del Inglés. <https://www.ef.com.co/epi/>
- Smith, K., & Hill, J. (2019). Defining the Nature of Blended Learning through Its Depiction in Current Research. *Higher Education Research & Development*, 38, 383-397. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1517732>
- Statista Research Department. (2024). Streaming en América Latina - Datos estadísticos. <https://es.statista.com/temas/8113/streaming-en-america-latina/#topicOverview>

- Vijaisimha, N. (2013). Gen Z and their Learning Preferences. Disponible en: <https://www.linkedin.com/pulse/gen-z-learning-preferences-nandini-vijaisimha#:~:text=As%20such%2C%20the%20often%20prefer,likely%20to%20capture%20their%20interest>
- Yin, R. K. (2014). Case study research: Design and methods (5th ed.). SAGE Publications.







EDITORIAL  
UNIAUTÓNOMA

La formación de docentes de lenguas exige una articulación sólida entre teoría, investigación y práctica pedagógica. *Investigación en Lenguas desde la Práctica Educativa* compila una selección de estudios desarrollados e implementados por estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Cauca, quienes, en el marco de sus prácticas educativas, indagan de manera sistemática sobre estrategias, metodologías y recursos para favorecer el aprendizaje del inglés en diversos contextos escolares y formativos.

Esta obra no solo compila procesos investigativos surgidos del contacto directo con el aula, sino que abre un espacio de diálogo entre la experiencia pedagógica y la construcción de conocimiento. Más que detallar enfoques o diseños metodológicos específicos, el texto invita al lector a adentrarse en las reflexiones, preguntas y hallazgos que emergen de la práctica misma. En esta perspectiva, la obra se configura como un espacio discursivo que impulsa la reflexión crítica y promueve la resignificación de las prácticas educativas, investigativas y pedagógicas. Asimismo, exhorta a repensar el papel de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el contexto colombiano, reconociendo los retos, posibilidades y compromisos que implica formar ciudadanos en un mundo cada vez más interconectado.

Dirigido a estudiantes, profesores e investigadores de lenguas extranjeras, especialmente del inglés, este volumen ofrece experiencias, hallazgos y propuestas que enriquecen la comprensión del aula como espacio de indagación, innovación y construcción de conocimiento.