

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL ECUADOR

VOLUMEN 2

COMPILACIÓN
Agenda Nacional de Investigación
Educativa (ANIE)



La Agenda Nacional de Investigación Educativa (ANIE) en coedición con la Universidad Técnica de Machala (UTMACH), Universidad Nacional de Educación (UNAE), Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL) y la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE), presentan las compilaciones resultado de la primera convocatoria ANIE 2021, orientada a promover la construcción textual y en red de obras académicas relacionadas al ámbito de la Educación en el Ecuador. Esta compilación, constituye el Volumen 2, construida a partir de textos colectivos basados en el principio del trabajo colaborativo e interdisciplinario, donde se vinculan investigadores de las diversas instituciones que forman parte de ANIE.

La estructura de los volúmenes presenta la clasificación de 7 capítulos en 2 ejes identificados: Casos de estudio sobre la educación en el Ecuador y Herramientas y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Los textos pretenden visualizar aciertos y oportunidades dentro del sector educativo del país, así como, invitan a continuar investigando desde la práctica docente.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL ECUADOR

Volumen 2

Compilación
Agenda Nacional de Investigación Educativa (ANIE)

2022

Investigación educativa en el Ecuador. Volumen 2

©© **Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-SinDerivados 4.0**

Licencia Pública Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

ISBN de obra completa: 978-9942-24-153-5

ISBN del volumen 2: 978-9942-24-163-4

Libro con revisión de pares ciegos

Primera edición digital: marzo, 2022

Compilador corporativo

Agenda Nacional de Investigación Educativa (ANIE)

Instituciones coeditoras

Universidad Nacional de Educación

Universidad Técnica de Machala

Universidad Técnica Particular de Loja

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Directoras del equipo editorial

Sofía Calle Pesántez, Mgt.

Universidad Nacional de Educación

Karina Lozano Zambrano, Mgt.

Universidad Técnica de Machala

Corrección de estilo

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Diagramación y diseño digital:

EDILOJA Cía. Ltda.

Telefax: 593-7-2611418

San Cayetano Alto s/n

www.ediloja.com

edilojainfo@ediloja.com.ec

Loja-Ecuador

Consejo Científico

Paola Alexandra Cabrera

Universidad Técnica Particular de Loja

Cristhian Geovanny Sarango

Universidad Técnica Particular de Loja

Elida Rivero Rodríguez

Universidad Técnica de Machala

Sandy Tatiana Soto

Universidad Técnica de Machala

Graciela de la Caridad Urías

Universidad Nacional de Educación

Roberto Ponce Cordero

Universidad Nacional de Educación

Carlos Corrales Gaitero

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Verónica Idrovo

Pontificia Universidad Católica del Ecuador



La versión digital ha sido acreditada bajo la licencia Creative Commons 4.0, CC BY-NC-SA: Reconocimiento-No comercial-Compartir igual; la cual permite: copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, mientras se reconozca la autoría original, no se utilice con fines comerciales y se permiten obras derivadas, siempre que mantenga la misma licencia al ser divulgada.
creativecommons.org

Ecuador, 2022.

Índice

Casos de estudio: la educación en Ecuador	6
Capítulo 1. Estudio correlacional entre atención plena y desempeño académico en estudiantes de educación secundaria en Ecuador	7
Fernando Javier Cargua Villalva	
Capítulo 2. Influencia de las políticas educativas en el currículo para la enseñanza del idioma inglés en el sistema nacional de educación del Ecuador	23
Silvia Elizabeth Cárdenas-Sánchez, Sandy T. Soto	
Capítulo 3. Propuesta de capacitación para impulsar la implementación de políticas educativas vigentes sobre la competencia investigativa en docentes de Inglés de primaria y secundaria en Ecuador.....	34
Sandy T. Soto, Jhonny Saulo Villafuerte-Holguín, Silvia Elizabeth Cárdenas-Sánchez	
Herramientas y estrategias de enseñanza-aprendizaje	50
Capítulo 4. Uso de TED Talks para la enseñanza de inglés: una experiencia pedagógica en Ecuador	51
Juan Diego Iñiguez Carrión, Paola Cabrera-Solano	
Capítulo 5. Análisis de falsos amigos en un contexto ecuatoriano y planteamiento de estrategias pedagógicas para evitar su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés	69
Carmen Benítez-Correa	
Ana Quinonez-Beltran, Elsa Morocho-Cuenca	
Capítulo 6. Uso de wikis para fortalecer el desarrollo de la escritura en inglés en tiempos de pandemia: Experiencia con estudiantes de bachillerato en el contexto ecuatoriano	86
Valeria Anaí Sánchez Bravo, Luz Castillo-Cuesta	
Capítulo 7. Factores económico-familiares que inciden en el bajo rendimiento académico de los estudiantes de Geometría de la Universidad de Zulia	101
José Delgado Fernández, Niorka Medina Cepeda	

Casos de estudio: la educación en Ecuador

Capítulo 1. Estudio correlacional entre atención plena y desempeño académico en estudiantes de educación secundaria en Ecuador

Fernando Javier Cargua Villalva

Capítulo 2. Influencia de las políticas educativas en el currículo para la enseñanza del idioma inglés en el sistema nacional de educación del Ecuador

Silvia Elizabeth Cárdenas-Sánchez, Sandy T. Soto

Capítulo 3. Propuesta de capacitación para impulsar la implementación de políticas educativas vigentes sobre la competencia investigativa en docentes de Inglés de primaria y secundaria en Ecuador

Sandy T. Soto, Jhonny Saulo Villafuerte-Holguín, Silvia Elizabeth Cárdenas-Sánchez

Capítulo 1. Estudio correlacional entre atención plena y desempeño académico en estudiantes de educación secundaria en Ecuador

Fernando Javier Cargua Villalva

fjcarguav@puce.edu.ec

Enseña Ecuador, Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Resumen

El objetivo del presente trabajo es determinar el tipo de relación entre las variables atención plena (AP) y desempeño académico (DA). Para ello, se diseñó un estudio correlacional mediante un muestreo no probabilístico por cuotas, sobre una población de estudiantes de educación secundaria. Para determinar el nivel de AP se empleó el autoreporte CAMS-R a estudiantes de entre 11 a 16 años, $n = 61$. El test estuvo compuesto por 10 reactivos con una escala de frecuencia tipo Likert. La variable DA fue establecida mediante la calificación quimestral de cada estudiante. Para determinar la magnitud de la relación y capacidad predictiva entre las variables, se empleó una correlación de Spearman y una regresión lineal simple, respectivamente, a 61 casos. Como resultado se encontró una correlación significativa positiva moderada entre las dos variables AP y DA.

Palabras clave: atención, atención plena, educación básica, estudiante de primaria, rendimiento escolar.

1. Introducción

En el mundo posmoderno en el que vivimos, las problemáticas sociales y culturales dentro de los contextos educativos impactan el dominio cognitivo, actitudinal y emocional de los estudiantes, lo cual conlleva a una afectación en su desempeño académico (Jones *et al.*, 2015). Este se ve influenciado por una serie de factores, tales como el estado socioeconómico, las aptitudes sociales, los rasgos de personalidad, las habilidades cognitivas (Stevens y Bavelier, 2012), el clima escolar, la destreza docente, entre otros; sin embargo, una de las capacidades cognitivas que permite a un estudiante mantener un mejor proceso de aprendizaje es la atención (Spaniol, 2017; Glass y Kang, 2018). Este constructo se encuentra relacionado con la capacidad de autorregulación (Cavicchioli *et al.*, 2018), incluso en un nivel neuropsicológico (Posner *et al.*, 2020).

La autorregulación es la capacidad que tiene un niño o un adulto para controlar emociones e impulsos en un nivel superior tal como el cognitivo (Guirguis, 2015). Este constructo ha sido estudiado en varias manifestaciones del comportamiento como: 1) el comportamiento social, 2) el control del temperamento y el esfuerzo, y 3) la atención ejecutiva evaluada en las tareas cognitivas (Rueda y Conejero, 2020). Algunos estudios sugieren que la capacidad de autorregulación a través del manejo de las emociones y la

atención en edad temprana se encuentra correlacionada con la competencia social; del mismo modo, posee una propiedad predictiva de la competencia académica (Flook *et al.*, 2015). Por su parte, la atención es un proceso cognitivo esencial para la consolidación de la memoria y por tanto del aprendizaje (Posner y Rothbart, 2014). De acuerdo con Stevens y Bavelier (2012), la atención ha sido estudiada principalmente desde tres aspectos: 1) modulación en el procesamiento de la información, 2) orientación hacia aspectos particulares del medio ambiente, y 3) discriminación de estímulos.

El estado emocional y la atencional de un estudiante influyen en el nivel de aprendizaje (Bower, 2014), puesto que asimilar conocimientos se encuentra relacionado con el hipocampo, que es una estructura del sistema límbico del encéfalo, la cual se asocia con el control emocional, la memoria y el aprendizaje (Weible, 2013). En tal virtud, para garantizar un nivel base de bienestar en los estudiantes que propicie condiciones intrapersonales para un mejor aprendizaje, los alumnos deben poseer y desarrollar, por un lado: a) habilidades cognitivas que integren la capacidad de consciencia de cómo los propios pensamientos, juicios, percepciones, emociones afectan su desempeño académico; y, por otro, b) la distinción entre el grado y la amplitud de su atención en el momento presente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una habilidad que podría integrar la capacidad de autorregulación y la atención general es la atención plena (AP), puesto que esta abarca un nivel y amplitud más extenso que el de una atención regular, tal como la atención sostenida, la selectiva y la habilidad para direccionar el centro de la atención de una idea a otra (Hölzel, 2011). Respecto a la AP existen varias investigaciones sobre sus efectos en contextos educativos, sin embargo, su relación con el campo del aprendizaje aún es emergente, más aún en el contexto latinoamericano.

En función de lo expuesto, se planteó como objetivo de esta investigación examinar el tipo de relación entre la AP y DA mediante una análisis correlacional y predictivo, para conocer el efecto de una variable sobre la otra.

Planteamiento de hipótesis

En función de los preceptos que se evidencian en la literatura especializada sobre la AP y sus efectos sobre el DA, se plantean las siguientes hipótesis:

H1: existe una correlación positiva y significativa entre la AP y el DA

H2: existe una capacidad predictiva significativa de la AP sobre el DA

2. Revisión de literatura

Definición de atención plena (AP)

Las habilidades cognitivas son esenciales para el éxito escolar (De Greeff *et al.*, 2018) en términos académicos. Una de las habilidades relevantes en el proceso de adquisición de conocimientos es la atención; no obstante, existen varios niveles como, por ejemplo, la Atención Plena (AP), un tipo particular de atención que se relaciona con capacidades como la autorregulación emocional y la autoconsciencia (Park y Holtschneider, 2018).

De manera general, la AP puede ser concebida como un tipo de atención metacognitiva que demanda un grado de consciencia en el momento presente, sobre las causas y efectos de los juicios, intenciones y emociones. Por su parte, Morrison y Jha (2015) la definen como prestar atención al momento presente de una manera libre de reactividad, en el sentido de no-juzgamiento de la experiencia.

Para entender a profundidad este constructo es importante distinguir dos momentos históricos que explican su desarrollo en la cultura oriental y occidental. Vago (2012) propone que para comprender la AP deben ser analizadas dos instancias de su evolución; por un lado, se conoce de una práctica de hace 2 500 años, y otra más reciente de hace 25 años. La fase más antigua se asocia a prácticas de meditación, está arraigada en Oriente y se caracteriza por una doctrina filosófica, principalmente budista. Según Nash y Newberg (2013) se pueden encontrar dos grandes tipos de meditación: 1) *Samatha*, cuya práctica se focaliza en la autoconsciencia de la respiración y visualización mental, y 2) *Vipassana*, la cual se enfoca en la autoconsciencia del cuerpo a través de la observación de sensaciones, pensamientos y emociones.

Desde un enfoque contemporáneo, Lutz *et al.* (2015) proponen dos técnicas para la práctica de la AP: la atención focalizada y el monitoreo abierto. La primera se refiere a mantener una atención sostenida en un objeto determinado. El segundo estilo se relaciona con un estado atencional de apertura hacia el entorno, el ejercicio de una metaatención.

Se sugiere que para el estudio de la AP en el contexto académico se realice una separación del enfoque ancestral y más bien sea entendida como un proceso cognitivo de metaatención, que involucra la práctica y el estudio de las causas y efectos que generan los diferentes grados y modalidades de la atención, sin arraigos ideológicos en lo que concierne a la meditación.

La atención plena en el contexto educativo

La AP en el contexto educativo abarca tres dominios importantes: atención, intención y actitud (Ergas, 2019). La atención se manifiesta cuando un estudiante no genera un proceso de rumiación, esto es una oscilación entre mantener la focalización de la atención en el momento presente, pasado o futuro (Petitmengin *et al.*, 2017). Adquirir conocimiento de manera consistente demanda una atención sostenida en el presente.

Por otro lado, la intención se conceptualiza como el ejercicio de conversión recurrente desde la distracción hacia la concentración en el momento presente, antes que sucumbir a una distracción permanente y fuera del contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje (Yates *et al.*, 2015).

Por su parte, la actitud implica reducir u omitir la generación de juicios (Cullen, 2011), lo cual merma el grado de percepción, atención y, por ende, de la asimilación de los conocimientos que se desarrolla durante el proceso de enseñanza. Del mismo modo, la actitud incluye una predisposición de apertura hacia la experiencia, compasión, expresión de afecto y amabilidad con los actores del entorno del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Prestar atención en el acto del aprendizaje no se trata simplemente de focalizar los sentidos en los estímulos del entorno educativo en un momento determinado, sino de percatarse de que la distracción ha ocurrido (Schooler *et al.*, 2011); implica desarrollar una metaatención hacia otros dominios, como las emociones, la actividad cognitiva y las relaciones interpersonales que se generan en el proceso, lo cual complementa la adquisición del aprendizaje, puesto que este no es un artefacto mental rudimentario, sino que se aplica en un contexto donde se manifiestan emociones, percepciones y personas. Los avances en investigación interdisciplinaria desde el campo cognitivo, biológico y clínico coinciden en que el aprendizaje y la atención son procesos que no pueden estar separados (Mitchell y Le Pelley, 2010). El proceso de aprendizaje puede inducir el tipo y nivel de atención que establece un estudiante; del mismo modo, los cambios en la atención pueden cambiar el curso de la discriminación de los estímulos generados en el proceso de enseñanza (Hall y Rodríguez, 2017).

Operacionalización y medición de la atención plena

Para lograr realizar una medición del constructo AP, se han alcanzado grandes avances desde dos metodologías: 1) la neuroimagenología ha realizado varios escaneos de la actividad cerebral para determinar las estructuras del encéfalo que se encuentran implicadas en el proceso cognitivo de la atención; 2) los autoreportes, a través del diseño de tests psicométricos, miden atributos de esta práctica (Im, 2017). Greenland (2018) propone las siguientes dimensiones: concentración, quietamiento, darse cuenta, redefinir, apertura-interés y conexión. Por su parte, Baer *et al.* (2004) proponen dimensiones similares, tales como: observación, descripción, actuar con conciencia, y aceptación sin juzgar. Por otro lado, Vago (2012) sugiere un marco referencial denominado S-ART (por sus siglas en inglés), que se compone de tres subconstructos: autoconsciencia, autoregulación y autotrascendencia. Para el desarrollo del presente trabajo se optó por considerar el modelo propuesto por Feldman *et al.* (2007), el cual se compone de las siguientes dimensiones:

Atención: capacidad para concentrarse con facilidad en las cosas o actividades que se realizan, o mantener la concentración en una sola cosa a la vez por largo tiempo.

Focalización en el presente: habilidad para concentrarse en lo que está pasando en el presente sin distraerse.

Conciencia: describir, con detalle y en palabras, cómo se siente en un momento específico, poseer atención sobre pensamientos y emociones sin juzgarlos.

Aceptación: aceptar las cosas que no se pueden cambiar momentáneamente, sin incurrir en estados de irritación o afecto negativo, aceptar los pensamientos y sentimientos que son experimentados.

3. Metodología

Diseño del estudio

El presente trabajo se realizó, por un lado, mediante un enfoque cuantitativo, con un diseño instrumental (Montero y León, 2007) efectuado para la validación psicométrica del instrumento empleado. Por otro lado, se hizo un diseño correlacional de poblaciones (Stangor, 2011), mediante encuestas de corte transversal.

Diseño muestral

Los casos fueron seleccionados mediante un tipo de muestreo no probabilístico por cuotas (Taherdoost, 2016) en la provincia de Pichincha, Ecuador. Mediante el *software* GPOWER versión 3.1.9.7, sobre la base de un modelo *a priori*, con una probabilidad de error $\alpha = 0.05$, una potencia estadística ($1 - \beta = 0.77$) y un tamaño del efecto mediano (0.3), se determinó un $n = 61$.

La población fue dividida en 5 estratos según el grado escolar:

$$N = N8vo + N9no ,+ N10mo + N1ro + N2do$$

La definición de la cantidad de sujetos dentro de cada estrato fue realizada mediante la técnica Elección Proporcional al Tamaño del Estrato (Requena, 2014):

$$n_i = n \cdot \frac{N_i}{N}$$

Siendo:

N = el número de elementos de la población

n= el número de elementos de la muestra

N_i = el número de elementos del estrato

Instrumento

Para evaluar el constructo AP se empleó el autoreporte *Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised* (CAMS-R, por sus siglas en inglés), desarrollado por Feldman *et al.* (2007). Este consta de 10 ítems, con una escala en formato tipo Likert, con cinco intervalos de respuesta en forma numérica del 1 al 5, que va desde “Nunca” hasta “Siempre”. Se eligió este test puesto que cumple algunos de los criterios para la medición de AP en la población infantojuvenil, señalados por Goodman *et al.* (2017). En la versión revisada del test original, que pasó de 18 a 12 preguntas, se obtuvo una confiabilidad aceptable con una consistencia interna $\alpha = 0.81$. Existen validaciones de una versión de 10 preguntas, donde fueron omitidas las preguntas 2 y 7; no se encontró una diferencia significativa entre las dos versiones ($r = .97$). Este autoreporte mide 4 dominios de la atención plena, tales como 1) habilidad para regular la atención, 2) orientación al presente, 3) conciencia de la experiencia, y 4) actitud de aceptación hacia la experiencia.

4. Procedimiento

Análisis de datos

Fueron calculados los estadísticos descriptivos univariados para conocer el tipo de distribución de los datos. Para calcular el coeficiente de correlación entre AP y DA se analizaron 61 casos, de los cuales 39 fueron hombres y 22 mujeres, 12 corresponden a octavo año de educación general básica (EGB); 7, a noveno; 13, a décimo; 18, a primero de bachillerato general unificado (BGU), y 12 a segundo de BGU. Se estratificó la muestra de los estudiantes de entre 11 y 16 años, todos pertenecían a un nivel socioeconómico medio-bajo, de nacionalidad ecuatoriana, hispanohablantes, con escasa experiencia en prácticas de AP.

Dado el tipo de distribución de los datos, un coeficiente de correlación de Spearman fue calculado entre la variable dependiente DA (medido a través del promedio global de las materias que todos compartían: Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y Matemática) y la variable independiente AP. Por otro lado, para determinar la magnitud y significancia de la relación entre estas dos variables, se calculó un coeficiente de determinación mediante una regresión lineal simple. Los análisis estadísticos fueron llevados a cabo mediante el *software* estadístico IBM SPSS Statistics versión 23 y R Studio versión 4.0.5.

Análisis psicométrico del instrumento

Dado que el instrumento se encontraba originalmente diseñado en idioma inglés, fue traducido al español mediante el método de traducción doble-inverso, con el fin de garantizar la consistencia de los constructos que mide el instrumento, expresados en los reactivos. Para este ejercicio, se contó con la colaboración de dos expertos: un bilingüe español-inglés, especialista en Psicología, y un traductor cuya lengua materna es el inglés. Una vez efectuada la traducción directa por el primer colaborador desde la

versión original en inglés del CAMS-R, se la remitió al segundo colaborador, quien realizó la traducción inversa (nuevamente al inglés y después al español), para determinar si existían diferencias en los aspectos lingüísticos de los reactivos, los cuales pueden alterarse en el ejercicio de traducción.

Una vez que la versión en inglés fue traducida al español, se solicitó la autorización del rector de una unidad educativa y de los padres de familia, para aplicar el instrumento de medición de AP de forma física en cada nivel académico. Se explicó a los estudiantes, autoridades y padres de familia que el estudio no implicaba ninguna clase de riesgo físico o psicológico para los participantes. Así mismo, que los datos obtenidos serían confidenciales y no representaban ninguna calificación académica en sus registros escolares. Para el efecto, la herramienta se aplicó a una muestra de estudiantes de educación secundaria ($n = 102$), considerando 10 casos por cada ítem; 49 fueron hombres, y 53, mujeres, de entre 12 a 16 años. En la aplicación del instrumento CAMS-R, se explicó que no se trataba de un examen, con el objetivo de evitar sesgos como deseabilidad social. Además, se informó que el test no tenía un tiempo determinado y que los participantes podían levantar la mano para aclarar cualquier duda. La aplicación tardó entre 10 a 15 minutos. Una vez estimada la consistencia interna del instrumento, se calculó la validez del constructo, aplicando un análisis factorial confirmatorio (AFC).

5. Resultados y Discusión

Análisis psicométrico del instrumento

Respecto a la consistencia interna del instrumento, se obtuvo un coeficiente Alfa general de .87 y cercano a .79 en la mayoría de subconstructos del instrumento, lo cual es un valor aceptable. A través de un análisis ítem-total, se evidenció que la gran mayoría de los ítems presentan correlaciones aceptables entre sí, en cada dimensión por separado. Con el fin de determinar si el AFC es pertinente, se calculó la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, la cual presentó un valor aceptable (0.848). Por otro lado, se aplicó una prueba de esfericidad de Bartlett, cuyo resultado fue significativo ($\chi^2 = 246,516$ g.l. = 45, $p = 0,000$). Considerando que la distribución de los datos no es normal, para calcular el AFC bajo estas condiciones, según Li (2016) uno de los mejores estimadores es por mínimos cuadrados ponderados en diagonal (DWLS, por sus siglas en inglés). Los índices de bondad de ajustes se encontraron adecuados según los parámetros estándar (Hu y Bentler, 1999; Schermelleh-Engel et al., 2003), CFI = 0.99; TLI = 0.99; RMSEA = 0.05 y SRMR = 0.07, lo cual indica que la versión al castellano del instrumento presenta una adecuación aceptable del modelo con cuatro dimensiones: atención, focalización en el presente, conciencia y aceptación.

Hipótesis de normalidad de los datos

Con el fin de determinar el tipo de distribución de los datos se calculó una hipótesis de normalidad. Del mismo modo se calculó la asimetría y curtosis para conocer la forma de la distribución de los datos. Tras calcular el estadístico Shapiro Wilk, se lo encontró significativo, por lo cual se rechazó la hipótesis de normalidad, lo cual señala que los datos se ajustan a una distribución aproximadamente distinta a lo normal, como se detalla en la tabla 1.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de los ítems del CAMS-R

Ítem	Media	Desviación estándar	Asimetría	Curtosis	Shapiro-Wilk	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Sig.
1	2.70	.94	.26	-.66	0.89	.00
2	2.95	.90	.10	-.46	0.91	.00
3	2.97	1.12	.14	-.75	0.92	.00
4	2.87	1.10	-.04	-.85	0.91	.00
5	3.51	1.21	-.20	-1.13	0.91	.00
6	2.62	.93	.58	.54	0.91	.00
7	2.67	.94	.34	-.12	0.92	.00
8	2.87	.96	.27	-.31	0.89	.00
9	2.57	.92	.30	-.29	0.91	.00
10	2.67	1.08	.28	-.55	0.90	.00

Sig: significación estadística

Contraste de hipótesis

H1: se encontró una correlación positiva, fuerte y significativa (Akoglu, 2018) entre AP y DA ($r = .695$, $p < 0,01$), lo cual corrobora la hipótesis planteada.

Tabla 2. Resultados coeficientes de correlación

		CAMSR_50	NOTA QUIMESTRE
Rho de Spearman	CAMSR-R	1.000	.695**
			.000
	N	61	61
NOTA QUIMESTRE	CAMSR-R	.695**	1.000
		.000	
	N	61	61

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

H2: se encontró una ecuación de regresión significativa ($F(1,59) = 45.250, p < .001$), con un $R^2 = 0,43$. La predicción del DA se expresa en la siguiente ecuación:

$$DA = 5.064 + 0.102 (AP)$$

El promedio de aumento del DA es de $\beta = .102$ por cada unidad de AP. Los datos encontrados corroboran la hipótesis planteada.

Tabla 3. Resultados coeficientes de determinación

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.	95.0% intervalo de confianza para B	
	B	Error estándar	Beta			Límite inferior	Límite superior
1 (Constante)	5.064	.439		11.537	.000	4.185	5.942
CAMS-R	.102	.015	.659	6.727	.000	.071	.132

A manera de discusión, los resultados de este estudio tienen congruencia con otros trabajos que han estudiado la relación entre AP y DA. A nivel internacional, Cranson *et al.* (1991) encontraron un aumento en el rendimiento académico de estudiantes que practicaron dos veces al día técnicas de AP. León (2008) encontró correlaciones positivas y significativas entre el promedio de las materias de Lengua, Inglés, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y AP ($r = .165; p < 0.01$), en estudiantes de entre 12 y 15 años. Amutio *et al.* (2015) reportaron que un grupo experimental de bachilleres presentó mejoras significativas en el rendimiento escolar medido a través de la autoeficacia, en comparación con el grupo control ($p = 0.000$). López *et al.* (2016) encontraron una predicción consistente entre hábitos de AP y rendimiento académico ($r^2 = .92; p < 0.001$). Por su parte, Moreno *et al.* (2020) al evaluar la eficacia posentrenamiento en AP, a un grupo experimental de estudiantes de entre 5 y 6 años, encontró mejoras significativas en los resultados escolares respecto al grupo control ($p = .004$), con un tamaño del efecto mediano ($\eta^2 = .109$). En el contexto sudamericano, un estudio realizado por Franco *et al.* (2010) evaluó las puntuaciones del rendimiento académico de bachilleres obtenidas antes y después del entrenamiento de un programa de AP, las diferencias encontradas fueron significativas ($t = 4.70; p = 0.001$). Un estudio longitudinal de tres años realizado por (MacLean, 2020), que midió los efectos de implementar un currículo basado en AP, encontró una correlación positiva con las de empatía ($r = .217 p < 0.01$) y resiliencia ($r = .539, p < 0.01$), y negativa con las puntuaciones de estrés ($r = -.380, p < 0.01$)

Cabe señalar que algunas investigaciones que han estudiado la AP y su relación con el DA en poblaciones adultas, no han encontrado diferencias significativas entre estas dos variables, como es el caso de un análisis desarrollado en Ecuador por Méndez y Rosado (2018) con estudiantes universitarios en dos cohortes ($t = -.510, p = 0.612; t = -1.67, p = 0.104$). Este hecho llama la atención y muestra la necesidad de que se realicen más investigaciones que contrasten los efectos de la AP y DA en diversos grupos etarios. A

pesar de las discrepancias encontradas, algunos metaanálisis sugieren que el tamaño del efecto de la AP sobre aspectos académicos varía entre pequeño y mediano, depende de los subconstructos que se analicen (Zenner *et al.*, 2014; Waters, *et al.*, 2014).

Los hallazgos encontrados, tanto en el presente estudio como en las diversas investigaciones expuestas, sugieren una relación y capacidad predictiva entre AP y DA. Esta relación se podría explicar en la medida en que el rendimiento académico demanda de un conjunto de habilidades y destrezas que son aplicadas en el contexto escolar; los mecanismos que sostienen estas habilidades y destrezas se asocian con aspectos como la emoción y la atención; estas dos últimas, forman parte del constructo AP. La atención y emoción en su conjunto podrían establecer un tipo de atención de nivel metacognitivo, asociada a la capacidad de autorregulación de la atención (Bishop *et al.*, 2004). La atención es una habilidad cognitiva básica para sostener la adquisición de conocimientos (Lagerge, 1995); sin atención difícilmente puede existir retención de conocimientos.

Una de las implicaciones más relevantes es la capacidad de desarrollo que tiene la AP; si bien entre los estudiantes existen diferencias genéticas y experienciales de su contexto, se ha encontrado –especialmente en primates– que ciertas expresiones genéticas pueden ser modificadas mediante estímulos del entorno (Soumi, 2003). De manera similar, Jha *et al.* (2007) encontraron que la práctica de AP en estudiantes de 24 años en promedio generó cambios significativos en los subsistemas de la atención, específicamente en el sistema de atención dorsal, que sirve para la selección atencional voluntaria, y en el sistema de atención ventral de detección de estímulos exógenos, así como de preparación y alerta de atención. A pesar de lo expuesto, se requieren más investigaciones para determinar que un estudiante que no se ha desarrollado en condiciones que favorezcan sus capacidades de aprendizaje pueda entrenar su atención mediante AP, para que, de alguna manera, pueda fortalecer los mecanismos que le permiten desarrollar su atención y, de este modo, retener de mejor manera los conocimientos. Si bien esta afirmación es prematura, se requiere aún de más estudios que expliquen cómo los mecanismos de la atención subyacentes a la AP inciden en la emoción y cognición (Jha *et al.*, 2007).

Por otro lado, aparte de la relación entre AP y DA, algunos estudios sugieren efectos positivos de la AP en los niveles neuropsicológico y conductual, sobre el bienestar emocional y psicológico en las personas que la practican (Grossman *et al.*, 2004), tales como reducción significativa de ansiedad en niños y niñas de educación primaria (Napoli *et al.*, 2005). En un estudio de medición de la efectividad de un programa de AP, Huppert y Jhonson (2010) encontraron mayor nivel de amabilidad y estabilidad emocional en el grupo de intervención, a diferencia del grupo control. Schonert-Reichl (2010) llevó a cabo un estudio sobre los efectos de un programa de AP en cuartos y séptimos grados, en 12 escuelas canadienses, en un grupo de intervención: $n = 139$ (70 niños, 69 niñas), y un grupo control: $n = 107$ (57 niños y 50 niñas), de edad promedio 11.43 años; en el cual

encontró evidencia significativa de mejora en emociones positivas, llamado optimismo; así mismo, se obtuvo evidencia significativa de mejora en competencias sociales y emocionales, atención y concentración a través de la práctica de AP en 10 semanas.

6. Conclusiones

Respecto a las evidencias de validez y confiabilidad del instrumento CAMS-R, se encontraron índices de consistencia interna y de constructo aceptables. Con relación a las hipótesis de la presente investigación, se encontró evidencia que corrobora su planteamiento; al calcular el coeficiente de correlación y determinación, se confirma la relación significativa y la capacidad predictiva entre AP y DA. No obstante, una de las limitaciones del estudio fue el tamaño de la muestra y el tipo de muestro no probabilístico, por lo que los hallazgos expuestos no se pueden generalizar a otras poblaciones. Del mismo, no fueron contrastadas covariables, por lo que no se puede garantizar que la AP sea la única variable que incida de manera significativa en el DA.

De manera general, la práctica de AP en contextos escolares aparentemente sugiere varios beneficios en los estudiantes a nivel académico y emocional (Grossman *et al*, 2004), lo cual la proyecta como una habilidad y práctica prometedora en el contexto educativo (Weare, 2013). Una de las grandes ventajas de esta disciplina radica en su fácil implementación en cualquier modelo educativo, puesto que las actividades que estimulan la AP encajan de forma transversal en cualquier currículo y contenido académico, ya que sus ejercicios son cortos y ayudan a mejorar la atención y concentración, la autoconsciencia y autorregulación emocional (Schonert-Reichl, 2010).

Como direccionamiento a futuras investigaciones se deben considerar otros alcances de la AP, por ejemplo, el tiempo de la atención. En cuanto a la utilización de autoinformes, estos podrían presentar un componente subjetivo, por lo que se debe optar por herramientas que contengan reactivos claros, no ambiguos y de un lenguaje coloquial. Por otro lado, al trabajar con infantes o adolescentes, es necesario contemplar que el proceso de autorreconocimiento de fenómenos cognitivos y emocionales puede resultar algo complejo, por lo que los resultados podrían verse distorsionados; por ello se recomienda previamente realizar un proceso de socialización de los constructos abstractos como: no-juzgamiento hacia la experiencia y consciencia de la experiencia, que en general se encuentran en instrumentos para medir la AP en preguntas como: "intento darme cuenta de mis pensamientos sin juzgarlos". En otro aspecto, para hacer futuras generalizaciones se debe optar por un muestreo probabilístico aleatorio e incluir covariables que brindan una perspectiva amplia sobre la interacción, moderación o mediación entre la AP y variables propias del contexto educativo como: condición socioeconómica familiar, apoyo académico, recursos para el aprendizaje, desempeño docente, desempeño directivo, apoyo parental, autoeficacia, entre otros. Finalmente se debe realizar una distinción entre medir los efectos de la práctica de AP en un diseño cuasiexperimental o experimental de los estudios que miden AP de manera directa, sin

un entrenamiento previo en esta disciplina, puesto que podrían existir diferencias en los resultados, dada la diferencia del método de estudio y la experiencia previa de los participantes en técnicas de AP.

7. Referencias

- Akoglu, H. (2018). User's guide to correlation coefficients. *Turkish Journal of Emergency Medicine*, 18(3), 91–93. doi: 10.1016/j.tjem.2018.08.001
- Amutio, A., Franco, C., Gásquez, J. y Mañas, I. (2015). Aprendizaje y práctica de la conciencia plena en estudiantes de bachillerato para potenciar la relajación y la autoeficacia en el rendimiento escolar. *Universitas Psychología*, 14(2), 433-444. 433-444. <http://dx.doi.org.10.11144/Javeriana.upsy14-2.apcp>
- Baer, R. A., Smith, G. T. y Allen, K. B. (2004). Assessment of Mindfulness by self-report: The Kentucky inventory of Mindfulness skills. *Assessment*, 11(3), 191-206.
- Bishop, S.R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N.D. y Carmody, J. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230-241.
- Bower B. (2014). How might emotions affect learning? En Sven-Ake C (Ed). *The Handbook of Emotion and Memory: Research and Theory*, pp. 3-7, Psychology Press, New York.
- Cranson, R.W., Orme-Johnson, D.W., Gackenbach, J., Dillbeck, M.C., Jones, C.H. y Alexander, C.N. (1991). Transcendental meditation and improved performance on intelligence-related measures: A longitudinal study. *Personality & Individual Differences*, 10, 1105-1116.
- Cullen, M. (2011). Mindfulness-based Interventions: An Emerging Phenomenon. *Mindfulness* 2, pp. 186–193, <https://doi.org/10.1007/s12671-011-0058-1>
- Cavicchioli, M., Movalli, M., y Maffei, C. (2018). Difficulties with emotion regulation, mindfulness, and substance use disorder severity the mediating role of self-regulation of attention and acceptance attitudes. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 1–11, doi: 10.108000952990.2018.1511724
- De Greeff, J. W., Bosker, R. J., Oosterlaan, J., Visscher, C. y Hartman, E. (2018). Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: a meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 21(5), 501–507, doi: 10.1016/j.jsams.2017.09.595

- Feldman, G., Hayes, A., Kumar, S., Greeson, J. y Laurenceau, J. P. (2007). Mindfulness and emotion regulation: The development and initial validation of the Cognitive and Affective Mindfulness Scale-Revised (CAMS-R). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 29(3), 177-190.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L. y Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*, 51, 44–51. doi: 10.1037/a0038256
- Ergas, O. (2019), Mindfulness In, As and Of Education: Three Roles of Mindfulness in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 53, 340-358, <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12349>
- Franco, C., Mañas, I., Cangas, A. J. y Gallego, J. (2010). The Applications of Mindfulness with Students of Secondary School: Results on the Academic Performance, Self-concept and Anxiety. *Communications in Computer and Information Science*, 83–97, doi: 10.1007/978-3-642-16318-0_10
- Glass, A. L. y Kang, M. (2018). Dividing attention in the classroom reduces exam performance. *Educational Psychology*, 1–14, doi: 10.1080/01443410.2018.1489046
- Greenland, S. K. (2018). Juegos Mindfulness. Mindfulness y meditación para niños, adolescentes y toda la familia. Madrid: Gaia.
- Goodman, M. S., Madni, L. A. y Semple, R. J. (2017). Measuring Mindfulness in Youth: Review of Current Assessments, Challenges, and Future Directions. *Mindfulness*, 8(6), 1409–1420, doi: 10.1007/s12671-017-0719-9
- Grossman, P., Neimann, L., Schmidt, S. y Walach, H. (2004). Mindfulness-Based Stress Reduction And Health Benefits: A Meta-Analysis. *Journal of Psychosomatic Research*, 57(1), 35–43. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(03\)00573-7](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(03)00573-7)
- Guirguis, R. V. (2015). Ethnicity, Self-Regulation, and Academics in Preschool. *Advances in Early Education And Day Care*, 89–111, doi: 10.1108/s0270-402120150000019007
- Hall, G., y Rodríguez, G. (2017). Attention to Perceive, to Learn, and to Respond. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 1–36, <https://doi.org/10.1080/17470218.2017.1339719>
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55, <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R. y Ott, U. (2011). How Does Mindfulness Meditation Work? Proposing Mechanisms of Action From a Conceptual and Neural Perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537–559. <https://doi.org/10.1177/1745691611419671>
- Huppert, F. A. y Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 264–274, doi: 10.1080/17439761003794148
- Im, S. (2017). What Is Measured by Self-report Measures of Mindfulness Conceptual and Measurement Issues. *Mindfulness in Behavioral Health*, 215–235, doi: 10.1007978-3-319-54595-0_17
- Jha, A.P., Krompinger, J. y Baime, M.J. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 7, 109–119, <https://doi.org/10.3758/CABN.7.2.109>
- Jones, D. E., Greenberg, M. y Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290, doi: 10.2105/ajph.2015.302630
- León, B. (2008, noviembre). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 17-26.
- Li, Cheng-Hsien (2016). The performance of ML, DWLS, and ULS estimation with robust corrections in structural equation models with ordinal variables. *Psychological Methods*, 21(3), 369–387, <https://doi.org/10.1037/met0000093>
- López, L., Amutio, A., Oriol, X. y Bisquerra, R. (2016). Hábitos relacionados con la relajación y la atención plena (mindfulness) de estudiantes de secundaria: influencia en el clima de aula y el rendimiento académico. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 121-138, <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13866>
- Lutz, A., Jha, A. P., Dunne, J. D. y Saron, C. D. (2015). Investigating the phenomenological matrix of mindfulness-related practices from a neurocognitive perspective. *The American psychologist*, 70(7), 632–658, <https://doi.org/10.1037/a0039585>
- MacLean, H., Braschi, E., Archibald, D., Sanchez-Campos, M., Jebanesan, D., Koszycki, D. y Gonsalves, C. (2020). A pilot study of a longitudinal mindfulness curriculum in undergraduate medical education. *Canadian medical education journal*, 11(4), e5–e18, <https://doi.org/10.36834/cmej.56726>
- Méndez, M., Prado y Rosado, J. (2018). An assessment of mindfulness intervention as a regular subject in Ecuadorian higher education, *International Journal of Adolescence and Youth*, <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1450273>

- Mitchell, C. y Le Pelley, M. (2010). An introduction to attention and learning. En Mitchell, C. y Le Pelley, M. (Eds), *Attention and Associative Learning: From Brain to Behaviour*. Oxford University Press, pp. 159-186.
- Montero I. y León O. (2007), A guide for naming research studies in Psychology *International Journal of Clinical and Health Psychology*, ISSN 1697-2600, 7(3), 847-862.
- Moreno, A., Luna, P. y Cejudo, J. (2019). Promoviendo el éxito escolar mediante una intervención basada en atención plena (mindfulness) en Educación Infantil: Programa Mind Kinder. *Revista de Psicodidáctica*, 2020, 25 (2), 136–142, <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.12.001>
- Morrison, A. B. y Jha, A. P. (2015). Mindfulness, Attention, and Working Memory. *Handbook of Mindfulness and Self-Regulation*, 33–45, doi: 10.1007/978-1-4939-2263-5_4
- Napoli, M., Krech, P. R., y Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, 21, 99–125, https://doi.org/10.1300/J008v21n01_05.
- Nash, J. y Newberg, MD. (2013). Toward a unifying taxonomy and definition for meditation. *Jefferson Myrna Brind Center of Integration Medicine Faculty Papers*. Paper 11. <http://jdc.jefferson.edu/jmbcimfp/11>
- Park, C. W., y Holtschneider, M. E. (2018). A Case for Mindfulness. *Journal for Nurses in Professional Development*, 34(3), 164–165, doi: 10.1097/nnd.0000000000000447
- Petitmengin, C., Van Beek, M., Bitbol, M., Nissou, J-M. y Roepstorff, A. (2017). What is it Like to Meditate? Methods and Issues for a Micro-phenomenological Description of Meditative Experience. *Journal of Consciousness Studies*, 24(5-6), 170-198(29).
- Posner, M. I. y Rothbart, M. K. (2014). Attention to learning of school subjects. *Trends in Neuroscience and Education*, 3(1), 14–17, doi: 10.1016/j.tine.2014.02.003
- Posner, M. I., Rothbart, M. K., y Ghassemzadeh, H. (2020). Developing attention in typical children related to disabilities. *Neurocognitive Development Normative Development*, 215–223, doi: 10.1016/b978-0-444-64150-2.00019-8
- Requena, B. (2014). Muestreo por cuotas. *Universo Formulas*. Recuperado de <https://www.universoformulas.com/estadistica/inferencia/muestreo-cuotas/>
- Rueda, M.R. y Conejero, A. (2020). Developing attention and self-regulation in infancy and childhood, En John Rubenstein, Pasko Rakic, Bin Chen, Kenneth Y. Kwan (Eds). *Neural Circuit and Cognitive Development* (segunda edición).
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. y Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research*, 8(2), 23-74.

- Schonert-Reichl, K. y Lawlor, M., (2010). The Effects of a Mindfulness-Based Education Program on Pre- and Early Adolescents' Well-Being and Social and Emotional Competence. *Springer Science Business Media*, <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>.
- Schooler, J., Smallwood, J., Christo K., Handy, T., Reichle y E., Sayette, M. (2011). Meta-awareness, perceptual decoupling and the wandering mind. *Trends in Cognitive Sciences* julio 2011, 15(7).
- Soumi, S.J. (2003) Gene–environment interactions and the neurobiology of social conflict. *Ann. N. Y. Acad. Sci.* 1008, 132–139.
- Spaniol, M. M., Shalev, L., Kosyvak, L. y Mevorach, C. (2017). Attention Training in Autism as a Potential Approach to Improving Academic Performance: A School-Based Pilot Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(2), 592–610, doi: 10.1007/s10803-017-3371-2
- Stangor, C. (2011). *Research Methods for the Behavioral Sciences* (cuarta edición). Cengage Learning.
- Stevens, C. y Bavelier, D. (2012). The role of selective attention on academic foundations A cognitive neuroscience perspective. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2011.11.001>
- Taherdoost, H. (2016). Sampling Methods in Research Methodology; How to Choose a Sampling Technique for Research. *SSRN Electronic Journal*, doi: 10.2139/ssrn.3205035
- Vago, D. y Silbersweig, D. (2012), Self-awareness, self-regulation, and self-transcendence (S-ART): a framework for understanding the neurobiological mechanisms of Mindfulness, *Frontiers in human neuroscience*, <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00296>.
- Waters, L., Barsky, A., Ridd, A. y Allen, K. (2014), Contemplative Education: A Systematic, Evidence-Based Review of the effect of Meditation Interventions in Schools, *Educ Psychol Rev* 27. (2015) 103–134, <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9258-2>
- Weare, K. (2013). Developing Mindfulness with children and young people: a review of the evidence and policy context, *Journal of Children's Services*, 8(2), 141–153.
- Weible, A. P. (2013). Remembering to attend The anterior cingulate cortex and remote memory. *Behavioural Brain Research*, 245, 63–75, doi: 10.1016/j.bbr.2013.02.010
- Yates, J., Immergut, M. y Graves, J. (2017). *The Mind Illuminated*, Atria.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. y Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools-A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>

Capítulo 2. Influencia de las políticas educativas en el currículo para la enseñanza del idioma inglés en el sistema nacional de educación del Ecuador

Silvia Elizabeth Cárdenas-Sánchez

silvia.cardenas@epoch.edu.ec

Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Sede Morona Santiago, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-1760-8288>

Sandy T. Soto

stsoto@utmachala.edu.ec

Universidad Técnica de Machala, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0003-2314-654X>

Resumen

La enseñanza del idioma inglés (*English as a Foreign Language, EFL*) es relevante en el sistema educativo ecuatoriano, ya que es una lengua extranjera que se enseña actualmente desde educación básica hasta la universidad y cuenta con un plan de estudios definidos para cada sistema educativo. Según la Constitución del Ecuador los sistemas educativos deben estar articulados y, por ende, sus currículos; sin embargo, es preciso hacer un análisis minucioso para comprender la aplicación de los planes de estudios en cada nivel educativo y cómo las políticas educativas han influenciado para la toma de decisiones en cada gobierno a partir de los años noventa. En el presente artículo de revisión sistemática de bibliografía, tanto el currículo del Ministerio de Educación como los planes de estudio serán analizados basándose en las reformas curriculares que se han dado a través de los años en el país. Con este análisis se pretende conocer si en realidad existe una articulación de los planes de estudio de la asignatura de Inglés como lengua extranjera, que en la mayor parte de instituciones públicas del país se enseña actualmente.

Palabras claves: currículo, enseñanza del inglés, reformas

1. Introducción

La enseñanza del idioma inglés en el Ecuador tiene gran importancia en los diferentes sistemas educativos, tanto en las escuelas y colegios como en universidades, ya que cada uno tiene un currículo específico. El aprendizaje de un idioma extranjero, que, en la mayoría de casos, es el inglés, es obligatorio en todos los niveles educativos. El sistema nacional de educación está articulado y debe tener relación o secuencia; sin embargo, es pertinente conocer de manera más profunda el material de estudio, los objetivos y, sobre todo, la metodología que se propone en el currículo nacional para cumplir con el objetivo en el aprendizaje del idioma inglés y alcanzar el nivel requerido, de acuerdo a las necesidades de cada persona.

El proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en instituciones públicas ecuatorianas ha tenido cambios relevantes a través de los tiempos. Según Monarca (2012), las reformas curriculares han sido elaboradas de acuerdo con las políticas educativas de los gobiernos de turno y de quienes han tratado de tener autoría en los cambios del sistema educativo ecuatoriano. Los gobernantes han tenido la obligación de crear o modificar las políticas educativas de acuerdo con el avance de los tiempos y las necesidades creadas por las nuevas tecnologías. En América Latina las reformas educativas se han dado con mayor fuerza a partir de los años noventa; sin embargo, todos estos cambios no han sido suficientes para demostrar un sistema educativo más fuerte en la región, a pesar de haber implementado nuevos currículos y sistemas de evaluación.

Un currículo debe estar elaborado sobre la base de la realidad de la población que necesita acceder al sistema educativo, que en el caso del Ecuador está garantizado en la Constitución de la República del Ecuador aprobada en 2008, en los artículos 26, 27, 28 y 29. Por lo expuesto, es necesario conocer los aspectos relevantes del currículo y las políticas educativas del Ecuador a través del tiempo, para tener una visión clara de los cambios dados en materia educativa y cómo estas decisiones han afectado la educación de las personas.

Finalmente, la Constitución del Ecuador aprobada en el 2008, en su artículo 344, claramente menciona la articulación que debe existir entre todos los niveles de educación y el sistema de educación superior; pero es imprescindible analizar si todo lo expuesto en la ley se toma en cuenta al momento de reformar los currículos, si se considera que en los sistema de educación inicial, básica y bachillerato asume su rectoría el Ministerio de Educación, mientras que la educación superior ecuatoriana se rige por el Consejo de Educación Superior (CES).

2. Currículo o planes de estudio y reformas curriculares

Currículo y planes de estudios son términos que generalmente se usan por igual para referirse a diseños curriculares utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos. Además, brindan la guía necesaria para que los docentes puedan desarrollar los temas y completar los requerimientos de cada institución (Merino, 2009).

El currículo es la parte central de un sistema y por ello hay que entenderlo como el factor que guía la práctica educativa de una institución (Castro, 2005). Su función es informar a los actores educativos sobre el objetivo que se quiere conseguir y, a su vez, ofrecer una guía para llegar a ellos (Ministerio de Educación, s. f.). De igual manera, Gimeno (2010) señala que el currículo educativo debe ser inclusivo, debe permitir el debate de lo que un individuo piensa y respetar las expresiones culturales. Por otra parte, las reformas curriculares o innovaciones culturales se refieren a los cambios dados sobre la base de situaciones políticas, económicas o sociales de un país que, con el afán de transformar la educación, pretende aplicarlas en el sector educativo (Díaz-Barriga, 2012).

2.1. Reforma curricular de inglés del Ministerio de Educación

El sistema educativo ecuatoriano tiene diferentes niveles como la educación básica, inicial y bachillerato (Siteal-Unesco, 2019). En estos niveles toma rectoría el Ministerio de Educación, que es el encargado de diseñar el currículo de Inglés, elaborado o modificado sobre la base de las políticas educativas del país. Por otra parte, está el sistema de educación superior, que adopta un plan de estudio de acuerdo con la misión y visión de cada institución. Esto ha provocado que se utilicen diferentes currículos y se hayan hecho cambios tanto en el material de estudio como en los objetivos y la metodología, lo cual será analizado de forma crítica. Además, es importante detallar las leyes, reglamentos, acuerdos y decisiones tomadas por la rectoría del sistema educativo nacional y su impacto en el aprendizaje del idioma inglés en las instituciones públicas.

Según la reseña histórica de la educación ecuatoriana, el Ministerio de Educación entró en un proceso de modernización con la creación de las direcciones nacionales a partir de los años sesenta (Ministerio de Educación, 2012). Es importante anotar este aspecto, ya que el proyecto CRADLE (*Curriculum Reform Aimed at the Development of the Learning of English*) empezó a funcionar en 1992 a partir de las gestiones de las direcciones nacionales de educación y sus departamentos de Inglés. Según el British Council (2015), el Departamento de Lengua Extranjera se creó en 1992, con lo cual el aprendizaje del inglés se volvió obligatorio en los colegios. Entre un acuerdo del Ministerio de Educación y el consulado británico se propuso el proyecto CRADLE, que traducido al español significa Reforma Curricular Orientada al Desarrollo del Aprendizaje del Idioma Inglés; su objetivo fundamental fue lograr que los estudiantes de colegios públicos tuvieran una base sólida del idioma inglés susceptible de ser mejorada en el futuro. Para cumplir con el objetivo se propuso el uso de libros de trabajo basados en contextos ecuatorianos y los docentes recibieron capacitación.

De acuerdo con Cáneppa *et al.* (2018), los textos que se usaron fueron los *OWTE (Our World Through English)* que eran parte de una serie de seis libros escritos por Paul Barry y un equipo ecuatoriano. Por otra parte, según el British Council (2015), el material del proyecto no proporcionaba a las instituciones bilingües un soporte eficiente ya que el inglés no era obligatorio para aquellas escuelas o colegios.

Es importante mencionar que antes del 2008 existían dos tipos de direcciones educativas, tanto la hispana como la bilingüe. Según Luna (2014), a mediados de los ochenta se gestionó la creación de la Dirección de Educación Bilingüe bajo la dirección de las organizaciones indígenas. La educación ecuatoriana en general se estancó ya que políticamente existía tensión con los sectores indígenas y el gobierno de turno. Los materiales que se usaban para la enseñanza no eran los adecuados, se trataba de una reforma que quedó solo en papel; la falta de capacitación a los docentes y las presiones políticas no permitieron una mayor inversión en Educación, y la calidad educativa de Ecuador se deterioraba. Sin embargo, a partir del 2000 se empezaron a notar esfuerzos colectivos, a través de los que se pudieron crear políticas educativas a largo plazo.

En el 2006 inició un nuevo proceso electoral y luego, con la presidencia de Rafael Correa, se propuso el Plan Decenal de Educación 2006-2015, que pretendía mejorar la calidad educativa. En cuanto a la enseñanza del idioma inglés, se comenzó revisando el currículo y el gobierno británico culminó con el proyecto en el 2008. Ese mismo año se aprobó la nueva Constitución del Ecuador, la cual facultaba al Estado ecuatoriano a implementar políticas y reformas en el ámbito educativo.

Según Cáneppa *et al.* (2018), el primer paso que se dio fue la evaluación a los docentes de Inglés del país; los resultados concluyeron que más del 50% de maestros llegaban a un nivel A2, que en el Marco Común Europeo de Referencias para las lenguas (MCER) corresponde a un nivel de principiante. Luego, se emplearon diferentes acuerdos ministeriales, reformas y, sobre todo, se creó la Ley Orgánica de Educación Intercultural Bilingüe (LOEI) con la cual la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés fue tomando mayor protagonismo en el currículo de instituciones fiscales y fiscomisionales. Cabe resaltar que el material de estudio desde la culminación del proyecto CRADLE y el proceso de cambio a partir de la aprobación de la Constitución del 2008 fue adaptado. Esto quiere decir que la continuidad del proyecto anterior con la nueva propuesta, que es el Proyecto de Fortalecimiento de la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, llevó a realizar adaptaciones en los procesos de enseñanza, tanto por parte de los docentes como de quienes administran la educación ecuatoriana. Es importante enfatizar que el currículo actual no se oficializó ni se publicó sino hasta el año lectivo 2016–2017 para el régimen Sierra, según el acuerdo ministerial No. 0052-14 (Ministerio de Educación, 2014). Por lo expuesto, antes de oficializar el currículo actual, los docentes no contaban con contenidos claros para elaborar las planificaciones y, en un inicio, se utilizó el libro *Postcards 1A* (segunda edición) para el nivel 1 y el libro *Postcards* (segunda edición) para el nivel 2; en ciertos casos el Ministerio de Educación no entregó los libros a los estudiantes, lo cual dificultó la enseñanza durante la transición.

El currículo de Lengua Extranjera para la educación básica se implementó progresivamente en el año lectivo 2016-2017, desde el segundo al cuarto año de EGB con los contenidos básicos de *Starter level Pre A1.1*. Desde el quinto hasta el séptimo año de EGB se implementó el *Starter level Pre A1.2*. Aquí es importante notar que, anteriormente, no era obligatoria la asignatura de Inglés y se necesitó utilizar el mismo libro en tres grados, para lograr que hasta el año lectivo 2021-2022 del régimen Sierra se incluya ya todo el currículo vigente. Cronquist y Fiszbein (2017) indican que el currículo ecuatoriano general presenta un marco legal, el perfil de egreso del estudiante y los componentes curriculares; sin embargo, en lo que se refiere a el currículo para la enseñanza del idioma inglés no hay una secuencia en cuanto al uso del material y las unidades de estudio. Adicionalmente, a inicios del 2020, con la pandemia, los problemas que se presentaban en cuanto al uso de material fueron más evidentes, lo cual implicó que el Ministerio adaptara el material ya existente y que se propusiera un currículo priorizado. Entonces es importante analizar primero el material que se pretendía implementar a partir del 2020 y que estaba disponible en la página web del Ministerio de Educación.

Los textos que están disponibles se basan en la metodología *Content and Language Integrated Learning* - CLIL (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), que está diseñado para desarrollar destrezas cognitivas y sociales en todas las áreas. Se incluyen las destrezas de pensamiento crítico para desarrollar las lingüísticas comunicativas e implementar contenido, cultura, cognición y comunicación. Es un currículo que está centrado en el estudiante, más que en la enseñanza de la gramática directamente, y tiene un texto de apoyo con tareas para el aprendizaje. Lo más relevante de la metodología propuesta (CLIL) toma a la taxonomía de Bloom para la elaboración de tareas y es visible en cada unidad (Ministerio de Educación, 2019). Es necesario también mencionar que a partir del inicio de la pandemia se propuso el currículo priorizado, el cual utilizaba fichas para planificar las actividades que eran desarrolladas por los estudiantes, ya sea de forma individual o con la guía del docente. Las fichas se elaboraron en base al material ya existente en la página del Ministerio de Educación; al inicio de la pandemia, cada docente debía planificar de acuerdo con el contexto y la forma de organización institucional para las clases.

2.2. Reforma curricular de la educación superior

La enseñanza del inglés en instituciones de educación superior también ha tomado relevancia en el Ecuador. Cada vez más los profesionales necesitan usar el idioma inglés en diferentes áreas, ya sea por trabajo o por continuar sus estudios de cuarto nivel. Por lo expuesto, es imprescindible analizar el proceso de inclusión de la enseñanza del idioma inglés en las universidades del país. Según Cáneppa *et al.* (2018), el proceso para elaborar un currículo para la educación superior comenzó entre los años 2009 y 2013. Juntamente con la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt), las universidades del Ecuador, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) y el Consejo de Educación Superior (CES) se elaboraron los estándares curriculares para las universidades. Entonces se estableció el Reglamento de Régimen Académico, que, en su artículo 31, establece que el aprendizaje de una lengua extranjera puede o no constar dentro de la malla curricular en las instituciones de educación superior (IES). Además, estas deben garantizar el nivel de suficiencia del idioma, que es un requisito para la graduación de carreras de nivel técnico superior, tecnológico superior o sus equivalentes, con el nivel B1.1 y B1.2, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Por otra parte, para las carreras de tercer nivel se requiere la suficiencia en el manejo de la lengua extranjera en un nivel B2. Adicionalmente se establece que la suficiencia en el idioma debe ser evaluada antes de que el estudiante ingrese al último periodo académico en la carrera, lo que la convierte en una prueba habilitante para culminar la carrera (Consejo de Educación Superior, 2017). Sin embargo, lo expuesto en el reglamento quedó derogado con la publicación de la Resolución del CES RPC-08-No.111-2019, que, en su artículo 80, estableció que el aprendizaje de una segunda lengua sigue siendo un requisito para la graduación. El nivel de suficiencia debe estar basado en el MCER, pero cambia el requisito para tercer nivel técnico a nivel A1, mientras que para el tecnológico nivel A2 y para el tercer nivel se requiere del B1 (Consejo de Educación Superior, 2019).

3. Currículo vigente en el sistema nacional de educación

Según el documento de Siteal-Unesco (2019), el sistema nacional de educación comprende los niveles de educación inicial, básica y bachillerato. Además, se integra al sistema de educación superior y la educación intercultural bilingüe. Los tipos de educación desde inicial al bachillerato pueden ser de carácter fiscal, fiscomisional, municipal o privado; el Estado, a través del ministro de Educación, asume las funciones de coordinar y manejar la educación superior en el país, regulada por la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) y que comprende la educación superior terciaria, universitaria y de posgrado. El organismo rector de la educación superior es la Senescyt.

Currículo de Inglés para Educación General Básica y Bachillerato

A partir del 2012, el Ministerio de Educación del Ecuador implementó el Proyecto de Fortalecimiento de la Enseñanza de Inglés como Lengua Extranjera. Al abordar una política educativa, este proyecto tomó mayor importancia y se proyectaron cambios sustanciales en las instituciones públicas.

En el año 2016 se expidió el Acuerdo Ministerial 2016-00020-A y se presentaron los currículos para Educación General Básica (EGB); tanto para preparatoria, que comprende el primer grado, como para elemental, que va desde el segundo año de EGB hasta cuarto año. Respectivamente, el subnivel de educación media incluye a los quintos, sextos y séptimos grados. El subnivel superior de EGB corresponde a los octavos, novenos y décimos años. Finalmente, está el bachillerato, desde primero, segundo y tercer año, al cual acceden los estudiantes que aprobaron hasta el décimo de EGB (Ministerio de Educación, 2016).

El nuevo currículo, que se ha mantenido hasta la fecha, contiene la enseñanza del idioma inglés a partir del subnivel elemental como obligatorio. Sin embargo, es menester notar que existe una flexibilidad en el plan de estudios de EGB en cuanto a la carga horaria para algunas materias, entre ellas el Inglés, ya que dispone aumentarlas o disminuirlas de acuerdo a las necesidades estudiantiles. Entonces, según el acuerdo ministerial (Ministerio de Educación, 2016) en los subniveles elemental y media se puede asignar tres horas en la carga horaria para el aprendizaje del idioma extranjero, que en la mayor parte de casos es el Inglés; y en el subnivel de educación superior se aumenta a cinco periodos semanales. Por otra parte, en el bachillerato también se dispone de cinco periodos semanales para el aprendizaje de Inglés, pero en el tercero de bachillerato cambia a tres periodos a la semana. Cabe mencionar que en el documento ya se propone la enseñanza de destrezas del idioma inglés con criterios de desempeño que puede concluir con una prueba estandarizada. En el estudio de Brindley (1990) las evaluaciones con criterios de desempeño deben provocar situaciones en el aprendizaje de un segundo idioma y la habilidad comunicativa debe estar inherente en las evaluaciones. Todo esto puede llevar a vincular con más facilidad el aprendizaje con los procesos de evaluación; además permitiría que los estudiantes conocieran su proceso de aprendizaje y fueran

haciendo un seguimiento de este. Luego se debe entender que el idioma se puede usar en diferentes contextos (variable) y con un grado de dificultad que dependerá de quien emite el mensaje, el tema, y los factores sociales.

Además, se consideran los principios y objetivos básicos del currículo de Inglés como lengua extranjera, con un enfoque comunicativo, centrado en el estudiante, y basado en estándares internacionales como el MCER. Todo esto debe resultar en estudiantes con un perfil de salida adecuado al currículo nacional. En el currículo nacional está dividido para la educación básica elemental y media (desde el segundo hasta el séptimo de EGB), y la educación básica superior y bachillerato (del octavo al décimo de EGB, y del primero al tercer año de BGU). Por ejemplo, los estudiantes de básica elemental y media deben empezar en el nivel Pre A1.1 que corresponde al Pre A1 del CEFR, y deben terminar, en séptimo de básica, con el nivel A2.2 que corresponde al A2 del CEFR. Por otra parte, los estudiantes de básica superior y bachillerato empiezan en el nivel A1.1 que corresponde al A1 del CEFR, y terminan, en el tercer año de bachillerato, con B1.2 que en el cuadro del CEFR es el nivel B1 (Ministerio de Educación, s.f.-b).

Planes de estudio de la asignatura de Inglés en la educación superior

La educación superior en el Estado ecuatoriano es autónoma en cuanto a la parte académica, financiera, administrativa y orgánica (SITEAL-UNESCO, 2019), de acuerdo con la Constitución de la República del Ecuador (2008), artículo 355. Sin embargo, la autonomía no significa que las instituciones no puedan ser fiscalizadas, ya que es su responsabilidad rendir cuentas a la sociedad y participar en la planificación nacional. La autonomía implica la posibilidad de crear sus propios planes de estudio de acuerdo con los fines de cada institución como consta en el artículo 18, letra c, de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES). En cuanto a la asignatura de Inglés, el artículo 80 del Reglamento al Régimen Académico (Consejo de Educación Superior, 2019) establece la integración o no de una segunda lengua el currículo de la carrera o programa. En la mayor parte de universidades ecuatorianas esta lengua es el inglés. El reglamento estipula que se requiere el nivel B1 para la educación de tercer nivel, y A1 o A2 para el nivel técnico o tecnológico. En función de su autonomía y su reglamento general, las instituciones de educación superior pueden elaborar sus planes de estudio en concordancia con lo establecido en el currículo de cada carrera. La asignatura de inglés puede ser aprobada dentro o fuera de la misma. Esto ha permitido que cada institución tome decisiones de acuerdo con las necesidades, objetivos y, sobre todo, en función de sus propias misión y visión.

4. Metodología

La metodología utilizada para elaborar la exploración de bibliografía fue una revisión sistemática cualitativa. Según Aguilera (2014), las revisiones sistemáticas (RS) se refieren a un tipo de investigación en la que la recolección de datos permite resumir un tema concreto. En este tipo de investigación, el centro de estudio es todo recurso disponible que permita responder a la pregunta de investigación. Las RS pueden ser cualitativas

o cuantitativas, las primeras son descriptivas y no contienen un análisis estadístico; las segundas describen la evidencia, pero usan técnicas estadísticas, también se las conoce como metaanálisis. Para el análisis de las reformas curriculares se revisaron los acuerdos ministeriales y la LOEI, disponible en la biblioteca del Ministerio de Educación. De igual manera, se obtuvo información sobre las leyes, reglamentos y acuerdos referidos al Sistema Educativo Nacional de repositorios de la Asamblea Nacional, donde está la Constitución del Ecuador de 2008, y del CES que contiene la LOES. La revisión se enfocó específicamente en los documentos que detallan las reformas curriculares, los procesos para aplicar y ejecutar el currículo, y demás elementos necesarios para entender cómo ha evolucionado la implementación de los planes de estudio en el sistema educativo ecuatoriano. Además, se recurrió a la revisión y análisis de artículos publicados sobre la enseñanza del idioma inglés en el Ecuador, publicados en la Revista Pertinencia Académica, Revista Iberoamericana de Educación, y en las plataformas ERIC y SciELO. Con toda la información disponible y clasificada se procedió al análisis de las reformas, leyes y reglamentos para conocer si promueven la articulación de los currículos o planes de estudio del inglés como lengua extranjera en el sistema nacional de educación del país.

5. Resultados y discusión

La educación ecuatoriana está establecida como un derecho en la carta magna del Estado. El sistema nacional de educación conforma todas las instituciones educativas del Estado desde la educación básica hasta la superior. Luego de la revisión de documentos como la LOEI, la LOES, y varios acuerdos ministeriales tanto del Ministerio de Educación como de la Secretaría Nacional de Educación Superior se pudo entender cómo está elaborado y aplicado el currículo de la asignatura de Inglés. En lo que refiere a educación pública básica, media, superior y bachillerato, la rectoría la tiene el Ministro de Educación, nombrado por el presidente de la República. El Estado, a través del Ministro de Educación, tiene la responsabilidad de crear acuerdos, resoluciones y demás instrumentos para mejorar el sistema educativo ecuatoriano. Una de esas responsabilidades es la revisión del currículo de educación, el cual, según el artículo 344 de la Constitución del Ecuador, debe estar articulado con la educación superior. Por otra parte, pese a su autonomía las instituciones de educación superior no están exentas de cumplir con las leyes, reglamentos y resoluciones emitidas por el ente regulador, en este caso el CES, siempre en concordancia con la Constitución del Ecuador.

Entonces, si debe existir una articulación, es necesario analizar porque tanto en el currículum del Ministerio de Educación como en el Reglamento de Régimen Académico de las Instituciones de Educación Superior (IES) se propone que los estudiantes alcancen el nivel B1 en inglés. Parecería que no se está produciendo una articulación en el currículo y que no tienen el objetivo común de alcanzar el dominio del idioma, en un nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas.

6. Conclusiones y recomendaciones

La educación ecuatoriana está garantizada en la Constitución del Ecuador (2008) y se rige por leyes y reglamentos específicos. Los organismos nacionales del sistema educativo conformados por la SENECYT, el Consejo de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CACES), el Ministerio de Educación, y el Instituto de Fomento al Talento Humano (IFTH), deben planificar, regular y coordinar acciones en materia de educación tanto básica, de bachillerato y superior. Esto supone la gran responsabilidad de tomar decisiones para que los estudiantes cumplan con el perfil deseado. Uno de los elementos de esta responsabilidad es la creación de un currículo de estudio coherente y relacionado con las necesidades de la sociedad.

Dentro del currículo consta el aprendizaje de una segunda lengua, que en la mayor parte de instituciones es el inglés. Esta asignatura se considera importante ya que permite que muchos estudiantes consigan becas en países de habla inglesa. Por lo tanto, las instituciones educativas buscan mejorar cada vez la enseñanza de este idioma. Sin embargo, es sumamente necesario analizar y articular los currículos de la asignatura de Inglés, lo cual no está sucediendo a pesar de que el artículo 344 de la Constitución del Estado lo establece, pues al analizar el currículo de inglés del Ministerio de Educación y del Reglamento al Régimen Académico de Educación Superior, ambos pretenden que los alumnos alcancen el nivel B1. Este objetivo idéntico produce que los alumnos que terminan el colegio encuentren en la universidad el mismo plan de estudios que ya han estudiado. También es posible que, ya que cada Institución de Educación Superior (IES) tiene su sistema de estudio de la segunda lengua, un estudiante puede rendir exámenes de ubicación o bien entregar un certificado de suficiencia en el idioma, y así cumplir con los requisitos de titulación.

Por otra parte, sería importante conocer si es que en realidad el estudiante al concluir el bachillerato o la universidad ha alcanzado, en efecto, el nivel B1. Esto se podría conocer si se realizan evaluaciones periódicas y exámenes estandarizados internacionales de suficiencia en el idioma. Quienes administran la educación en todos sus niveles, los directivos de los centros educativos y sobre todo los docentes del idioma deben estar involucrados en la toma de decisiones para mejorar el aprendizaje de inglés en el país. Esto permitiría consensos en los procesos de desarrollo del currículo educativo.

7. Referencias bibliográficas

Aguilera, R. (2014). ¿Revisión sistemática, revisión narrativa o metaanálisis? *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 21(6), 359-360. <https://dx.doi.org/10.4321/S1134-80462014000600010>

Brindley, G. (1990). *Defining language ability: The criteria for criteria*. Educational Resources Information Center, ERIC. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=ED365150>

- British Council. (2015). *English in Ecuador: An examination of policy, perceptions and influencing factors*. British Council BBC. Recuperado de <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/English%20in%20Ecuador.pdf>
- Cáneppa, C., Dahik, C., y Feijóo, K. (2018). The history of English language teaching in Ecuador. *Revista Pertinencia Académica*. Recuperado de <http://revista-academica.utb.edu.ec/index.php/pertacade/article/view/122/83>
- Castro, F. (2005). Gestión curricular: Una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Horizontes Educativos*, 10, 13–25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/979/97917573002.pdf>
- Consejo de Educación Superior. (2017). *Reglamento del régimen académico Consejo de Educación Superior*. Recuperado de <https://www.ces.gob.ec/lotaip/2018/Enero/Anexos%20Procu/An-lit-a2-Reglamento%20de%20R%C3%A9gimen%20Acad%C3%A9mico.pdf>
- Consejo de Educación Superior. (2018). *Normativa de la Ley Orgánica de Educación Superior*. Recuperado de <https://www.ces.gob.ec/documentos/Normativa/LOES.pdf>
- Consejo de Educación Superior. (2019). *Reglamento de Régimen Académico*. Recuperado de <https://www.ces.gob.ec/lotaip/Anexos%20Generales/a3/RPC-SO-08 Nro-111-2019%20Reglamento%20de%20R%C3%A9gimen%20Acad%C3%A9mico.pdf>
- Constitución del Ecuador. (2012). Ministerio de Educación. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/08/Constitucion.pdf>
- Cronquist, K., y Fiszbein, A. (2017). El aprendizaje del inglés en América Latina. *El Diálogo: Liderazgo para las Américas*, 2–84. Recuperado de <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-del-ingles-en-Am%C3%A9rica-Latina-1.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019). *Libros de texto. Ministerio de Educación*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/libros-de-texto/>
- Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7), 23–40. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000200002
- Gimeno, J. (2010). La función abierta de la obra y su contenido. *Scielo*, 34, 11–43. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n34/n34a9.pdf>
- Luna, M. (2014). Vista de La educación en el Ecuador 1980–2007. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/336/620>

- Merino, M. (2009). *Definición de plan de estudio – Definicion.de*. Definición.de. <https://definicion.de/plan-de-estudio/>
- Ministerio de Educación de la República del Ecuador. (2014). *Acuerdo No. 0052-14*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/ACUERDO-052-14.pdf>
- Ministerio de Educación de la República del Ecuador. (s.f.-a). *Currículo – Ministerio de Educación*. Recuperado, el 17 de junio de 2021, de <https://educacion.gob.ec/curriculo/>
- Ministerio de Educación de la República del Ecuador. (s.f.-b). *Lengua Extranjera – Ministerio de Educación*. Recuperado, el 18 de junio de 2021, de <https://educacion.gob.ec/curriculo-lengua-extranjera/>
- Ministerio de Educación de la República del Ecuador. (2012). *Información legal*. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/A1_Base_Legal_11.pdf
- Ministerio de Educación de la República del Ecuador. (2016). *Acuerdo Nro. MINEDUC-ME-2016-00020-A*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/02/MINEDUC-ME-2016-00020-A.pdf>
- Monarca, H. A. (2012). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Perfiles Educativos*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000100011
- SITEAL-UNESCO. (2019). *Ecuador: Perfil del país*. Recuperado de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/dpe_ecuador-_25_09_19.pdf

Capítulo 3. Propuesta de capacitación para impulsar la implementación de políticas educativas vigentes sobre la competencia investigativa en docentes de Inglés de primaria y secundaria en Ecuador

Sandy T. Soto

stsoto@utmachala.edu.ec

Universidad Técnica de Machala, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0003-2314-654X>

Jhonny Saulo Villafuerte-Holguín

jhonny.villafuerte@uleam.edu.ec

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador

Líder del proyecto Comprensión Lectora y Escritura Académica

<https://orcid.org/0000-0001-6053-6307>

Silvia Elizabeth Cárdenas-Sánchez

silvia.cardenas@epoch.edu.ec

Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, Sede Morona Santiago, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-1760-8288>

Resumen

Este capítulo tiene como objetivo contribuir con una iniciativa para el fortalecimiento de la competencia investigativa en el perfil profesional de los docentes de inglés como lengua extranjera de educación primaria y secundaria de Ecuador. Se realiza una revisión cronológica de la política educativa del país (2012-2020) con relación al fomento del desarrollo de investigaciones por parte de los docentes de inglés y se plantea una propuesta que contribuiría con la implementación de las citadas políticas. La propuesta se fundamenta en metodologías como la Investigación Acción Exploratoria y los modelos colaborativos, que se vienen aplicando en contextos similares al ecuatoriano. Los resultados de esta investigación revelan varios esfuerzos del Ministerio de Educación por promover la práctica investigativa en su sistema, los cuales han sido expresados en sus políticas educativas. Sin embargo, a la fecha, también se evidencia la ausencia de procesos de formación para que los docentes logren estas metas. Se concluye ratificando la pertinencia de potenciar la competencia investigativa en el perfil profesional de los docentes de primaria y secundaria para contribuir en el mejoramiento de la educación de Ecuador y el cumplimiento de sus políticas educativas.

Palabras clave: enseñanza de Inglés; formación docente, innovaciones educativas, política educativa; competencias investigativas; Ecuador

1. Introducción

Los docentes de todos los campos del saber están en permanente actividad investigativa motivados por el deseo de mejorar sus clases (González, Zerpa, Gutiérrez y Pirela, 2007). No obstante, muchos de ellos deben tomar conciencia de que su tarea de investigación es de muy importante (Dehesa de Gyves, 2015).

La práctica investigativa en el campo de la educación es percibida como un proceso altamente complejo (Vargas, 2009). Los docentes han preferido mantenerse alejados de la investigación educativa, a pesar del aporte que representa para el desarrollo de las naciones. La calidad de la educación en Ecuador debe mejorar. Para ello es prioritario fortalecer las competencias docentes, incluyendo las competencias investigativas. Dichas competencias hacen posible la detección de problemáticas educativas y la búsqueda de soluciones basadas en evidencias; lo cual vuelve a los docentes más críticos y reflexivos ante los desafíos de su labor diaria. Las políticas públicas ecuatorianas plantean la necesidad de que la carrera profesional de la docencia avance en ese horizonte (Ministerio de Educación, 2018). Ante esto, los autores del presente capítulo pretenden aportar una propuesta de plan de formación dirigido al fortalecimiento de la competencia investigativa de los docentes de Inglés como lengua extranjera, ya sea de primaria o de secundaria. La estructura de este plan también puede guiar, en el corto plazo, el trabajo en otros campos del conocimiento.

Según Menéndez y Pérez (2015), la competencia investigativa permite identificar las problemáticas educativas, teorizarlas, construir diseños metodológicos, analizar datos e información, y proponer modelos de implementación de soluciones posibles. Por su parte, Núñez (2019) y Villafuerte-Holguín y Benites (2018) coinciden respecto a que la competencia investigativa es un proceso progresivo, cuyo uso es transversal en todos los campos del conocimiento. En este punto, Méndez, Gordon, y Vidal (2019) apuntaseñalan la necesidad de innovar en los procesos formativos para motivar el ejercicio de la actividad investigativa como un proceso técnico habitual para superar las problemáticas. Sin embargo, los docentes en formación actualmente perciben que tienen una debilidad en la competencia investigativa, a pesar de que esta es una competencia esencial en la educación actual (Rodríguez, Zabala, & Mejía, 2020).

Este trabajo inicia con un análisis cronológico de la política pública de Ecuador para la enseñanza-aprendizaje de Inglés como lengua extranjera, continúa con la revisión de las metodologías utilizadas con éxito en la formación continua de docentes, y finaliza con la presentación de un plan de capacitación dirigido a fortalecer la competencia investigativa de los docentes. En este punto, emergen las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las políticas educativas que indican la necesidad de la competencia investigativa en los docentes de Inglés de Ecuador?
2. ¿Qué propuestas metodológicas-investigativas se ajustan a los contextos de enseñanza-aprendizaje de Inglés como lengua extranjera de países como Ecuador?

3. ¿Cómo debe ser organizado el plan de capacitación dirigido a fortalecer las competencias investigativas de docentes de Inglés de primaria y secundaria?

Este capítulo tiene como objetivo aportar al fortalecimiento de la competencia investigativa de los docentes de Inglés como lengua extranjera en los niveles de primaria y secundaria en Ecuador, mediante la propuesta de un plan de formación continua.

2. Metodología

Este trabajo se inscribe en el paradigma dialéctico de la investigación educativa, el cual posibilita la apropiación cognitiva de la realidad desde la revisión histórica de los hechos y la propuesta de soluciones concretas a dichas problemáticas (Gómez-Aria, 2018; Martínez, 2013). Asimismo, toma como referencia el modelo cíclico de las políticas públicas de David Easton. Este modelo considera la identificación y definición de problemas; la formulación de políticas; la decisión; la implementación; y la evaluación de políticas públicas (Valencia, 2020).

El análisis se centró en la política pública ecuatoriana que evidentemente intenta promover el desarrollo de la competencia investigativa en los docentes de niveles de educación primaria y secundaria del país. Se tomó como foco de análisis lo establecido en dichas políticas específicamente para los docentes de inglés. Se analizan documentos expedidos durante el periodo 2012-2020, con el objeto de identificar las decisiones gubernamentales respecto de las competencias deseadas para los docentes de Inglés como lengua extranjera; la identificación de los procedimientos y requisitos para avanzar en el escalafón docente; y las iniciativas impulsadas por el Ministerio de Educación del Ecuador (MINEDUC) para institucionalizar la investigación en su estructura.

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados de este análisis, se ha seguido el orden de las preguntas de investigación mencionadas.

4. Análisis de las Políticas educativas y la competencia investigativa de los docentes de Inglés de Ecuador

En el 2012, el MINEDUC lanzó el Proyecto de Fortalecimiento de Inglés - *Advance* (Quezada & Soto, 2018). Este proyecto implementó varios elementos relevantes, entre ellos, los “Estándares para profesores de inglés en servicio del Ecuador”, alineados con el documento desarrollado por la asociación TESOL (*Teachers of English to Speakers of Other Languages*) (Equipo Técnico de Proyecto Inglés, 2012). Estos estándares proponen

el desempeño de los docentes en función de cinco dominios: 1. el conocimiento del idioma, 2. la apertura a la cultura anglosajona, 3. el desarrollo curricular, 4. la evaluación, y 5. la profesionalización y el compromiso ético.

El dominio de conocimiento del idioma plantea que los docentes de inglés en Ecuador “conozcan, comprendan y utilicen las principales teorías e investigaciones relacionadas con la estructura y la adquisición del lenguaje para ayudar a los estudiantes de inglés a desarrollar el lenguaje y la alfabetización y lograr áreas de contenido” (Equipo Técnico de Proyecto Inglés, 2012, p. 3). Este dominio hace referencia a la lectura y uso de informes de investigación como apoyo en su práctica docente.

Para el dominio cultural se espera que los profesores de inglés como lengua extranjera “conozcan, comprendan y utilicen los principales conceptos, principios, teorías e investigaciones relacionados con la naturaleza y el papel de la cultura y los grupos culturales para construir un entorno de aprendizaje de apoyo para los estudiantes” (Equipo Técnico de Proyecto Inglés, 2012, p. 4). Nuevamente aparece el uso de las competencias investigativas de los docentes, quienes deben revisar las teorías y procesos investigativos en torno a la cultura.

El dominio referido al desarrollo curricular destaca que los docentes deben “conocer, comprender y utilizar prácticas y estrategias basadas en la evidencia relacionadas con la planificación, implementación y gestión de la instrucción de contenido y el inglés basado en estándares” (Equipo Técnico de Proyecto Inglés, 2012, p. 5). Por lo tanto, la expectativa era que los docentes dominaran estrategias de enseñanza que potenciaran las habilidades lingüísticas del alumnado, así como hacer uso pedagógico de las tecnologías de la información y comunicación. Nuevamente se demanda competencias investigativas, a través de las cuales los docentes pueden usar la metodología investigación acción para avanzar en la innovación del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua meta.

En cuanto al dominio relacionado con la evaluación, la meta es “demostrar la comprensión de los problemas y conceptos de la evaluación y utilizar procedimientos basados en estándares con los estudiantes” (Equipo Técnico de Proyecto Inglés, 2012, p. 6). Por su parte, el dominio de profesionalización y compromiso ético plantea la necesidad de que los docentes estén actualizados en el uso de técnicas internacionalmente utilizadas en la enseñanza del idioma meta, así como de resultados de procesos de investigación educativa y de política educativa nacional, para demostrar conocimiento de la historia de la enseñanza del idioma inglés. Por lo tanto, se espera que los docentes “usen la información para mejorar sus prácticas de instrucción y evaluación [...] trabajen en colaboración con el personal de la escuela y comunidad para mejorar el entorno de aprendizaje, brindar apoyo y abogar por los estudiantes y sus familias” (Equipo Técnico de Proyecto Inglés, 2012, p. 7).

A partir del análisis minucioso de los dominios presentados se constata los vínculos de tales dominios con la competencia investigativa. No obstante, el estándar 5.3 dentro del dominio de profesionalización y compromiso ético, supone que los profesores de inglés como lengua extranjera tienen que “demostrar capacidad para leer y realizar investigaciones en el aula” (Equipo Técnico de Proyecto Inglés, 2012, p. 7).

Por otro lado, el desarrollo de investigaciones se incluye como una “opción” en los requisitos de promoción de categorías para todos los educadores vinculados al MINEDUC desde el 2014. El sistema de categorías de carrera y escalafón del MINEDUC del Magisterio de Ecuador clasifica a los docentes en categorías ascendentes de la G a la A. El Ministerio de Educación ha realizado ajustes a estos requisitos mediante diferentes acuerdos, como se detalla a continuación.

Por ejemplo, el acuerdo 0061-14, emitido el 08 de abril de 2014, estableció que para la promoción de docentes de primaria y secundaria se debía presentar, entre otras evidencias, una constancia de cumplimiento de desarrollo profesional. Este requisito se podría respaldar con certificados de cursos de desarrollo profesional en pedagogía y en las áreas de especialización de cada docente, por aproximadamente 330 horas. También podría ser respaldado con evidencias de la implementación de un proyecto de innovación pedagógica o la publicación de al menos 4 artículos científicos en revistas indexadas (Ministerio de Educación, 2014).

El acuerdo ministerial MINEDUC-ME-2015-00101-A, del 5 de mayo de 2015, modificó el acuerdo 0061-14, y estableció entre las evidencias de desarrollo profesional de los educadores de Ecuador la presentación de: a) 330 horas de cursos de capacitación continua, b) cuatro publicaciones en revistas indexadas, y c) la implementación de un proyecto de innovación pedagógica. En este caso, se admite la combinación de los requisitos a y b de la siguiente forma: cada 83 horas de capacitación equivaldría a una publicación indexada, o viceversa (Ministerio de Educación, 2015a). Por su parte, en la Reforma al Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, con fecha 22 de octubre de 2015, se decretó que para la promoción de docentes a las categorías F, E, D y C no sería necesario presentar publicaciones de artículos indexados. Sin embargo, este requisito se mantiene como una de las seis opciones de evidencia de desarrollo profesional para los docentes que busquen ser promovidos a las categorías B y A (Ministerio de Educación, 2015b). Es decir, que pueden tener publicaciones indexadas, pero no es un requisito obligatorio.

Estos cambios en los sistemas de promoción de docentes de Ecuador demuestran falta de articulación. Por un lado, fomentan la investigación en la práctica de desempeño profesional, pero, por otro lado, muestran la ausencia de iniciativas de formación por parte del Ministerio de Educación para que estos procesos se logren ejecutar. Si bien es cierto que se elimina la opción del uso de publicaciones de artículos científicos indexados para la promoción de los docentes a las categorías iniciales, esta se mantiene entre las

opciones de evidencias para la promoción a las categorías más altas. En este punto, se vuelve a destacar que para los profesores de inglés la competencia investigativa es uno de los elementos que se mantiene entre los estándares de promoción.

Los esfuerzos del Ministerio de Educación del Ecuador por fomentar la investigación en su sistema fueron evidentes en el 2012. Mediante el acuerdo 020-12, se aprobó el Estatuto Orgánico de Gestión Organizacional por Procesos, en el que se incluyó la práctica de la investigación educativa como un proceso sustantivo, y se creó la División Nacional de Investigación Educativa (Ministerio de Educación, 2012).

Cinco años más tarde, se generó el Reglamento para la Promoción de la Investigación en el Sistema Educativo Nacional bajo el Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2017-00049 del 23 de mayo de 2017, el cual:

- establece la definición de investigación educativa,
- norma la presentación de propuestas de investigación,
- diferencia la naturaleza de los estudios de investigación internos y externos, y
- presenta siete líneas de investigación de interés para el Ministerio de Educación de Ecuador. (Ministerio de Educación, 2017).

Todos estos elementos reflejan la necesidad de impulsar procesos formativos que permitan a los docentes de primaria y secundaria desarrollar la actividad investigativa en su campo de acción. No obstante, es necesario que para la implementación de estos procesos se tome en cuenta las condiciones en que los docentes del contexto ecuatoriano ejecutan sus actividades profesionales día a día; tales como: carga horaria (actividades curriculares y extracurriculares), características de sus estudiantes y entornos, etc. Esto lo planteamos tomando en cuenta los resultados del trabajo investigativo de Rebolledo (2013), quien abordó los efectos de la implementación de un programa de desarrollo profesional en investigación-acción dirigido a docentes de inglés vinculados al magisterio de Chile. La investigación de Rebolledo reveló que las políticas chilenas deben apuntar a implementar programas y metodologías de investigación que sean apropiadas para su contexto; y se debía también considerar que el lenguaje, conceptos, y el mismo proceso de implementación fuera adaptado a una versión más amigable para los docentes de primaria y secundaria.

5. Modelos metodológicos-investigativos para la transferencia de las competencias investigativas a docentes de Inglés como lengua extranjera del Ecuador

En este apartado se presentan los modelos cuya implementación los autores de este trabajo consideran más apropiada para procesos de capacitación continua sobre investigación educativa dirigidos a docentes de inglés de los niveles de educación primaria y secundaria del territorio ecuatoriano.

5.1. Modelo de Investigación-Acción Exploratoria

La investigación de Acción Exploratoria (en adelante IAE) es un modelo que fue propuesto por Richard Smith (profesor del Centro de Lingüistas Aplicados de la Universidad de Warwick, Reino Unido) cuando ejecutó el proyecto de Investigación Acción de “Maestros Campeones” en Chile en 2012. Se trata de un proyecto patrocinado por el Ministerio de Educación y el Consejo Británico de ese país (Smith, Connelly y Rebolledo, 2014; Rebolledo, Smith y Bullock, 2016). En palabras de Smith:

participar en un proceso de exploración facilita descubrir cómo funciona o no lo que hacemos en el aula y, lo que es más importante, por qué; y también (quizás como resultado de este primer aspecto) nos permite volvernos más reflexivos y críticamente orientados... (Rebolledo, Smith y Bullock, 2016, p. 3).

Cuando se ejecuta la IAE, se motiva a los docentes a desarrollar investigaciones a pequeña escala con usos prácticos en el aula. Este enfoque permite a los profesores comprender “un problema, un acertijo o incluso una actividad que ha tenido éxito”. Entonces, la comprensión de esa situación dada, a través del análisis y la reflexión sobre los hallazgos obtenidos en esta fase inicial, servirá como base para pasar a la siguiente fase, que es la implementación de la Investigación-Acción Convencional. Por lo tanto, el proceso de doble espiral que incluye la exploración, la implementación de nuevas acciones y su evaluación constante, permite a los docentes potenciar sus prácticas y promover mejores condiciones de aprendizaje para los estudiantes (Smith, 2015).

A criterio de los autores de la presente investigación, el modelo IAE se adapta al contexto de la educación de Ecuador debido a las razones expuestas a continuación. Los sistemas educativos de Chile y Ecuador tienen características similares, en el sentido de que los docentes trabajan en condiciones “atareadas” (Smith et al., 2014). La IAE ha demostrado ser una propuesta exitosa y aún está en ejecución en Chile. Además, se ha extendido a Uruguay (desde 2016), Perú (desde 2017), India y Nepal (Smith & Rebolledo, 2018) donde las aulas tienen alto número de alumnado, los docentes asumen alta carga de trabajo semanal y persiste la escasa disponibilidad de materiales didácticos para la ejecución de las clases.

En Ecuador, la normativa sugiere de manera indirecta el desarrollo investigaciones como un requisito de promoción, y, por otro lado, se lo demanda explícitamente como uno de los estándares del desarrollo profesional para los docentes de inglés en este país. En tal sentido, el modelo de IAE promete ser un punto de partida amigable y adecuado para los profesores que tienen poco o ningún conocimiento en este campo.

5.2. Modelo de colaboración en la investigación educativa

La investigación colaborativa brinda a los maestros oportunidades para compartir ideas profesionales y apoyo para “abordar los desafíos inmediatos de la enseñanza que enfrentan” (Burns, 2015, p. 9). Así, la colaboración en la investigación en parejas, grupos y equipos impulsa a la reflexión sobre su experiencia y concepciones sobre un tema, y de ese modo “obtienen una oportunidad colectiva para cambiar...” las prácticas docentes, ya que la colaboración con otros “significa que el conocimiento colectivo puede ser compartido más ampliamente, expandiéndose más allá del aula individual del maestro y potencialmente influyendo en las prácticas de otros maestros” (Burns, 2015, p. 10).

La colaboración proporciona a los docentes las oportunidades para dar y recibir apoyo de sus compañeros, y avanzar juntos. Así, los participantes pueden recibir apoyo de los mentores y colaborar con sus pares para prepararse como equipo para la sesión de presentación final del programa. Según Rebolledo, Smith, y Bullock (2016), este último punto se logra escuchando las presentaciones de los demás o preparando juntos las presentaciones.

6. Plan de formación de competencias investigativas para docentes de inglés de primaria y secundaria de Ecuador

Según Bryman (2012), la investigación es un proceso dinámico limitado por el tiempo. Esto vuelve necesaria una programación. En tal sentido, a continuación, se presentan los elementos de la propuesta de formación para la competencia investigativa de los docentes de inglés de Ecuador. Véase gráfico 1 y tabla 1.

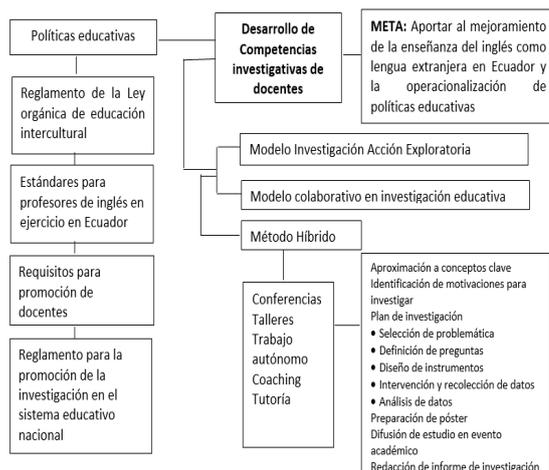


Gráfico 1. Modelo de formación continua en competencia investigativa (2021).

Fuente: Elaboración propia

Objetivo de aprendizaje

Al final de la ejecución del plan de capacitación, los participantes habrán fortalecido sus competencias investigativas para identificar problemáticas educativas, construir propuestas de investigación, ejecutar las actividades de campo, y realizar el registro y comunicación de resultados de procesos de investigación.

Metodología

Se propone un proceso de capacitación híbrido, 40% de actividades presenciales y 60% de actividades mediante apoyo informático. El programa consiste en ocho (8) etapas que se ejecutarán mediante metodologías participativas, conferencias magistrales, aprendizaje experimental y trabajo autónomo, en un lapso de seis (6) meses aproximadamente.

Prerrequisitos para participar

Los participantes serán profesores de Inglés de primaria y secundaria de diferentes ciudades de Ecuador, con un nivel de competencia en inglés B1 o B2, según el MCER. Este requisito se verificará con la presentación de un certificado internacional.

Etapas del plan de capacitación en Investigación-Acción Exploratoria colaborativa

1. Encuentro *in situ* - Introducción al modelo metodológico-investigativo

Objetivo del aprendizaje con relación a la competencia investigativa: al final del proceso los participantes estarán familiarizados con los modelos de investigación educativa Investigación-Acción Exploratoria y Modelo de colaboración como metodologías referentes utilizadas en procesos de investigación efectuados por docentes de inglés como lengua extranjera.

Tiempo: 4 días.

Metodología: charla magistral y motivacional, talleres participativos, andragogía.

Materiales requeridos: bibliografía sobre Investigación-Acción de Smith, Connelly y Rebolledo (2014), Burns (2015) y Rebolledo, Smith, y Bullock (2016); equipos informáticos, casos de estudio en el área de enseñanza de inglés; materiales de oficina.

2. Aprendizaje autónomo en línea – Análisis de nuevos conceptos, participación en foros, desarrollo de ejercicios

Objetivo del aprendizaje con relación a la competencia investigativa: al final del proceso los participantes habrán identificado al menos tres problemáticas a investigar, revisado conceptos relacionados a la metodología de la investigación y realizado un acercamiento a literatura relevante sobre sus temas de interés.

Tiempo: 1 mes.

Metodología: metacognición, trabajo autónomo en línea y tutorías por medios virtuales.

Materiales requeridos: conectividad a Internet, equipos informáticos, bibliografía.

3. Encuentro *in situ* – Revisión de conceptos finales y preparación para intervención de investigación

Objetivo del aprendizaje con relación a la competencia investigativa: al final del proceso los participantes habrán revisado conceptos finales y desarrollado el plan de investigación a ejecutar.

Tiempo: 3 días.

Metodología: charlas magistrales, talleres participativos, andragogía.

Materiales requeridos: bibliografía sobre investigación acción de Smith, Connelly, y Rebolledo (2014) y Rebolledo, Smith, y Bullock (2016); equipos informáticos.

4. Intervención de investigación - Puesta en práctica con la supervisión / orientación de docentes mentores

Objetivo del aprendizaje con relación a la competencia investigativa: al final del proceso los participantes habrán puesto en ejecución procesos de intervención educativa con fines de investigación y recabado información y/o datos respecto a la problemática estudiada aplicando técnicas de investigación cualitativa o cuantitativa.

Tiempo: 3 meses

Metodología: *lesson study*, trabajo autónomo, *coaching*.

Materiales requeridos: materiales didácticos necesarios para la intervención planificada, equipos informáticos, instrumentos de recolección de datos o información.

5. Encuentro *in situ* – Actividades prácticas-reflexivas sobre los hallazgos y resultados. Diseño de póster para presentar la investigación.

Objetivo del aprendizaje con relación a la competencia investigativa: al final del proceso los participantes serán capaces analizar la información recolectada y organizarla para su presentación en formato póster. También conocerán las técnicas generalmente utilizadas para la difusión de resultados de investigación educativa.

Tiempo: 4 días.

Metodología: *coaching* para el trabajo empírico *in situ*, trabajo práctico.

Materiales requeridos: equipos informáticos, cartulinas y otros materiales de oficina.

6. Trabajo autónomo/colaborativo – Preparación para presentar el resultado de la intervención investigativa

Objetivo del aprendizaje con relación a la competencia investigativa: al final del proceso los participantes serán capaces de estructurar una ponencia sobre la base de su trabajo investigativo.

Tiempo: 1 semana.

Metodología: trabajo autónomo o colaborativo, tutorías.

Materiales requeridos: bibliografía, equipos informáticos, póster.

7. Comunicación de resultados de investigación – Sesión de pósteres

Objetivo del aprendizaje competencia investigativa: al final del proceso los participantes serán capaces de participar como ponentes en un evento de difusión de la ciencia y presentar públicamente un poster científico.

Tiempo: 1 día.

Metodología: presentación de ponencia – trabajo práctico.

Materiales: pósteres científicos y otros materiales requeridos por los ponentes.

8. Trabajo autónomo – Redacción de un informe técnico sobre la investigación

Objetivo del aprendizaje: al final del proceso los participantes serán capaces de elaborar un informe académico-científico con los resultados de la investigación ejecutada.

Tiempo: 1 mes.

Metodología: conferencia magistral (taller de escritura científica), tutoría personalizada, andragogía.

Materiales requeridos: equipo informático, datos recopilados y bibliografía sobre el tema investigado.

Tabla 1. Programa para el fortalecimiento de la competencia investigativa en docentes de inglés

Etapas	Sesiones	Contenido		Tiempo
		Unidades	Temas y actividades	
1	<i>In situ</i>	Puntos clave	Enseñanza exitosa	16 horas
			Una situación desafiante	
			La necesidad de información	
			¿Cuál es el valor de la investigación?	
			¿Qué es la investigación?	
			¿Cómo es la investigación docente?	
			¿Qué es Investigación Acción Exploratoria?	
¿Cuáles son mis preguntas?	Motivaciones para investigar Del tema a las preguntas exploratorias			
¿Cómo puedo explorar?	Diferentes fuentes de información Combinando información de diferentes fuentes			
¿Qué debería explorar?	Explorando tus propias motivaciones de investigación			
2	En línea	¿Qué debería explorar?	Selección de la problemática a investigar	20 horas
		¿Cómo elaborar instrumentos?	Diseño de instrumentos para recolección de datos	
		Trabajo de campo	Recolectando datos	
		¿Qué hallazgos tengo?	Analizar e interpretar los datos	
		Búsqueda y la elaboración de citas, y referencias	¿Qué están haciendo otros investigadores? (búsqueda de información, citas, y elaboración de referencias).	

3	<i>In situ</i>	¿Qué es Investigación-Acción?	Investigación Acción	12 horas
		¿A dónde me dirijo?	Ética	
		Posibles cambios	Planificación un cambio	
4	Trabajo autónomo		Intervención en aula	30 horas
			Recolección de datos	
5	<i>In situ</i>		Análisis de datos (trabajo práctico)	16 horas
			Preparación de resultados para su presentación	
6	Trabajo autónomo / colaborativo		Preparación para ponencia	10 horas
7	<i>In situ</i>		Presentación de los pósteres	6 horas
8	Trabajo autónomo		Redacción de un informe técnico del proceso de Investigación-Acción Exploratoria Colaborativa.	40 horas
Tiempo total				150 horas

Fuente: Elaboración propia basada en el libro *A handbook for exploratory action research* de Smith and Rebolledo (2018).

7. Conclusiones/reflexiones finales

La educación en el Ecuador ha pasado por varias reformas. En cuanto al fomento de la investigación en los niveles de educación primaria y secundaria, la política pública del MINEDUC ha dado un evidente impulso al incluir las publicaciones indexadas como un requerimiento alternativo para la promoción de los docentes, así como al crear la División Nacional de Investigación Educativa, y al emitir el Reglamento para la Promoción de la Investigación en el Sistema Educativo Nacional. Para el área de Inglés específicamente, en el 2012, con el plan de fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el país se establecieron estándares educativos que enfatizan la competencia investigativa como parte de las capacidades profesionales que deben demostrar los docentes.

Todo lo establecido en documentos legales o acuerdos ministeriales debe ser promovido en el campo educativo porque de esto depende mejorar la calidad de la educación en el país. Por lo tanto, es evidente la necesidad de promover iniciativas para que los docentes de educación primaria y secundaria se involucren en procesos de investigación educativa. Al participar en estas iniciativas los docentes no solo podrán mejorar su práctica educativa dentro del aula, sino que también podrán crecer profesionalmente y mejorar su escalafón docente. Mediante el aporte de una propuesta de capacitación en investigación educativa, deseamos proporcionar alternativas para apoyar al

cumplimiento de la política pública, ya que actualmente se evidencia una articulación débil entre lo normado y las acciones formativas, recursos y medios ofertados para apoyar al cumplimiento de las metas.

Entre las acciones a seguir aparece la implementación de la presente propuesta de capacitación con un grupo piloto, así como evaluar la funcionalidad y factibilidad para la implementación a nivel nacional. Se espera demostrar que este programa de formación de la competencia investigativa (Investigación-Acción Exploratoria Colaborativa) permitirá a los profesores de Inglés como lengua extranjera del Ecuador: 1) reflexionar sobre su práctica docente y buscar soluciones a los problemas que enfrentan en su quehacer educativo; 2) demostrar capacidad de ejecución de las investigaciones de aula, y así cumplir con el estándar específico 5.a.3 del dominio de profesionalización y compromiso ético; 3) adquirir los conocimientos y destrezas necesarias para difundir resultados de investigación en revistas indexadas; y, 4) desarrollar sus habilidades lingüísticas como resultado de su participación en el programa de formación.

La puesta en marcha y evaluación de los resultados de la capacitación permitirá conocer los desafíos, incógnitas y prácticas exitosas que los profesores de inglés experimentan en su labor diaria. Estos hallazgos serán de utilidad para los actores del sistema educativo responsables de tomar decisiones y proponer políticas para la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en contextos como el ecuatoriano y similares, para que puedan sugerir acciones basadas en evidencia resultante de investigaciones ejecutadas por los mismos docentes del MINEDUC. Asimismo, estos resultados permitirán orientar el desarrollo de nuevas investigaciones educativas en relación con las problemáticas detectadas.

8. Referencias bibliográficas

Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.

Burns, A. (2015). Renewing classroom practices through collaborative action research. In K. Dikilitas, Smith, R., and Trotman, W. (eds). *Teacher-researchers in action* (pp. 9-17). Faversham: IATEFL.

Dehesa de Gyves, N. (2015). La investigación en el aula en el proceso de formación docente. *Perfiles educativos*, 37(esp), 17-34.

Equipo Técnico de Proyecto Inglés. (2012) *Ecuadorian in-service English Teacher Standards & The English Language Learning Standards* (pp. 1-11, Rep.). Quito, Ecuador: Ministerio de Educación. Recuperado Mayo 30, 2016. En http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/estandares_2012_ingles_opt.pdf

González, N., Zerpa, M., Gutierrez, D., & Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23), 279-309.

- Gómez-Arias, R. D. (2018). Los sistemas políticos como determinantes de la vida, la salud y el sufrimiento. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*. 36 (supl. 1), 10-29.
- Martínez, V. (2013). Paradigmas de investigación Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico-crítica. En:https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf (11/jun/2021).
- Méndez, A., Gordon, Y., & Vidal, C. (2019). Lineamientos teórico-prácticos para mejorar la formación en investigación en la Universidad Popular del Cesar. *Espacios*, 40(12), 1-21.
- Ministerio de Educación. (2012). *Acuerdo Ministerial No. 020-12*. Quito, Ecuador: Government Printing Office.
- Ministerio de Educación. (2014). *Acuerdo 0061-14*. Ecuador: Imprenta del Gobierno.
- Ministerio de Educación. (2015a). *MINEDUC-ME-2015-00101-A*. Quito, Ecuador: Imprenta del Gobierno.
- Ministerio de Educación. (2015b). *Reforma al Reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Quito: Imprenta del Gobierno.
- Ministerio de Educación. (2017). *Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2017-00049-A*. Quito: Imprenta del Gobierno.
- Ministerio de Educación. (2018). *Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2018-00106-A*. Quito: Imprenta del Gobierno.
- Nuñez, N. (2019). Enseñanza de la competencia investigativa: percepciones y evidencias de los estudiantes universitarios. *Espacios*, 40(41), 26-41.
- Quezada, H., & Soto, S. (2018). Authentic assessment of EFL students in Ecuadorian classrooms: What teachers need to know! Be a better teacher, assess authentically! In S. T. Soto, E. Intriago, & J. Villafuerte (Coords.), *Beyond Paper-and-Pencil Tests: Good Assessment Practices for EFL Classes* (pp. 12-48). Ecuador: Editorial UTMACH.
- Rebolledo, P. (2013). *Exploring action research on a professional development course in Chile* [Tesis de doctorado no publicada]. The University of Leeds.
- Rebolledo, P., Smith, R. and Bullock, D. (eds) (2016). *Champion teachers: Stories of exploratory action research*. London: The British Council.
- Rodríguez, M., Zabala, S. Mejía, R. (2020). Evaluation of the investigative competence in the degree in initial education from the student body. *Revista espacios*, 41(16). 1-15.

- Smith, R., Connelly, T. and Rebolledo, P. (2014). Teacher research as continuing professional development: A project with Chilean secondary school teachers. In D. Hayes (ed.), *Innovations in the continuing professional development of English language teachers* (pp. 111-129). London: British Council.
- Smith, R. (2015). Exploratory action research: why, what, and where from? In Dikilitas, K., Smith, R., and Trotman, W. (eds). *Teacher-researchers in action* (pp. 37-45). IATEFL.
- Smith, R. and Rebolledo, P. (2018). *A handbook for exploratory action research*. London: The British Council.
- Valencia, M. (2020). El manual de políticas públicas. En F. Sánchez y N. Liendo. Manual de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Universidad Sergio Arboleda. En: [https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1458/EI%20ana%CC%](https://repository.usergioarboleda.edu.co/bitstream/handle/11232/1458/EI%20ana%CC%20)
- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: Una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33(1), 155-165.
- Villafuerte-Holguín, J. & Benites, R. (2018). Competencias del profesional de la administración y finanzas para una economía basada en el conocimiento. *Revista Educación*, 42(2), 1-20. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27559>

Herramientas y estrategias de enseñanza-aprendizaje

Capítulo 4. Uso de TED Talks para la enseñanza de inglés: una experiencia pedagógica en Ecuador

Juan Diego Iñiguez Carrión, Paola Cabrera-Solano

Capítulo 5. Análisis de falsos amigos en un contexto ecuatoriano y planteamiento de estrategias pedagógicas para evitar su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés

Carmen Benítez-Correa, Ana Quinonez-Beltran, Elsa Morocho-Cuenca

Capítulo 6. Uso de wikis para fortalecer el desarrollo de la escritura en inglés en tiempos de pandemia: Experiencia con estudiantes de bachillerato en el contexto ecuatoriano

Valeria Anaí Sánchez Bravo, Luz Castillo-Cuesta

Capítulo 7. Factores económico-familiares que inciden en el bajo rendimiento académico de los estudiantes de Geometría de la Universidad de Zulia

José Delgado Fernández, Niorka Medina Cepeda

Capítulo 4. Uso de TED Talks para la enseñanza de inglés: una experiencia pedagógica en Ecuador

Juan Diego Iñiguez Carrión

jdiniguez3@utpl.edu.ec

Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-8073-3719>

Paola Cabrera-Solano

pacabrera@utpl.edu.ec

Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0003-3298-6671>

Resumen

La presente investigación tuvo como propósito investigar la comprensión auditiva del inglés como lengua extranjera a través del uso de videos TED Talks durante la pandemia covid-19. Esta experiencia pedagógica surgió debido a que el nivel de inglés del Ecuador es el más bajo de Latinoamérica. Estos resultados sin lugar a duda se hacen más evidentes entre los estudiantes que cursan la asignatura de Inglés en el Bachillerato General Unificado (BGU), quienes enfrentan dificultades para la comprensión auditiva de esta lengua extranjera, lo cual se ha hecho mucho más notorio durante la pandemia. Para el desarrollo de este estudio se contó con la participación de 52 estudiantes de nivel de suficiencia pre intermedio (B1), de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEFR por sus siglas en inglés), quienes fueron clasificados en dos grupos: 26 estudiantes conformaron el grupo experimental y 26 alumnos fueron parte del grupo de control. Además, se contó con la participación de un docente de inglés, quien fue el encargado de implementar los videos TED Talks durante el desarrollo de la intervención. Todos los participantes pertenecían a una institución privada ubicada en el sur de Ecuador. Se utilizó un modelo cuasi experimental que combinó procesos de análisis cualitativos y cuantitativos. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario de diagnóstico, un examen de entrada, un examen de salida, una hoja de observación y una encuesta de percepciones dirigida al docente y a los estudiantes. Los resultados evidenciaron que el uso de los videos TED Talks es altamente efectivo para el fortalecimiento de la comprensión auditiva de los estudiantes, por lo cual, la presente investigación constituye una importante contribución en el ámbito de la enseñanza de inglés, ya que se determinó que el uso de lenguaje auténtico facilita el proceso de aprendizaje y aumenta la motivación de los alumnos.

Palabras clave: aprendizaje, enseñanza, escuchar, inglés, *TED Talks*, videos auténticos

1. Introducción

La pandemia covid-19 ha provocado importantes desafíos en todos los sistemas educativos a nivel mundial. De acuerdo con Ali (2020), el coronavirus ha revelado serias vulnerabilidades emergentes en la educación, razón por la cual la tecnología juega un papel fundamental en lo que respecta a la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje remota que ha debido implementarse a raíz de la pandemia. En cuanto a la enseñanza de inglés como lengua extranjera, los maestros enfrentan numerosos retos en las complicadas condiciones causadas por la covid-19. Al respecto, Hakim (2020) manifiesta que los docentes de inglés atraviesan entre otras dificultades, la escasa motivación de los estudiantes, así como algunas complejidades para el diseño de materiales en línea; a esto se suman algunos factores como la falta de preparación y planificación de los maestros, la falta de instalaciones tecnológicas y la mala conexión a Internet (Atmojo y Nugroho, 2020).

En este contexto, es importante el planteamiento de propuestas innovadoras que permitan transformar la forma en que se imparte la lengua inglesa durante la enseñanza remota de emergencia, puesto que actualmente esta lengua es considerada como una de las más utilizadas a nivel mundial. Según Oktaviani (2017), el idioma inglés ocupa el tercer lugar en el mundo y tiene un efecto significativo en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes. En este mismo sentido, Orlanda-Ventayen (2019) menciona que el inglés es importante debido a las oportunidades a las que se puede acceder cuando se alcanza un nivel de suficiencia adecuado en las destrezas esta lengua extranjera.

La enseñanza de la lengua implica fortalecer las cuatro habilidades de adquisición lingüística en los estudiantes y de manera particular en los del BGU. En el presente estudio se ha seleccionado la destreza de escuchar como una de las prioritarias para lograr una competencia comunicativa adecuada en la lengua inglesa. Gilakjani (2016) señala que la escucha es una de las habilidades más importantes a la hora de enseñar inglés puesto que un adecuado desarrollo de esta destreza ayuda a mejorar otras habilidades lingüísticas y a ponerlas en práctica; esto significa que cuando tenemos la capacidad de escuchar bien también somos capaces de escribir y de hablar bien. Asimismo, el autor menciona que la habilidad de escuchar es una de las más difíciles de aprender. Por ello, la comprensión auditiva en la enseñanza de idiomas ha sido frecuentemente estudiada desde diversas perspectivas teórico-metodológicas.

Una de las estrategias actuales más novedosas para fortalecer la destreza de escuchar de los estudiantes es la incorporación de videos auténticos (Ali y Celik, 2019), que son grabaciones breves que contienen información dinámica sobre un tema específico o general. Synima et al. (2017) mencionan que los videos auténticos proporcionan a los estudiantes diversos beneficios y los animan a mantenerse motivados e interesados por el aprendizaje del idioma inglés, lo cual conduce a una mejor competencia comunicativa.

Por ejemplo, la investigación de Akbari et al. (2021) reveló que el uso de videos TED Talks hace que los estudiantes se sientan intrínsecamente interesados y motivados para el aprendizaje del inglés.

La revisión exhaustiva de trabajos previos permitió identificar que en Ecuador existen escasas investigaciones enmarcadas en el uso de videos auténticos como TED Talks para el fortalecimiento de la destreza de escuchar en inglés. Por ello, el presente estudio pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuán efectivo es el uso de TED Talks para mejorar la comprensión auditiva de inglés como lengua extranjera en un entorno virtual?

¿Cuáles son las percepciones de profesores y estudiantes sobre el uso de TED Talks para mejorar la comprensión auditiva en inglés?

2. Revisión de literatura

2.1. La comprensión auditiva en la enseñanza de inglés

La comprensión auditiva constituye un elemento esencial en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Al respecto, Newton (2020) señala que enseñar o potenciar la capacidad de escucha del estudiante es fundamental para que se familiarice con los sonidos y, si es necesario, repita hasta que logre comprender el mensaje. Por ello, los maestros de inglés deben utilizar recursos que permitan a los alumnos escuchar e interpretar aquello que escuchan. En este ámbito, Newton (2020) manifiesta que los estudiantes de inglés deben aplicar ciertas estrategias para desarrollar su comprensión auditiva, por ejemplo, canciones, diálogos, relatos, debates e incluso videos auténticos, los cuales pueden ser muy importantes a la hora de practicar esta destreza tanto en entornos presenciales como virtuales.

En los últimos años, diversos lingüistas han investigado algunas formas efectivas para la enseñanza de la comprensión auditiva. Según Djabbarova (2020), algunos métodos para fortalecer la habilidad de escuchar van desde el uso de ejercicios interactivos hasta la implementación de recursos multimedia. Asimismo, Djabbarova (2020) enfatiza que el uso de actividades interpersonales puede mejorar la habilidad de escuchar. En este ámbito, existen segmentos de videos auténticos que se usan especialmente en esta era virtual y que tienen un alto potencial para el desarrollo de la destreza de escucha en todos los niveles de suficiencia lingüística. Sin embargo, como señala Robles (2017), escuchar es una habilidad difícil de enseñar puesto que constituye un proceso complejo para los estudiantes, así como una actividad exigente para los docentes, puesto que requiere tiempo y práctica. Por lo tanto, utilizar estrategias que resulten interesantes para los estudiantes es fundamental para el desarrollo efectivo de esta importante destreza (Mee, 2017).

2.2. El uso de videos auténticos en la enseñanza-aprendizaje del inglés

De acuerdo con Bajrami e Iseni (2016), la enseñanza efectiva del inglés requiere que los docentes utilicen una diversidad de herramientas audiovisuales, lo cual supone una instrucción mucho más centrada en el alumno, y que fomente su autonomía, su interacción y su conectividad. En este contexto, Sherman (2003) señala que el aprendizaje por medio de videos auténticos constituye un método educativo cuya principal fuente de información son los instrumentos audiovisuales, que deben entregarse individualmente a los estudiantes. Para Ali (2019), el uso de videos auténticos desarrolla la comprensión auditiva de los estudiantes, y, por su parte, Gómez y Andrea (2020) recomiendan su uso con fines educativos. Los videos pueden considerarse como una herramienta poderosa a la hora de aprender inglés (Metruk, 2018).

De manera similar, Namaziandost et al. (2018) explican que el aprendizaje por medio de videos ofrece la posibilidad de aprender en cualquier lugar y en cualquier momento. Por lo tanto, la implementación de estrategias de enseñanza basadas en videos auténticos requiere un nuevo enfoque didáctico. Asimismo, Sherman (2003) destaca que el aprendizaje de idiomas mediante videos auténticos o alguna herramienta que interactúe con medios audiovisuales puede facilitar la enseñanza y el aprendizaje de un segundo idioma llevándolo al mundo real, pues los estudiantes no solamente adquieren conocimientos, sino que también son capaces de transmitirlos. Es decir, el uso de videos auténticos en las clases de inglés hace que los estudiantes desarrollen sus habilidades auditivas, debido a que cuando reciben información, la capturan rápidamente y pueden reproducirla más tarde. Debido a que, como mencionan Ali y Celik (2019), existe una gran diversidad de estudiantes con diferentes intereses y formas de aprender, a través de videos auténticos los estudiantes pueden mejorar hasta el punto de comprender y utilizar ese conocimiento en el futuro.

2.3. TED Talks para el aprendizaje del inglés

En diversos contextos educativos en donde se enseña Inglés como lengua extranjera son evidentes las dificultades de los estudiantes para comunicarse; sin embargo, con la evolución no solo de la tecnología sino también de los métodos de enseñanza, hoy en día existen diversas herramientas tales como las aplicaciones móviles, las plataformas de video, los blogs o los cursos en línea, lo cuales pueden incorporarse al proceso de aprendizaje del inglés (Hernández et al., 2018). En efecto, Styati (2016) manifiesta que el uso de TED Talks puede ser muy útil para mejorar las habilidades de escucha de los estudiantes debido a sus componentes de imagen y de audio, con lo cual los maestros pueden encontrar fácilmente nuevas formas de incorporarlos en sus clases de escucha.

Entre la diversidad de herramientas que pueden fomentar la destreza de escuchar en inglés, Raffo (2016) describe a los TED Talks como un sitio web en donde es posible compartir videos de una variedad de angloparlantes, quienes se comunican de una manera divertida y familiar acerca de varios temas de interés. Además, este tipo de videos pueden acompañarse de contenido cultural, lo cual amplía el abanico de acentos, palabras,

expresiones y formas de referirse a un mismo tema. Adicionalmente, Raffo (2016) señala que el uso de TED Talks brinda a los estudiantes todos los elementos comunicativos que les permitan usar el inglés para expresar sus ideas, retener información y luego reproducirla.

De acuerdo con García y Pallejá (2018), el uso de TED Talks desarrolla la competencia lingüística de los estudiantes de inglés y amplía su destreza para comprender este idioma. Su implementación efectiva puede cautivar y persuadir a una gran variedad de estudiantes. Este tipo de videos puede constituir una herramienta de entretenimiento altamente efectiva puesto que está relacionada con la cultura o la historia de un lugar determinado. Además, dichos videos no se rigen por una duración exacta, pues todo depende de su contenido; sin embargo, en el plano didáctico generalmente se los utiliza en partes, se puede seleccionar varios extractos de cada video e implementarlos según el aspecto que se requiera reforzar (Styati, 2016).

Entre los trabajos previos más representativos acerca del uso de TED Talks para el desarrollo de la destreza de escucha se puede mencionar el estudio de Wingrove (2017), quien investigó el impacto de los videos auténticos para el desarrollo de las habilidades auditivas y la retención de información en los estudiantes. Se seleccionaron dos grupos de participantes. El primer grupo recibió instrucción por medio de videos de otras plataformas, mientras que el segundo grupo utilizó TED Talks. Los resultados demostraron que existió una diferencia significativa en el rendimiento auditivo entre los estudiantes que recibieron las clases con videos normales y los estudiantes que aprendieron mediante los videos TED. Por lo tanto, se concluyó que los videos tradicionales generalmente abordan temas que no le interesan al alumno, mientras que, los TED Talks utilizan un lenguaje sencillo y su contenido hace que el alumno quiera aprender más sobre el idioma, escucharlo y entenderlo.

De manera similar, Ahluwalia (2018) investigó las percepciones de profesores y estudiantes sobre el impacto del uso TED Talks con fines de enseñanza y aprendizaje. Este estudio se realizó con un grupo de profesores y 26 alumnos. El hallazgo general de este estudio demostró que el uso de videos auténticos en el aula tuvo un impacto positivo tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. El estudio dividió a los profesores entre innovadores e instrumentales. Los innovadores direccionan el aprendizaje de una manera entretenida y son capaces de transformar las lecciones de acuerdo con los beneficios de las charlas TED. Además, se evidenció que el aprendizaje mediante TED Talks implica un cambio en la forma en que los estudiantes aprenden, ya que los videos ofrecen nuevos entornos emocionantes y generan comodidad tanto para los maestros como para los estudiantes.

Finalmente, Veletsianos et al. (2020) investigaron el uso de TED Talks y su impacto. En primer lugar, los participantes respondieron un cuestionario que incluía preguntas sobre el contenido del curso e información sobre sus clases. Durante un total de 10 semanas consecutivas, el profesor trabajó con un grupo experimental y lo evaluó sobre la base del lenguaje y el contenido utilizado en los videos, mientras que el grupo de control utilizó métodos como la lectura y se centró en el uso de estrategias tradicionales de enseñanza-

aprendizaje. Al finalizar el estudio, el grupo que recibió la instrucción por medio de TED Talks superó al grupo que fue expuesto a métodos tradicionales. Los hallazgos demostraron que el uso de esta herramienta ayudó a los estudiantes a reducir sus niveles de ansiedad mientras aprendían contenido nuevo.

3. Metodología

El presente trabajo de investigación se desarrolló a través de un diseño metodológico cuasi-experimental. Los participantes no se seleccionaron de acuerdo con un criterio aleatorio (Creswell, 2015). Esta metodología fue muy útil para recopilar información y posteriormente analizarla mediante procesos cualitativos y cuantitativos.

3.1. Lugar y participantes

Esta investigación se llevó a cabo en una institución educativa privada ubicada en el sur de Ecuador. Se trabajó con 52 estudiantes de dos paralelos pertenecientes al tercer año del BGU, quienes tenían un nivel de suficiencia B1 (preintermedio) de acuerdo con los estándares del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (CEFR, por sus siglas en inglés). Las edades de los estudiantes oscilaron entre los 16 y 18 años, y fueron clasificados en dos grupos: 26 estudiantes conformaron el grupo experimental y 26 alumnos fueron parte del grupo de control. Los estudiantes del grupo experimental participaron en una intervención en la que se utilizaron videos TED Talks para desarrollar su competencia auditiva, mientras que los participantes del grupo de control recibieron clases a través de una metodología tradicional. Se contó con la colaboración de un docente de inglés, quien era el profesor encargado de los dos cursos y participó activamente en todo el proceso instruccional.

3.2. Instrumentos y procedimiento

Para la recolección de datos se aplicaron algunos instrumentos en formato online, los cuales consistieron en un cuestionario de diagnóstico, un examen de entrada, un examen de salida, una hoja de observación y una encuesta de percepciones. Todos los instrumentos atravesaron por un proceso de pilotaje y fueron aplicados a un grupo real de estudiantes a fin de realizar los ajustes necesarios antes de su administración definitiva.

3.2.1. Cuestionario de diagnóstico

Este cuestionario se aplicó al inicio del estudio a través de la herramienta Google forms para determinar las experiencias previas de los estudiantes con respecto al uso de los videos TED Talks, así como para conocer sus preferencias en torno al aprendizaje de la destreza de escucha. Este instrumento estuvo integrado por 10 preguntas cerradas de opción múltiple.

3.2.2. Examen de entrada

Este instrumento tuvo la finalidad de determinar el nivel de escucha de los estudiantes antes del inicio de la instrucción pedagógica y estuvo conformado por 10 preguntas cerradas de opción múltiple, las cuales fueron elaboradas por los investigadores en función de los contenidos correspondientes al tercer año de BGU en la asignatura de Inglés. El examen fue administrado a través de la herramienta Google forms, y consistió en la proyección de un video de YouTube que incluía información de acuerdo con el nivel de suficiencia de los estudiantes, de tal manera que luego de mirar y escuchar el video, se les solicitaba que contestaran las preguntas para así determinar su nivel de comprensión auditiva.

3.2.3. Examen de salida

Este instrumento tuvo el propósito de determinar el nivel de escucha de los estudiantes una vez finalizada la intervención pedagógica mediante el uso de TED Talks. Este examen también fue diseñado por los investigadores y tanto sus características de elaboración como su proceso de aplicación fueron similares a las del examen de entrada.

3.2.4. Hoja de observación

Este instrumento estuvo conformado por 12 ítems basados en una escala Likert, los cuales permitieron registrar las actitudes de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades de escucha basadas en la aplicación de TED Talks. El proceso de observación estuvo a cargo de dos investigadores y se sustentó en el planteamiento de Fernández (1982, p. 1), quien manifiesta que “las actitudes no son susceptibles de observación directa, sino que han de ser inferidas de las expresiones verbales; o de la conducta observada”. En este contexto, con el fin de emitir juicios de valor objetivos, se utilizaron ítems que permitieron registrar las actitudes de los estudiantes antes, durante y después de ser expuestos a los videos, es decir, a lo largo de todo el proceso de intervención.

3.2.5. Encuesta de percepciones

Se administró una encuesta de percepciones tanto a los estudiantes del grupo experimental como al docente que estuvo a cargo de dictar las clases. De esta forma se identificó su punto de vista acerca de la intervención basada en el uso de TED Talks. Este instrumento estuvo conformado por 10 preguntas cerradas y fue aplicado en formato *online* a través de Google forms.

En lo que respecta al procedimiento utilizado, a partir de los resultados obtenidos en el cuestionario de diagnóstico, se planificó una intervención pedagógica durante un período de 10 semanas (40 minutos por clase), la cual se basaba en la implementación de videos TED Talks relacionados con temáticas auténticas y adecuadas a los intereses de los estudiantes. Además, se implementaron estrategias didácticas encaminadas a desarrollar la competencia auditiva de los estudiantes. Esta intervención estuvo a cargo del docente de la asignatura, quien administró el cuestionario de diagnóstico y los exámenes de

entrada y de salida. Los videos fueron seleccionados en función del nivel de suficiencia lingüística de los participantes (B1 preintermedio, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas), así como sobre la base de las temáticas abordadas dentro de la programación académica de la asignatura. De esta manera, el docente se encargaba de motivar a los estudiantes para que se familiarizaran con los contenidos mucho antes de cada período de clases.

La fase de implementación se desarrolló en diferentes horarios y de forma virtual a través de sesiones de Zoom. Durante la mencionada intervención, se utilizó una lista de verificación para registrar la información observada durante 6 semanas consecutivas. Debido a diversas actividades planificadas en el cronograma de la institución, no fue posible que los investigadores realizaran la observación de la totalidad de las clases planificadas.

3.3. Procesamiento de datos

Una vez concluida la intervención, los datos obtenidos fueron debidamente tabulados, analizados y triangulados. Los resultados del examen de diagnóstico, así como los exámenes de entrada y de salida fueron procesados a través del software SPSS. En cuanto a la observación, la lista de verificación permitió que los investigadores realizaran inferencias en función de las expresiones verbales y de ciertas conductas observadas por parte de los participantes durante el proceso de intervención en línea.

4. Resultados y discusión

4.1. Resultados del cuestionario de diagnóstico

Los resultados del cuestionario de diagnóstico demostraron que solo el 20% de los estudiantes habían tenido la oportunidad de utilizar videos TED Talks antes de la intervención. El 50% de ellos estaban interesados en el uso de este tipo de recursos para fomentar su aprendizaje de la destreza de escuchar en inglés, mientras que un 32% prefería el uso de audios, películas, podcasts, entre otros recursos. Solamente el 12% de los estudiantes practicaban la destreza de escuchar de manera autónoma; sin embargo, preferían recibir retroalimentación por parte de los docentes a fin de no distraer su atención hacia otras actividades. En este contexto, según Abdulrahman (2018), el uso de videos TED es efectivo para el desarrollo de la destreza de escuchar, incluyendo la posibilidad de aprender nuevo vocabulario, frases idiomáticas o académicas, así como la posibilidad de aprender la cultura de la lengua extranjera.

4.2. Resultados de los exámenes de entrada y de salida

A continuación, las tablas 1 y 2 presentan los resultados estadísticos de los exámenes de entrada y de salida que se aplicaron tanto al grupo experimental como al grupo de control, antes y después de la intervención pedagógica.

Tabla 1. Resultados del examen de entrada

Estadísticos	Experimental	Control
Media	6,865	6,096
Desviación estándar	2.368	2.109
$p=0.0931$ $t=1.7459$		

Tabla 2. Resultados del examen de salida

Estadísticos	Experimental	Control
Media	8,275	6,538
Desviación estándar	1.544	1.973
$p=0.0004$ $t=4.0813$		

Como se puede apreciar en la tabla 1, antes de la intervención no existía una diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos, sin embargo, en la tabla 2 se observa que luego de finalizada la aplicación de los videos TED Talks, el grupo experimental demostró una mejora significativa con respecto al grupo de control. Este incremento en los resultados del examen de salida podría deberse al uso efectivo de los videos para fortalecer la destreza de escucha. Estos resultados coinciden con el estudio de Takaesu (2017), quien determinó que el uso de videos TED mejora la destreza de escucha y motiva a los estudiantes, puesto que los expone a una gran variedad de acentos.

Cabe señalar que el proceso de instrucción ayudó a los estudiantes, no solamente a practicar conocimientos previos, sino también a adquirir nuevas habilidades auditivas y lingüísticas. Además, existió una mejora significativa en la retención y comprensión de ideas, pronunciación del nuevo vocabulario y participación de los estudiantes, puesto que lucían muy motivados al realizar actividades con TED Talks. Anwar (2018) aclara que incluir un método audiovisual en las clases ayuda a los estudiantes a retener y a producir el idioma extranjero de mejor manera.

4.3. Resultados de la observación

Con el fin de recolectar datos adicionales sobre las estrategias de escucha utilizadas por los estudiantes durante la intervención, se observaron las actitudes que demostraban los alumnos al ser expuestos a los videos TED Talks. A pesar de que las clases se desarrollaron virtualmente, se utilizó el procedimiento propuesto por Fernández de Pinedo (1982), quien manifiesta que a pesar de que las actitudes no pueden observarse directamente, estas pueden ser inferidas a partir de las expresiones verbales utilizadas por los participantes o mediante la observación de sus conductas. Los resultados de la observación se presentan en la tabla 3.

Tabla 3. Resultados de la observación

Aspectos observados	Siempre	Frecuentemente	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
Los estudiantes parecen entender los videos	75%	0%	25%	0%	0%
Los estudiantes hacen preguntas sobre los videos y aclaran dudas	50%	0%	50%	0%	0%
Los estudiantes contribuyen con ideas	80%	0%	20%	0%	0%
Los estudiantes comparten ideas con sus compañeros de clase después de ver un video auténtico	0%	75%	0%	25%	0%
Los estudiantes escuchan y completan cada actividad de forma exitosa	90%	0%	10%	0%	0%
Los estudiantes tienen dificultades para terminar su actividad de escucha porque no entienden el video	0%	20%	80%	0%	0%
Los estudiantes lucen motivados al ver videos auténticos	0%	0%	90%	10%	0%
Los estudiantes parecen confundirse con el uso de videos auténticos	0%	20%	80%	0%	0%
Los estudiantes se enfocan en realizar las actividades de escucha sugeridas por el maestro	75%	0%	25%	0%	0%
Los estudiantes requieren retroalimentación después de las actividades de escucha	80%	0%	20%	0%	0%

Fuente: Observación realizada por los autores

Es importante resaltar que, en el 75% de las clases observadas durante las sesiones de Zoom, los estudiantes del grupo experimental parecían prestar atención a las instrucciones del profesor, puesto que participaban activamente en las actividades propuestas; en el 25% de dichas lecciones los estudiantes lo hacían algunas veces. En cuanto a las preguntas y dudas sobre los videos TED Talks, en el 50% de las lecciones los alumnos siempre planteaban inquietudes, mientras que, en el 50% de las clases restantes lo hacían en algunas ocasiones. Además, en el 80% de las clases los estudiantes contribuían con sus ideas de manera satisfactoria, mientras que en el 20% restante lo hacía algunas veces debido a que tenía ciertas dificultades para finalizar las actividades propuestas a pesar de haber prestado atención a los videos y a los temas abordados. Estos resultados

indican que poner atención, aclarar dudas y hacer preguntas antes, durante y después del proceso de escucha es fundamental para ayudar a los estudiantes a desarrollar la destreza de escucha.

Otro aspecto interesante que se observó fue que en el 75% de las clases los estudiantes compartían ideas con sus compañeros después de ver los videos TED Talks, esto se evidenció especialmente durante el desarrollo de grupos de trabajo *breakout rooms* organizados por el profesor para fortalecer la competencia de escucha, mientras que, en el 25% de las clases esto casi nunca sucedía. Además, en el 90% de las clases se observó que los estudiantes estaban predispuestos a completar exitosamente las actividades de escucha porque se encontraban enfocados en el tema y, sobre todo, porque parecían comprender el contenido de los videos; sin embargo, en el 10% de las clases, los participantes algunas veces completaron las actividades, quizá porque estaban distraídos en alguna otra tarea o porque no podían organizar sus ideas con claridad. Esto se evidenció cuando el profesor solicitaba la participación de los estudiantes, pero algunos de ellos no daban una respuesta adecuada o no intervenían en dichas actividades. Al respecto, Sherman (2003) enfatiza que los estudiantes frecuentemente pueden distraerse al realizar actividades en clase, pero cuando se implementan tareas basadas en TED Talks o videos auténticos, es más factible captar su nivel de atención.

Adicionalmente, en el 80% de las clases, los estudiantes tenían ciertas dificultades para terminar sus actividades de escucha basadas en videos TED Talks y en un porcentaje similar parecían estar muy seguros durante su desarrollo. Asimismo, en el 90% de las lecciones, los participantes lucían muy motivados porque tenían su cámara encendida y participaban activamente a lo largo de la clase; además, en el 75% de las clases parecían enfocados en las actividades planificadas por el docente. Otro aspecto interesante que se pudo observar fue que en la mayoría de las clases (80%), los participantes estaban muy predispuestos a recibir comentarios o retroalimentación por parte del profesor.

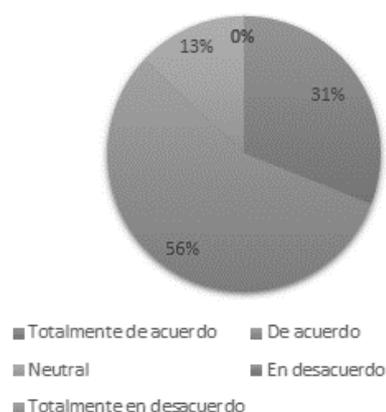
4.4. Resultados de la encuesta de percepciones

En relación a las percepciones de los estudiantes con respecto a los videos TED Talks, el 91.3% indicó que el uso de este tipo de videos fue satisfactorio debido a que los motivó a aprender dentro y fuera de clases. Cabe mencionar que, a pesar de que el docente afirmó que la mayoría de los alumnos estaban acostumbrados a aplicar todo tipo de estrategias para realizar las actividades de escucha con mayor rapidez, no siempre se utilizaban con precisión y resultaban más bien un distractor. Al respecto, Harmer (2019) afirma que algunos instrumentos o métodos enfocados a la enseñanza del idioma inglés o al refuerzo de las habilidades auditivas son excelentes para que los estudiantes adquieran el idioma, pero es necesario establecer estrategias que permitan que estos no se conviertan en distractores.

Como se observa en la figura 1, el 31% de los estudiantes del grupo experimental afirmó que el uso de TED Talks fue un recurso motivador para aprender inglés y también para mejorar la comprensión auditiva; mientras que más del 56% de ellos lo consideró muy

motivador. Además, alrededor del 31% de los estudiantes estuvo de acuerdo en que los videos eran muy fáciles de comprender y el 56% indicó que generalmente eran comprensibles. Estos resultados indican que los estudiantes estaban motivados para aprender el idioma y mejorar sus habilidades auditivas. Al respecto, Ahluwalia (2018) considera que los estudiantes se sienten más motivados para aprender un idioma cuando se involucra tecnología y material audiovisual que los ayude a incrementar su concentración y a poner más interés en el aprendizaje. Según Styati (2016), el aprendizaje generado a través del uso de materiales audiovisuales, especialmente TED Talks en clases presenciales y virtuales, es útil para promover las necesidades cognitivas o afectivas de los estudiantes, a fin de que puedan desenvolverse efectivamente dentro y fuera del aula.

Figura 1. ¿Fue motivador para usted el uso de videos auténticos para el aprendizaje de la destreza de escucha?



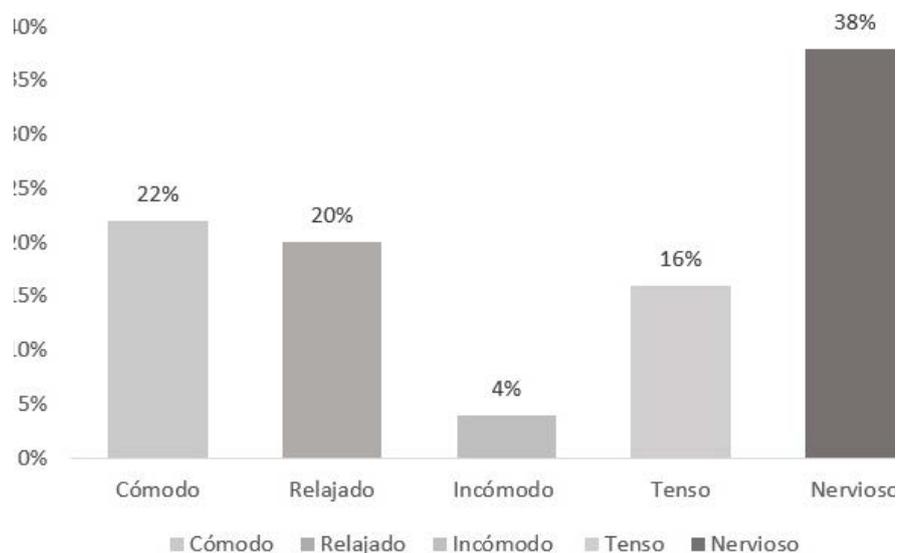
Fuente: Encuesta de percepciones

Con respecto a las percepciones de los estudiantes sobre el uso de videos auténticos para la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés, la figura 2 muestra que el 22% de los estudiantes se sentían cómodos al realizar actividades de escucha con videos TED Talks, porque les ayudaba a mejorar y también a practicar el contenido. Además, el 20% del grupo de alumnos se sentía relajado al realizar y cumplir estas actividades que implicaban el desarrollo de su capacidad de escucha. Estos resultados tienen estrecha relación con la percepción del docente, quien manifestó que sus estudiantes parecían estar cómodos durante el desarrollo de las actividades de escucha, sin embargo, esto no siempre podía ser comprobado debido a las complejidades de la enseñanza virtual. En este contexto, Sabri et al. (2020) argumentan que a través de las actividades de escucha los estudiantes en su mayoría se sienten relajados al practicar la habilidad de escuchar.

Por el contrario, el 38% de los alumnos manifestó que se sentía nervioso a la hora de realizar las actividades de escucha debido a que no les gustaba el tema de las clases, o no tenían conocimientos previos o no comprendían el idioma. Se corroboró que en muchas ocasiones los estudiantes se sienten nerviosos, lo cual afecta su desempeño en lo que respecta al desarrollo de la habilidad de escuchar. El 16% de los alumnos también señaló que se ponen tensos al realizar este tipo de actividades por miedo a obtener una

mala calificación, y un 4% señaló sentirse incómodo. Por esta razón, al profesor le resultó difícil calificar o medir su desempeño al realizar las actividades de escucha basadas en los TED Talks.

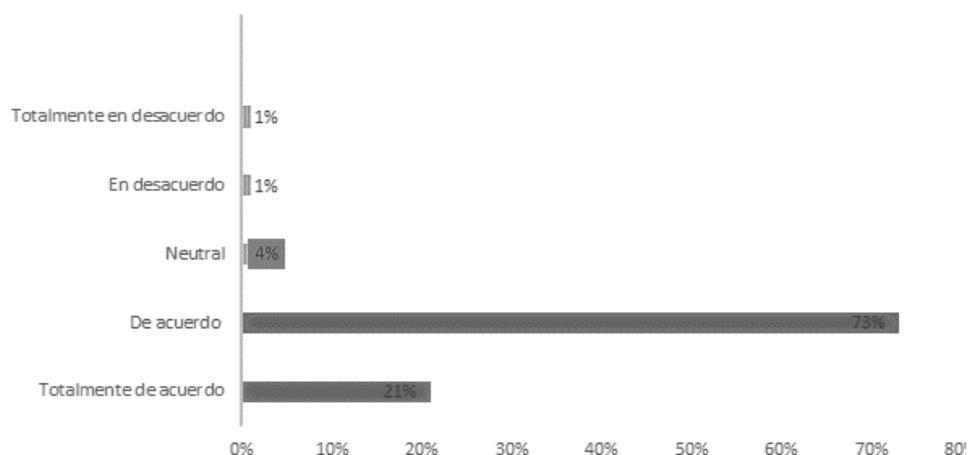
Figura 2. ¿Cómo se sintió al realizar las actividades de escucha a través de los videos TED Talks?



Fuente: Encuesta de percepciones

Finalmente, en la figura 3 se evidencia que el 21% de los alumnos estuvo totalmente de acuerdo con el uso de TED Talks para fortalecer la comprensión auditiva. Además, el 73% de los estudiantes afirmó estar de acuerdo con el uso de esta estrategia en las clases virtuales. Estos resultados tienen estrecha relación con la percepción del docente, quien manifestó que la mayoría de los estudiantes mostraron una buena actitud durante la implementación de los videos. Al respecto, Styati (2016) afirma que los estudiantes y profesores que utilizan videos auténticos generalmente logran obtener buenos resultados en el desarrollo de las competencias del idioma inglés. Por otro lado, el 4% de los estudiantes tuvo una percepción neutral con respecto al uso de TED Talks en clase o en casa para mejorar su comprensión auditiva; mientras que solo el 1% de los participantes estuvo en desacuerdo y totalmente en desacuerdo con el uso de este recurso, debido principalmente a problemas de conexión que suelen presentarse y que afectan la implementación efectiva de los videos.

Figura 3. ¿El uso de videos TED Talks le permitió fortalecer la comprensión auditiva del idioma inglés?



Fuente: Encuesta de percepciones

5. Conclusiones

El uso de TED Talks tiene el potencial de mejorar las habilidades auditivas del idioma inglés como lengua extranjera en estudiantes adolescentes. De hecho, la implementación de esta herramienta aumenta la participación individual de los alumnos, y les permite comprender y practicar la lengua meta de una forma más entretenida y eficiente. Farid (2019) manifiesta que el uso de TED Talks es altamente efectivo para mejorar la calidad de la enseñanza de inglés, puesto que ofrece numerosas posibilidades para la planificación de actividades encaminadas a fortalecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El uso de TED Talks es altamente motivador para el desarrollo de la destreza de escucha en el idioma inglés. De hecho, tanto los estudiantes como el docente percibieron este recurso como muy fácil de utilizar y describieron el material audiovisual como auténtico, lo cual les ayudó a fortalecer sus habilidades auditivas. Al respecto, Bernardo (2006) manifiesta que el uso de materiales auténticos tiene un efecto positivo en la motivación de los estudiantes, puesto que les permite exponerse al uso real de la lengua extranjera.

La aplicación de TED Talks en la enseñanza de la destreza de escucha ayuda a los estudiantes a liberarse de la ansiedad y la tensión, lo cual permite recordar e identificar de mejor manera los distintos acentos del idioma inglés. De acuerdo con Abdulrahman (2018), las actividades propuestas a través de TED Talks atraen la atención de los estudiantes y les permite disfrutar del aprendizaje de esta destreza debido a las facilidades que tiene este recurso para desarrollar la capacidad de comprender mensajes en inglés. En efecto, en el presente estudio, los alumnos se sentían muy familiarizados con el uso de TED Talks en diferentes actividades de clase destinadas ayudarlos a mejorar su habilidad de escuchar, pues la mayoría de ellos se involucraron activamente en las lecciones impartidas durante la intervención pedagógica.

La implementación de videos auténticos como TED Talks tiene un alto potencial para fortalecer las habilidades auditivas de estudiantes adolescentes que aprenden inglés como lengua extranjera. Según Wu (2020), la aplicación de este recurso permite que los docentes planifiquen actividades para reconocer diversos tipos de acentos en la lengua extranjera. Los alumnos son capaces de interactuar con este material, y su aplicación en las clases les ayuda a completar actividades y lecciones con entusiasmo. Además, los docentes se sienten más motivados a buscar videos con lenguaje auténtico que les permita seguir desarrollando las habilidades lingüísticas de sus alumnos, especialmente de la destreza de escuchar en la lengua meta.

6. Agradecimientos

Un agradecimiento especial a las autoridades de la Universidad Técnica Particular de Loja, al Grupo de Investigación EFL Learning, Teaching and Technology y a la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, que han hecho posible el desarrollo de esta investigación.

7. Referencias bibliográficas

- Abdulrahman, T. (2018). TED talks as listening teaching strategy in EAP classroom. *The Asian ESP Journal*, 60.
- Ahluwalia, G. (2018). Students' Perceptions on the use of TED talks for English language learning. *Language in India*, 18(12), 80-86. En: <http://www.languageinindia.com/dec2018/drgurleentedtalks.pdf>
- Ali, L., & Celik, S. (2019). Effectiveness of authentic videos in improving speaking skills: An Exploration of teachers' Perspectives. *Researchers World: Journal of Art, Science and Commerce*, 10(1), 22-32. <https://doi.org/10.18843/rwjasc/v10i1/03>
- Ali, W. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic. *Higher Education Studies*, 10(3), 16-25.
- Anwar, M. (2018). Acquisition of skills for listening comprehension: barriers and solutions. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 7(3), 50-54. <https://doi.org/10.18488/journal.23.2018.73.50.54>
- Akbari, Y., Almaadeed, N., Al-maadeed, S., & Elharrouss, O. (2021). Applications, databases and open computer vision research from drone videos and images: a survey. *Artificial Intelligence Review*, 54(5), 3887-3938. <https://doi.org/10.1007/s10462-020-09943-1>

- Atmojo, A., & Nugroho, A. (2020). EFL classes must go online! Teaching activities and challenges during COVID-19 pandemic in Indonesia. *Register Journal*, 13(1), 49-76. <https://doi.org/10.18326/rgt.v13i1.49-76>
- Bajrami, D., & Iseni, A. (2016). New media as an inclusive dimension of multiculturalism in public communication. *ANGLISTICUM. Journal of the Association-Institute for English Language and American Studies*, 4, 15-29.
- Berardo, S. (2006). The use of authentic materials in the teaching of reading. *The Reading Matrix*, 6(2), 60-69.
- Creswell J. (2015). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Djabbarova, F. (2020). Modern methods of teaching listening skills. *Science and Education Scientific Journal*, 1(2), 67-71. En: <https://cyberleninka.ru/article/n/modern-methods-of-teaching-listening-skills>
- Education First (2021). El ranking mundial más grande según su dominio del inglés. En: <https://www.ef.com.ec/epl/>
- Farid, M. (2019). The Effectiveness Of Using Ted Talks Video In Improving Students Public Speaking Skills In Senior High School. *JALL (Journal of Applied Linguistics and Literacy)*, 3(1), 61-74.
- García, A., & Pallejá, C. (2018). TED talks: A multimodal tool for students of technological English. *Docencia e Investigación*, 29 (1). 6-24. En https://www.academia.edu/41300064/TED_Talks_A_Multimodal_Tool_for_Students_of_Technological_English
- Gilakjani, A., & Sabouri, N (2016). The significance of listening comprehension in English language teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(8), 1670-1677. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0608.22>
- Gómez, M., & Andrea, G. (2020). *Authentic videos: a proposal to enhance productive skills within a cooperative learning environment in the EFL classroom* [Bachelor's Dissertation, Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio Institucional UPN. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11708>
- Hakim, B. (2020). EFL Teachers' Perceptions and Experiences on Incorporating Blackboard Applications in the Learning Process with Modular System at ELI. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 12(2), 392-405. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.9n.5p.33>
- Harmer, J. (2019). *The routledge handbook of English language teaching* (1st ed.). Routledge Publishing.

- Hernández, M., Cuevas, J., & Astrid, R. (2018). TED Talks as an ICT tool to promote communicative skills in EFL students. *English Language Teaching*, 11(12), 106-115. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n12p106>
- Mee, Y. (2017). Teaching listening - An Overview. *The English Teacher*, 19 (1), 1-9. En: <https://journals.melta.org.my/index.php/tet/article/view/477/297>
- Metruk, R. (2018). The effects of watching authentic English videos with and without subtitles on listening and reading skills of EFL learners. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(6), 2545-2553. <https://doi.org/10.29333/ejmste/90088>
- Namaziandost, E., Esfahani, F., & Hashemifarnia, A. (2018). The impact of using authentic videos on prosodic ability among foreign language learners. *International Journal of Instruction*, 11(4), 375-390. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11424a>
- Newton, J & Nation, I (2020). *Teaching ESL/EFL listening and speaking* (2nd ed.). Routledge.
- Oktaviani, A., & Fauzan, A. (2017). Teachers Perceptions about the Importance of English for Young Learners. *Linguistic, English Education and Art (LEEA) Journal*, 1(1), 1-15. <https://doi.org/10.31539/leea.v1i1.25>
- Orlanda-Ventayen, C. (2019). Impact of English language courses and English proficiency on academic performance of junior business administrators. *Asian EFL Journal*, 24(4.1).
- Raffo, D. (2016). TED Talks and Leadership Education: Ideas Worth Sharing. *Journal of Leadership Education*, 15(3), 23-30. <https://doi.org/10.12806/v15/i3/a3>
- Robles, J. (2017). Listening: a challenging skill to teach. *Verbeia. Monográfico: Journal of English and Spanish studies= revista de estudios filológicos*, 1(1), 59-65. En <https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/4.-Jeanette-Valencia-Robles.pdf>
- Sabri, T., Soeharto, S., & Afrizan, A. (2020). The influence of video direct instruction model to folklore listening skills in elementary school. *Lingua Cultura*, 14(1). En <https://journal.binus.ac.id/index.php/Lingua/article/download/6339/3845>.
- Sherman, J. (2003). *Using authentic video in the language classroom* (1st ed.). Cambridge University Press.
- Styati, E. (2016). Effect of YouTube Videos and Pictures on EFL Students' Writing performance. *Dinamika Ilmu*, 16(2), 307-317. <https://doi.org/10.21093/di.v16i2.534>
- Syunina, A., Yarmakeev, I., Shechter, D., Pimenova, T., & Abdrafikova, A. (2017). Authentic video materials as a means of speech fluency development in EFL class. *Modern Journal of Language Teaching Methods (MJLTM)*, 7(2), 034-040. En: https://kpfu.ru/staff_files/F1669006202/r_397_170917115900.pdf

- Takaesu, A. (2017). TED talks as an extensive listening resource for EAP students. *Asian-Focused ELT research and practice: Voices from the far edge*, 108. <https://doi.org/10.5746/LEiA/13/V4/I2/A05/Takaesu>
- Veletsianos, G., Kimmons, R., Larsen, R., Dousay, T. A., & Lowenthal, P. R. (2018). Public comment sentiment on educational videos: Understanding the effects of presenter gender, video format, threading, and moderation on YouTube TED talk comments. *PLOS one*, 13(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0197331>
- Wingrove, P. (2017). How suitable are TED talks for academic listening? *Journal of English for Academic Purposes*, 30, 79-95. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.10.010>
- Wu, C. (2020). Implementing TED Talks as authentic videos to improve Taiwanese students' listening comprehension in English language learning. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*, (6). <https://dx.doi.org/10.24093/awej/call6.2>

Capítulo 5. Análisis de falsos amigos en un contexto ecuatoriano y planteamiento de estrategias pedagógicas para evitar su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés

Carmen Benítez-Correa

cdbenitez@utpl.edu.ec

Departamento de Artes y Humanidades

Universidad Técnica particular de Loja

Ecuador

<https://orcid.org/0000-0001-9745-4938>

Ana Quinonez-Beltran

alquinonez@utpl.edu.ec

Departamento de Artes y Humanidades

Universidad Técnica particular de Loja

Ecuador

<https://orcid.org/0000-0003-1964-2671>

Elsa Morocho-Cuenca

elmorochox@utpl.edu.ec

Departamento de Artes y Humanidades

Universidad Técnica particular de Loja

Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-2573-1593>

Resumen

El propósito del presente trabajo es identificar y analizar descriptivamente el uso de los falsos amigos en un contexto ecuatoriano, así como plantear estrategias pedagógicas para evitar su uso dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. Para el efecto, se analizaron cinco tesis desarrolladas por estudiantes de pregrado cuya lengua nativa es el español y que estudian la carrera de Inglés, en la modalidad a distancia, de una institución educativa superior privada. En esos trabajos se identificaron ocho falsos amigos que fueron analizados semánticamente; para esto, primero se identificó el equivalente de cada uno en español; luego, se determinó su definición, tanto en inglés como en español, y, finalmente, se analizó si su uso fue correcto según el contexto en el que fue utilizado. Sobre esa base, se concluyó que los falsos amigos más empleados fueron *concrete*, *determine*, *distinction*, *employ*, *excercise*, *investigate*, *manifest* y *pretend*. Estos no favorecen la correcta comunicación escrita entre el autor y el lector y producen una interpretación errónea o distorsión del mensaje del texto.

Palabras clave: enseñanza-aprendizaje, estrategias, falsos amigos, inglés, semántica

1. Introducción

Cuando aprendemos un nuevo idioma, especialmente en los casos en los que el léxico de la lengua nativa no se corresponde con la nueva, se produce el caso de desviación de la lengua, que consiste en el uso o el almacenamiento en el acervo lingüístico de uno o más elementos (Weinreich, 1979). Como resultado se produce el fenómeno de interferencia, lo cual causa confusión y mala interpretación de los intercambios lingüísticos y, por ende, la comunicación se ve afectada (Ceolin, 2003).

Dwinastiti (2013) menciona que se considera como interferencia lingüística el efecto que la lengua nativa ejerce en la producción del lenguaje en personas que aprenden una segunda lengua. Esto se evidencia cuando al encontrar palabras que se escriben y se pronuncian de forma similar en los dos idiomas las pasamos por alto, pensamos haberlas entendido y no nos detenemos a analizar si su significado real es aplicable o no en ese contexto.

Estos términos son los denominados falsos amigos cuyo estudio no es reciente. Al respecto, Doval (2013) menciona que hace más de tres cuartos de siglo fue publicado el primer repertorio de palabras bajo la denominación de falsos amigos, en el cual se presenta al lector una lista de palabras en inglés y francés que son semejantes formalmente, pero que presentan divergencias semánticas. Luego, se han editado innumerables diccionarios bilingües que, a decir de Prado (2001), no aportan de manera contundente al conocimiento y a la divulgación de los falsos amigos, ya que traducen muchos cognados falsos como si fueran verdaderos. Además, los diccionarios inglés-español no presentan las definiciones de las palabras, sino solo el equivalente en el otro idioma. Como ejemplo, este autor cita el *Diccionario Larousse*, que, según él, tiene más de un centenar de vocablos que aparecen como cognados verdaderos en la sección inglés-español, pero que desaparecen en la sección español-inglés, lo cual es un error inexcusable de lógica, que no permite que los estudiantes que consultan dichos diccionarios tengan una idea completa del significado real de los falsos amigos.

En lo referente a las razones por las que se usan los falsos amigos, Chamizo (2005) sostiene que se producen porque son términos que en dos o más lenguas naturales son iguales o muy parecidas gráficamente y/o fonéticamente, pero cuyos significados son diferentes de forma parcial o total. En otras palabras, su uso se debe a que los hablantes tienden a generalizar significados y a asumir que dos palabras de diferentes idiomas que comparten escritura o pronunciación pero que tienen significados diferentes, se usan de la misma manera. Ejemplos de falsos amigos son *I am embarrassed* para expresar “estoy embarazada”, *It is a carpet* para “esta es una carpeta”. Lógicamente, estas semejanzas producen confusiones en el lenguaje y pueden conllevar a que el mensaje que se lee o se escucha quede sin significado (Ramos, 2010).

Otra razón de este fenómeno se debe a los múltiples contactos lingüísticos que provienen del desplazamiento de la población de un lugar a otro y que dan lugar a los préstamos lingüísticos (Fortson, 2011).

Por ello Prado (2001) promueve el estudio con mayor profundidad de los falsos amigos y afirma que estudiarlos no es tan simple como señalar que embarazada no equivale a *embarrassed* o que *billet* no significa billete; sino que estudiarlos implica conocer, analizar el significado real de estas palabras y aplicar estrategias para utilizarlas adecuadamente en nuestro lenguaje diario, a fin de no causar equívocos.

Sin embargo, pese a la importancia de este tema en el campo educativo de nuestro país, específicamente en la enseñanza del idioma Inglés como lengua extranjera, no se hace mayor énfasis o se omite la difusión entre los estudiantes sobre los inconvenientes que causa el uso de los falsos amigos en la comunicación y en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma. La falta de conocimiento de la existencia de este tipo de palabras conlleva a que los alumnos no hagan un mayor esfuerzo por analizar si la palabra que usan es o no un falso amigo, y a que simplemente la asuman como correcta, lo cual no permite un adecuado desarrollo de su competencia en el idioma.

Considerando este antecedente, según el cual los falsos amigos resultan negativos y perjudiciales para el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, se desarrolla el presente trabajo, con el propósito de identificar, analizar y difundir aquellos falsos amigos que causaron confusión en la lectura de los trabajos escritos de tesis de estudiantes universitarios, quienes, pese a ser alumnos de la carrera de Inglés, aún tienen tendencia a usar algunos de ellos. También se plantean estrategias para evitar su uso, lo cual, consideramos, será un aporte importante para mejorar la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en nuestro medio.

2. Revisión de literatura

Semántica

La palabra semántica viene del griego *semantikos* que quiere decir "significa". Comprende el estudio del contenido de las formas lingüísticas. Es la rama de la Lingüística que nos ayuda a entender el significado y la significación de los elementos de la lengua (Espinal et al., 2020). Es decir, se refiere a los aspectos del significado, o de interpretación de palabras, expresiones o representaciones formales de los signos lingüísticos y de sus posibles combinaciones. El lenguaje de por sí consta de expresiones, de símbolos, de palabras o, incluso, de situaciones que la Semántica nos ayudará a develar, por ello su estudio es muy importante. Rowe y Levine (2006) definen a la Semántica como el estudio del significado de expresiones lingüísticas, como morfemas, palabras, frases, cláusulas y oraciones.

Léxico

Se entiende por léxico al conjunto de palabras cuya formación parte de un radical común. De acuerdo al *Diccionario de la lengua española* (2020), el léxico es el vocabulario o el conjunto de las palabras de un idioma que pueden pertenecer al uso de una región, a una actividad determinada, o un campo semántico.

Como norma general, los alumnos no son conscientes de la importancia de aprender el léxico, sin embargo, se debe considerar que los errores léxicos son los que en muchas ocasiones dificultan la comprensión y comunicación en los contextos reales en los que usan la segunda lengua. Así mismo, los estudiantes deben estar conscientes de que los errores gramaticales son mucho más tolerables que los léxicos. Además, el aprendizaje del léxico es un medio para que los estudiantes se comuniquen mejor y con ello mejoren la competencia comunicativa (Higueras, 2009). En la misma línea, Lewis, M. (2010) sostiene que aprender unidades léxicas constituye un proceso inacabable, que beneficia la apropiación del léxico. Además, el léxico es necesario para aprender una lengua, ya que las unidades léxicas conllevan un significado que da sentido al sistema lingüístico y, de esta manera, se logra la comunicación apropiada (Wilkins, 1972). El aprendizaje del léxico está muy relacionado con los falsos amigos, los estudiantes deben conocerlos para así usarlos adecuadamente.

Falsos amigos

Los falsos amigos ocurren cuando existe el fenómeno del contacto lingüístico entre individuos que, de manera activa, usan dos o más tipos de lenguas para su comunicación. Dos o más lenguas están en contacto cuando son usadas alternativamente por un mismo grupo de personas. Por lo tanto, los individuos que usan las lenguas llegan a ser el punto de contacto (Weinreich, 1974). Como ya se ha mencionado, uno de los resultados de este contacto lingüístico es el fenómeno de los falsos amigos, que se discute a continuación.

Definición. Los falsos amigos, denominados también cognados engañosos, son “palabras similares en la forma, pero diferentes en el significado” (Lado, 1957, p.53). Este mismo autor señala que los falsos amigos están dentro de un grupo especial debido a que presentan una dificultad muy alta para el aprendizaje y por esa razón se los considera difíciles. Otros autores, como Chacón, (2010) definen a los falsos amigos como palabras que, en su escritura o pronunciación, se parecen en inglés y en español, pero que tienen un significado diferente. De forma similar los define Reyes (2002), quien afirma que los falsos cognados son aquellas palabras de otro idioma que por su pronunciación o estructura tienen gran parecido a las palabras de la lengua nativa, pero que poseen un significado distinto.

Por su parte, Orellana (1987) agrega una característica importante a la definición de estos términos, que es la raíz de donde proceden. Este autor los define como palabras que tienen una misma forma, un distinto significado, y que se derivan de una raíz común. La definición para estos términos se amplía mencionando que son “dos voces que comparten la misma etimología, generalmente de raíz latina o griega, y que conservan grafías idénticas o bastante similares para reconocerlas fácilmente al pasar de una lengua a otra” (Prado, 2001, p. 9).

Clasificación de los falsos amigos

Los autores clasifican a los falsos amigos de diferentes formas, una de ellas es la señalada por Prado (2012), quien propone tres grupos:

El primer grupo incluye a las palabras que a pesar de ser muy parecidas en su escritura y tener el mismo origen, tienen un significado totalmente diferente. Es el caso de las palabras *library* y *librería* cuyo origen es latín. La primera se traduce en español como biblioteca y se define como un lugar en donde reposan libros, periódicos, grabaciones, etc., que están a disposición de las personas para leer, estudiar o usar. Por su parte, *librería* es una tienda donde se venden libros cuyo equivalente en inglés es *bookstore*. De acuerdo con este autor, este tipo de cognados falsos no son peligrosos, sin embargo, se los debe considerar, ya que al parecerse mucho podrían causar dificultad en la comunicación.

Según el mismo autor, dentro de este grupo se incluyen algunos adjetivos considerados causa de confusión, ya que muchos de ellos tienen connotaciones totalmente opuestas en los dos idiomas; estos pueden ocasionar problemas al momento de la expresión si no se los usa adecuadamente. Ejemplo de estos adjetivos son palabras como *callous*, en inglés, y *calloso*, en español; las dos provienen del latín *callosus*, pero la primera se traduce al español como cruel y se define como una persona que muestra o tiene sentimientos de crueldad, mientras que la palabra *calloso*, del español, tiene una connotación muy diferente, ya que significa que tiene callo, perteneciente o relativo al callo, es decir duro. En este caso la palabra correcta en inglés es *rough*.

En el segundo grupo, este autor incluye a aquellos falsos amigos que comparten una o más denotaciones similares en dos idiomas, pero una de esas palabras también tiene definiciones diferentes a la otra. Este es el caso de las palabras *asistir* y *assist*. Una de las acepciones de *asistir* es socorrer, favorecer, ayudar, y de *assist* es ayudar a alguien a compartir el trabajo, o ayudar dando dinero o información; de modo que las dos palabras comparten la definición de ayudar. Sin embargo, “*asistir*” tiene otras acepciones, por ejemplo, se refiere a la presencia de una persona en algún lugar o acto público, definición que no es compartida por *assist*.

En el tercer y último grupo, el autor incluye a los falsos amigos que tienen dos denotaciones similares, pero, además, cada uno tiene otras denotaciones diferentes. Este es el caso de las palabras *arm* del inglés y “*arma*” del español. Las dos voces se usan para referirse a las armas, pero la del inglés también se utiliza para nombrar una parte del cuerpo, es decir el brazo, e inclusive, para indicar alguna parte de un objeto que se parezca a un brazo; mientras que en español el verbo *armar* también se refiere a poner junto, lo cual en inglés equivale a *put together*.

Los falsos amigos en la enseñanza del inglés

Roca (2011) manifiesta que en el campo de la enseñanza-aprendizaje del Inglés como lengua extranjera, los falsos amigos son importantes debido a que nos llevan a errores en la producción y comprensión de la segunda lengua, ya que obstaculizan el proceso de la comunicación. Por ejemplo, la frase *fastidious speech*, que no es ofensiva en absoluto en un contexto inglés, puede resultar un comentario negativo (fastidioso) si el receptor es un hablante nativo de español (Chamizo, 2008). Roca, en su artículo, menciona algunos materiales que pueden ser usadas en la enseñanza, como son: herramientas *online*, glosarios, blogs y otras herramientas audiovisuales que podrían, sin duda, dar una mejor idea de la complejidad del fenómeno de los falsos amigos y contribuir a la enseñanza-aprendizaje de estos términos que resultan confusos.

De acuerdo con Yaylaci y Argynbayev (2014), el estudio de los falsos amigos y su papel en el aprendizaje de los estudiantes podría ser un aspecto importante para evitar malentendidos en la comunicación. Además, podría contribuir a mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes, lo cual debería ser un objetivo de quienes aprenden y enseñan inglés. Importantes estudios han demostrado que los falsos amigos pueden causar problemas a los estudiantes de una segunda lengua (Meara 1993). Por lo tanto, el estudio de los falsos amigos ofrece una contribución potencial a la enseñanza del idioma inglés; en este sentido, es importante que tanto el maestro como los estudiantes los conozcan y, de esa manera, puedan ayudar cuando haya confusión. En este artículo, el autor manifiesta que la mayoría de los errores que los estudiantes cometen están relacionados con el habla y la escritura, por lo tanto, se sugieren actividades para eliminar el mal uso de los falsos amigos. Entre las actividades sugeridas se encuentran la grabación de las conversaciones para luego examinarlas y obtener retroalimentación; otro ejercicio que se sugiere es uno de falso/verdadero que incluya oraciones con falsos amigos. Otra sugerencia es desarrollar técnicas y estrategias para crear conciencia de su existencia y uso.

Estudios previos

El estudio desarrollado por Galloso y Rengel (2021) analizó ocho parejas de dos falsos amigos entre el inglés y el español con enfoque especial en su etimología y las derivaciones semánticas. Las palabras fueron escogidas por ser las menos estudiadas debido a su menor frecuencia de uso o a su pertenencia a algún tema considerado tabú. Los términos se analizaron con un enfoque diacrónico, ya que, de acuerdo con el autor, es la mejor manera de entender sincrónicamente las palabras escogidas. En el análisis se explican, a partir de su étimo común, algunas de las transformaciones más importantes que han comportado estos conceptos a lo largo de su historia, y tienen en cuenta sobre todo sus variaciones semánticas hasta llegar a las definiciones adquiridas actualmente. Este trabajo concluye que, dentro de los pares tratados, el desplazamiento de significado del término inglés se ha visto en muchos casos motivado por ser préstamos del francés, cuando ya contaban con términos equivalentes anteriormente, y que las parejas de falsos

amigos muchas veces terminan difiriendo en cuanto a su frecuencia en una lengua y otra (los términos provenientes del latín o el francés suelen ser más formales en inglés y no así en español).

Memišević y Margić (2011) investigaron el uso de los falsos amigos en un grupo de estudiantes de Croacia que estaban aprendiendo inglés. En este estudio se menciona que las palabras consideradas como falsos amigos no solo fueron aquellas que se tomaron del inglés al croata, sino del inglés a otros idiomas. De ello se puede deducir que no es necesaria la condición de que las palabras que se contrastan provengan de un solo origen, sino que depende de la forma en que dichas palabras se contrasten.

Chacón (2004) realizó un estudio empírico en la Universidad de Sevilla, en cinco etapas: cuestionario para recoger información académica y personal de los participantes, test de inicio, un periodo de intervención, un test inmediato y otro de rastreo. La muestra consistió en dos grupos: A, con 88 estudiantes, y B, con 72. En este estudio se usaron estrategias pedagógicas diferentes para enseñar los falsos amigos en un marco comunicativo para la enseñanza de lenguas. Bajo la concepción de que la influencia interlingüística causa problemas a los estudiantes hispanohablantes que aprenden inglés, se enfatizó en la forma lingüística contrastiva. De esta forma, al grupo A se le proporcionó los equivalentes en la lengua nativa para los falsos amigos, mientras que al grupo B se le proporcionó sinónimos o definiciones breves de un grupo extenso de palabras. Los resultados mostraron que las estrategias que enfatizan en la forma son más beneficiosos para el aprendizaje de los falsos amigos.

3. Metodología

Para la presente investigación descriptiva se analizaron ocho falsos amigos identificados en cinco tesis de 60 hojas aproximadamente de extensión, las cuales fueron desarrolladas por estudiantes de entre 24 y 25 años, cuya lengua nativa es el español y que estudiaron la carrera de Inglés de la modalidad a distancia de una institución educativa superior privada.

El desarrollo de este estudio tuvo algunas fases. En la primera, se procedió con la lectura de cada trabajo de tesis, a fin de identificar aquellos términos que tenían la característica de falsos amigos. Una vez detectados, estos fueron incluidos en una lista en orden alfabético y se les asignó un código con el propósito de facilitar su análisis posterior.

Luego, para cada palabra se buscó su equivalente en español, con la finalidad de encontrar las diferencias respectivas; para el efecto, se utilizaron los diccionarios *Collins Universal Español-Inglés*, *English-Spanish Dictionary* (2020), *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (2008), *Diccionario de falsos amigos: inglés-español* (2001) y *Diccionario de Falsos Amigos Inglés – Español: English - Spanish Dictionary of False Friends (Inglés-Español)* (2012).

Finalmente, se determinó la definición, tanto en inglés como en español, de cada término, utilizando diccionarios como el la Real Academia de la Lengua Española (2001), *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (2008), *Collins Cobuild English Language Diccionario* (1987), y el *Oxford Advanced Learners' Dictionary* (1988), *Diccionario Moderno Larousse* (1986), lo cual permitió comprender y analizar qué es lo que los autores de los trabajos quisieron expresar con esas palabras según el contexto en el que las usaron. Sobre esta base, posteriormente se presentó la forma correcta en la que el autor debió manifestar la idea donde se incluyó el falso amigo identificado.

El análisis de estos términos se enfoca desde el punto de vista semántico, es decir, considerando su significado y lo que este en realidad expresa en el contexto en el que se habla o escribe.

De acuerdo con este análisis, se presentan algunas estrategias pedagógicas para evitar el uso de los falsos amigos dentro del proceso de enseñanza–aprendizaje del idioma inglés, lo cual coadyuvará a disminuir la interferencia negativa en este idioma y la mala interpretación del mensaje. Consecuentemente, se evidenciará una mejoría en la comunicación oral y escrita de los estudiantes del idioma. Cabe mencionar que estas estrategias también pueden ser aplicadas en otros idiomas diferentes al inglés y español.

4. Resultados y discusión

Luego de la revisión de los trabajos de tesis se identificaron el uso frecuente de ocho falsos amigos (ver tabla 1), cuyo análisis se presenta a continuación:

Tabla 1. Falsos amigos en inglés y español

N.	Falsos amigos		Término correcto en inglés según el contexto analizado
	Inglés	Español	
1	<i>concrete</i>	concretar	<i>successful</i>
2	<i>determine</i>	determinar	<i>state</i>
3	<i>distinction</i>	distinción	<i>oposing</i>
4	<i>employ</i>	emplear	<i>use</i>
5	<i>excercise</i>	ejercer	<i>exert</i>
6	<i>investigate</i>	investigar	<i>research</i>
7	<i>manifest</i>	manifestar	<i>say</i>
8	<i>pretend</i>	pretender	<i>intend</i>

Concrete. A esta unidad léxica del inglés se le ha dado como su equivalente la del español concretar, la cual fue encontrada en la siguiente oración: *in order for learning to be concreted, and the cycle closed, information or new knowledge has to go across all the stages.*

Realizando un análisis semántico, concrete significa *cover (an area) with concret* o *cover something in concrete*, que sería cubrir con hormigón o, lo que es lo mismo, pavimentar; mientras que concretar significa hacer concreto algo, combinar, concordar algunas especies o cosas, reducir a lo más esencial y seguro la materia sobre la que se habla o escribe y reducirse a tratar o hablar de una sola cosa, con exclusión de otros asuntos, que sería resumir = *sum up* o precisar = *specify*. Tomando en cuenta el significado de la palabra en español y analizando su uso en el contexto dado, vemos que ninguno de los tres significados mencionados encaja en el contexto en el que ha sido usado. En este caso, se nota claramente que hay un tremendo error de semántica, ya que el aprendizaje no puede ser “resumido” o “precisado”, el término empleado en el inglés le quita sentido a la frase. En este caso, aunque sintáctica y gramaticalmente el término está bien usado, no cumple su función semántica en la oración. Como podemos notar, este es un ejemplo claro de interferencia por el uso de falsos amigos. Por lo tanto, para que la frase en la que se ha usado esta palabra sea entendida de manera adecuada se necesita reescribirla usando los términos correctos, que den una idea clara de lo que en realidad se desea expresar, que es “aprender de manera exitosa” o “aprender bien” que en inglés sería *in order for a successful learning the information or new knowledge has to go through all the stages.*

Determine. Esta palabra fue encontrada en la siguiente frase: *some experts have determined that motivation comes from two sides.* Lo que se quiere decir con esta frase es el lugar desde donde se origina la motivación. Desde el punto de vista gramatical, determine es un verbo que tiene algunos significados, entre los principales están: *cause something to occur in a particular way*, que sería *condicionar el resultado*, y *firmly decide*, que se traduce como *decidir resolver*. Como podemos ver, la intención de la estudiante no es decir que se *ha condicionado el resultado de algo*, tampoco que se haya *decidido algo*, por lo tanto, no fue el término adecuado. Una denotación de la palabra que podría haber causado su equívoco es la que indica *ascertain or establish exactly, typically as a result of research or calculation*, que sería *instituir o establecer o simplemente determinar*. Sin embargo, analizando la frase, podemos darnos cuenta de que los expertos no han instituido o establecido algo, ya que no es una ley la que se ha dado, lo que han hecho es *enunciar o exponer*, en ese caso el término más aproximado sería *state*.

Por su parte, la palabra *determinar*, del español, significa *fixar los términos de algo* que sí podría ser *determine, decidir o resolver*, que en inglés sería *decide, resolve*, lo cual deja claro que no se puede usar en el contexto indicado. Para que la oración tenga un significado correcto y sea entendida, tanto por hablantes nativos como por no nativos, debería ser: *some experts have stated that motivation comes from two sides.* Una vez más, estamos frente a un caso de interferencia causada por la falta de destreza lingüística que conduce a usar el vocabulario inadecuado, esto se podría deber al hecho

de que, como nativos del español, aprendemos el inglés en un medio en donde hay pocas situaciones de contacto con personas que hablan el inglés, esta falta de contacto con el idioma da lugar al uso de esta mezcla de palabras (Odlin,1989).

Distinction. Este término se ha encontrado en la siguiente frase: *Motivation comes from two sources internal and external to support it... it is pertinent to cite the following distinction claimed by Harmer...* (y a continuación hay texto sobre los dos tipos de motivación a los que Harmer se refiere). Lo que la alumna quiere presentar es la diferencia entre dos conceptos emitidos por el autor mencionado. Revisando los significados y equivalentes de estas palabras en los diccionarios correspondientes, se encuentra que el término en inglés tiene las siguientes connotaciones: *a difference or contrast between similar things or people o the classification of two or more similar things as different and the recognition of the features which make them differ, que se entiende como difference. Otra connotación que corresponde es excellence that sets someone or something apart from other, que se entiende como eminence, special mention.* Por otra parte, algunos significados de este término en español son: diferencia por la cual una cosa no es otra, que al traducir sería *difference o prerrogativa, excepción y honor concedido a alguien*, que se traduciría como *award, special mention.* Como podemos observar, hay mucha similitud entre las connotaciones de *distinction* y distinción, en inglés y español, sin embargo, no se puede usar la misma en la oración, pues no es ese el sentido en el contexto en el que la palabra ocurre; las dos palabras son muy similares y se considera que su mal uso se debe justamente a la similitud de significados en los dos idiomas. Claro está que los conceptos de motivación a los que se refiere la alumna no son “una distinción”, ni tampoco “una diferencia”. Al reflexionar sobre la frase, se entiende, aunque no sea la intención, que existe una “distinción” entre los dos tipos de motivación. Es evidente que aquí existe un problema de interferencia por la similitud de las palabras, sus equivalentes y el significado en inglés que *distinction* encierra, de lo cual la alumna no está consciente. Esto probablemente se deba a la dificultad de identificación que se daría debido a la similitud de los términos ya que, de acuerdo con Medina (2007), cuanto más parecidas sean las lenguas, hay menor probabilidad de identificar sus diferencias (p.14).

Para que la frase tenga sentido y se la entienda adecuadamente, se la debería escribir de la siguiente manera: *Motivation comes from two sources internal and external to support... it is pertinent to cite the two opposing concepts claimed by Harmer.*

Employ. Este término del inglés y “emplear” del español son también palabras que se prestan a confusión. Muchos estudiantes usan *employ* como una traducción de emplear. La palabra cumple con la función gramatical de verbo en los dos idiomas. Este elemento sintáctico se usó en la frase *it will be detailed how this material was employed.* Veamos sus connotaciones en inglés: *give work to someone and pay them for it o keep occupied,* ambas coinciden claramente con las definiciones del español, aunque en este idioma tiene connotaciones diferentes. Es muy importante notar que en inglés *employ* tiene la connotación de “usar” pero en el sentido de “hacer servir algo para algo”, que en inglés sería *make use of.* También es importante anotar que la traducción del verbo emplear en el diccionario español-inglés, cuando se aplica a cosas, es siempre “usar”. Se presume

que el error se debe a que la palabra se usa en su significado use, sin tomar en cuenta su connotación. Es notorio una vez más el mal uso del término en inglés ya que este se aplica de manera general a “trabajo” y cuando se lo usa para referirse al uso de cosas, tiene el sentido de hacer uso de algo con un propósito diferente al que en realidad tiene. En este caso, el material didáctico para trabajar en el aula debe ser propiamente material, mas no algo diferente que se haya usado como material. Por ello, el término con el que se describe la acción de “emplear” en inglés sería use, que tiene la connotación de *take, hold, or deeploy (something) as a means of accomplishing a purpose*, que describe la acción física de hacer uso de algo. Cabe indicar que *employ* también denota usar, pero en un sentido abstracto, por ello no aplica a la situación expresada en el contexto indicado ya que el uso del material es algo tangible, para lograr un propósito. Es por ello que, la frase debería corregirse de la siguiente manera: *it will be detailed how this material was used*.

Exercise. Este término fue encontrado en la siguiente frase: *they (the teachers) exercise authority with rewards and punishments*, es importante mencionar que *exercise* funciona como sustantivo y verbo en inglés, mientras que “ejercer” (la palabra que se quería usar) en español tiene la función gramatical de verbo. Para las dos palabras se ha encontrado el significado use or apply (*a faculty, right or process*), que vendría a ser (emplear, usar, desempeñar) un oficio. Pero “ejercer”, del español, tiene otras connotaciones como “practicar los actos propios de un oficio, facultad o profesión”, es decir *practice a profession*, o “realizar sobre algo o alguien una acción”, “ejercer poder”. De allí viene la confusión, ya que en la frase *they (the teachers) exercise authority with rewards and punishments* quiere decir que los profesores ejercen (*exert*) su autoridad sobre los alumnos, pero como hemos visto, ese significado no lo tiene la palabra del inglés. Para que la frase tenga el sentido correcto se puede usar el verbo *exert* acompañado de un objeto, para indicar que es lo que los profesores ejercen. La frase correcta quedaría así: *they exert authority by both giving rewards and punishments to the students*.

Investigate. El verbo *investigate* se usa para referirse a la investigación formal que se hace con la finalidad de encontrar la verdad sobre un hecho. Al revisar su significado en inglés, se encuentra la siguiente definición: *carry out a systematic or formal inquiry to discover and examine the facts of (an accident); examine all the details in order to find out what happened or what is happening*. “Averiguación” e “indagación” son connotaciones que tienen relación con el significado de la palabra del español “investigar”, pero además tiene otra connotación: “realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de mejorar los conocimientos sobre una determinada materia”, que para el inglés sería *research*. La similitud entre las palabras es la causa para que se haya encontrado este término en reiteradas ocasiones. Un ejemplo encontrado en el trabajo es el siguiente: *this thesis is aimed to investigate the use of ...* Puesto que la alumna está trabajando en su proyecto para conseguir su título de licenciatura es obvio que lo que se va a investigar no es un incidente o un alegato, sino que es una investigación académica; por lo tanto, la palabra correcta sería *research*, de manera que la frase sería *this work is aimed to reserach the use...* Como podemos ver, una vez más, se encontraron problemas con estos términos; parece que la dificultad son los homógrafos,

es decir que estas dos palabras son muy similares en su escritura y pronunciación, por ello hay confusión. Deberíamos tener presente que “al enfrentar los homógrafos importa recordar que las apariencias engañan; la grafía los asimila y el significado los aparta, es mejor suponer que las palabras que en castellano tienen la misma apariencia que las del inglés casi indudablemente tendrán un significado diferente” (Orellana, p.132).

Manifest. Las palabras *manifest* y “manifestar” también son consideradas como *false friends*. La palabra del inglés *manifest* significa *display or show a quality or feeling by acts or appearance; demonstrate*, lo que en español sería “mostrar”, “demostrar algo”, o como lo dice el diccionario “poner algo de manifiesto”; esto en inglés sería también *sign, indication, or display*, mientras que en español significa “declarar, dar a conocer” y “descubrir, poner a la vista”. Una vez más, las dos lenguas comparten un solo significado (que es el primero), pero “manifestar” tiene una connotación que *manifest* no comparte; por ello estos dos términos son considerados falsos amigos. En el ejemplo: *she* (refiriéndose a la profesora) *manifested that she doesn't prepare her classes...*, la intención no es decir que hubo un signo que demostró algo; la intención es indicar que la profesora “ha manifestado” –con el sentido de “declarar, dar a conocer”– que ella no preparaba las clases. Para dar el significado que se desea, se pudo haber usado el verbo *say* o *declare*, de esta forma, lo correcto sería: *she said that she doesn't prepare her classes...* Cabe indicar que para evitar falsos amigos, es muy importante estar conscientes de su existencia, asegurarse del significado de las palabras antes de usarlas y, sobre todo, conocer sus connotaciones, no solamente en un diccionario. Según Reyes (2002) “la correcta utilización de este tipo de palabras muchas veces está determinada por el contexto en el que se encuentren” (p.72).

Pretend. En inglés *pretend* y en español “pretender” son otro par de palabras que comparten una misma raíz y su pronunciación es similar. En cuanto a su función gramatical, *pretend* es verbo y adjetivo a la vez, mientras que “pretender” en español funciona solamente como verbo. En cuanto a su semántica también difieren, ya que cada una expresa una idea muy diferente. *Pretend* tiene incluso una connotación un tanto negativa, ya que significa *speak and act in a way making it appear that something is the case when in fact it is not* o, lo que es lo mismo, *behave as if something is true when you know that it is not, especially in order to deceive people or as a game*. Esto en español sería: “simular, fingir, hacer creer que”, lo cual en cambio equivaldría en inglés a *fake* o *feign*. Por su parte, “pretender”, del español, significa: “querer ser o conseguir algo”, “hacer diligencias para conseguir algo”, que en inglés debería ser: *intend, try to, expect*. En la frase: *Scaffolding pretends to push students to their next ZPD*, en la que el término fue usado, se refiere a que la técnica de enseñanza llamada *scaffolding* intenta hacer con los estudiantes, sin embargo, quien la ha usado no se ha dado cuenta que *pretend* no significa *intend, aim at, hope or try to do something*.

Con base en este análisis y dado que los falsos amigos tienden a usarse constantemente cuando se aprende un idioma, los estudiantes siempre estarán expuestos a usarlos. Es necesario hacer que los alumnos tomen consciencia primero de su existencia y luego

puedan identificarlos, reconocerlos y evitar su uso. Para ello, se plantean las siguientes recomendaciones dirigidas a los docentes que enseñan Inglés como lengua extranjera en el contexto ecuatoriano y que pueden ser aplicadas en diferentes niveles educativos:

Advertir a los alumnos de la existencia de los falsos amigos para que cuando estén frente a este tipo de palabras investiguen si se trata de uno de estos casos o no.

Entrenar a los alumnos para que cuando encuentren o necesiten usar este tipo de palabras, antes de elegir automáticamente el término más próximo, ya sea del inglés o del español, reflexionen sobre qué es lo que se quiere expresar, así elegirán la palabra correcta.

Ayudar a que los alumnos aprendan a analizar el contexto de la palabra en cuestión y adquieran la destreza de determinar si es o no un falso amigo.

Recomendar a sus alumnos el uso del diccionario monolingüe (de la lengua que se aprende) así podrán conocer rápidamente si la palabra es o no un falso amigo.

Complementariamente a estas recomendaciones, es necesario que se adopte un plan anual en el que se apliquen ciertas estrategias pedagógicas en el aula a fin de evitar los falsos amigos. Entre estas estrategias, podemos mencionar las siguientes:

Hacer un listado de los falsos amigos más comunes para estudiarlos todo el año o curso. Si los estudiantes son de alguna especialidad en específico (computación, medicina, etc.) hacer un listado de los falsos amigos más comunes en la especialidad con la que se trabaja. De igual manera, con ellos se podría trabajar todo el año o curso.

Llevar a clase ejemplos de falsos amigos y aprovechar la ocasión para presentarlos y advertir a los alumnos de su existencia (esto se podría hacer al inicio del curso o año escolar).

Cada día en clase, independientemente del tema y destreza que se enseñe, incluir uno o dos falsos amigos para trabajar en el aula.

En lo referente a las actividades que se pueden desarrollar como parte de las estrategias antes mencionadas, proponemos las siguientes:

Dar a los alumnos frases en inglés en los que se incluyan los falsos amigos (tener cuidado de usar uno a la vez en cada oración). Los estudiantes deberán identificar el falso amigo y determinar su significado. Esto lo pueden hacer mediante el análisis del ejemplo presentado, análisis de contexto, discusión con los compañeros y uso de diccionario. De esta forma, los alumnos podrían mencionar la palabra más aproximada en español, el significado de la palabra en inglés, el significado de la palabra en español; y, utilizar las palabras haciendo sus propias oraciones.

Dar ejemplos en los que se incluyan palabras que sean falsos amigos y palabras que no lo sean. En estos ejemplos, los alumnos deberán: identificar si las palabras son o no falsos amigos, explicar la razón por la cual lo son o no, reemplazar los falsos amigos por la palabra correcta, y utilizar falsos amigos en sus propias oraciones.

Utilizar oraciones en las que se presenten dos alternativas, la una será falso amigo y la otra no. En estas oraciones los estudiantes deberán: averiguar el significado de las dos palabras, detectar cuál es el falso amigo, dar el significado de las dos palabras, y utilizar las palabras en sus propios ejemplos.

Entregar listados pequeños de falsos amigos que contengan dos columnas; en la primera columna se incluirán los falsos amigos y en la otra, sus significados; los estudiantes deberán emparejar las palabras y su significado, y luego desarrollar cualquier actividad semejante a las anteriores.

Proporcionar un listado que contenga palabras que son falsos amigos y palabras que no lo son para que los estudiantes identifiquen los falsos amigos y trabajar con ellos en cualquier actividad similar a las mencionadas anteriormente.

Entregar oraciones con espacios en blanco para completarlas con palabras de un listado que contenga falsos amigos.

Los estudiantes de nivel avanzado, o que deseen profundizar en su estudio, además de los ejercicios planteados anteriormente, podrían revisar la etimología de las palabras en los dos idiomas. Conocer la etimología y las raíces de las palabras ayudaría mucho a su comprensión.

Esto podría funcionar como un plan para un curso o año lectivo y variar las actividades y los ejercicios para que no se convierta en algo tedioso o aburrido. La enseñanza de los falsos amigos debería ser parte de la clase, mas no algo extra. Es recomendable que todas estas actividades varíen en cada clase.

5. Conclusiones

Los falsos amigos más utilizados en los trabajos de tesis fueron *concrete, determine, distinction, employ, exercise, investigate, manifest y pretend*. El uso de estas palabras se debe a la similitud de la escritura que comparten en inglés y español, y al concepto erróneo que tienen los autores de los trabajos analizados.

El uso de los falsos amigos en inglés por nativos del español se debe a que el inglés y el español comparten varios términos que provienen de una misma raíz, específicamente del latín.

Los falsos amigos analizados no favorecen la correcta comunicación escrita entre el autor y el lector, y producen una interpretación errónea o distorsión del mensaje del texto. Estas palabras, en lugar de permitir la explicación de las ideas expresadas, tienden a confundir a quien las lee.

La elaboración y presentación de un listado de los falsos amigos más comunes a los estudiantes al inicio de un curso, así como la exposición de ejemplos de su uso dentro de un contexto, son algunas de las estrategias efectivas para evitar el uso de los falsos amigos.

6. Referencias bibliográficas

Arnold, J. (1992). *Transferencia positiva y negativa en la lectura del inglés, Lingüística Aplicada al aprendizaje del inglés*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Calpe. García-Pelayo y Gross, R. (1986). *Diccionario Moderno Larousse*. Larousse.

Ceolin, R. (2003). Falsos amigos estruturais entre o português eo castelhano. *Ianua. Revista Philologica Romanica*, (4), 39-48.

Chamizo, P. (2005). Variaciones representacionales y falsos amigos. *Contrastes*. 10, 73-103.

Chacón, R. (2004). The effects of focus on from in the teaching of spanish-english false friends. *Revista española de lingüística aplicada*, (17), 65-79.

Doval, I. (2013). Aproximación lexicográfica al tratamiento de las interferencias léxicas: falsos amigos y ex-falsos amigos. *La traducción a través de los tiempos, espacios y disciplinas*, 155-174.

Dwinastiti, Marlin (April 2, 2013). Language Interference. Available at <https://marlindwinastiti.wordpress.com/2013/04/02/language-interference/> (visited on 16th of September, 2021).

Espinal, M. T., Macia, J., Mateu, J., & Quer, J. (2020). *Semántica*. Ediciones AKAL.

Fraser, C. A. (1999). Lexical processing strategy use and vocabulary learning through reading. *Studies in second language acquisition*, (21), 225-241.

Galoso Camacho, M. V., & Rengel Casimiro, A. (2021). Falsos amigos: divergencia semántica inglés-español de algunas formas poco estudiadas. *Tonos Digital*, 40(0).

Gochitashvili, K. y Shabashvili, G. (2018). The issue of "False Friends" in terms of learning a foreign language (using the example of Georgian and English languages). *International Journal of Multilingual Education*, 11, 33-41

Harpercollins Publishers Ltd. (2020). *Collins Universal Español-Inglés*, Harperreference.

- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. US: University of Michigan Press.
- Lewis, M. (2010). *The Lexical Approach: The State of ELT and a Way Forward*. Cengage Learning.
- Meara, P. (1993). The bilingual lexicon and the teaching of vocabulary. *The bilingual lexicon*, 279-297.
- Medina. J. (2002). *Lenguas en contacto*. Madrid: Ibérica Grafic S.A.
- Memišević, A., & Margić, B. D. (2011). Impact of Language Proficiency on Error Rate in Croatian-English False Friends. *The Global and Local Dimensions of English: Exploring Issues of Language and Culture*, 4, 69.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
- Orellana, M. (1987). *La traducción del inglés al castellano: guía para el traductor*. Editorial Universitaria.
- Pinazo, E. P. (2008). Pedro José Chamizo Domínguez. Semantics and Pragmatics of False Friends. *International Journal of Lexicography*, (21)4, 457–463. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecn020>
- Prado, M. (2001). *Diccionario de falsos amigos: inglés-español*, (23), Gredos.
- Prado, M. (2012). *Diccionario de Falsos Amigos Inglés-Español: English - Spanish Dictionary of False Friends*, Spanish Ed. French and European Publications Inc
- Ramos, (2010). Sobre la diversión de los falsos amigos. *Revista Colombiana de Cirugía*, 25(3), 212-218.
- Real Academia Española de la Lengua. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa.
- Reyes, M.R. (2002). *El error en el aprendizaje de lenguas*. UQROO.
- Roca Varela, M. L. (2011). Teaching and learning “false friends”: a review of some useful resources. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 20, 80-87.
- Rowe, B. M., & Levine, D. P. (2018). *A concise introduction to linguistics*. Routledge.
- University of Birmingham. English Department (1987). *Collins COBUILD English Language Dictionary*. Universidad de Michigan.
- University of Oxford. (1988). *Oxford Advanced Learners' Dictionary*. Oxford University Press.
- Walter, (2008). *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. Cambridge University Press

Weinreich, Uriel. 1974. *Lenguas en contacto: descubrimientos y problemas*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

Weinrich, U. (1979) *Languages in Contact*. The Hague.

Yaylaci, Y., & Argynbayev, A. (2014). English-Russian false friends in ELT classes with intercultural communicative perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 122, 58-64.

Capítulo 6. Uso de wikis para fortalecer el desarrollo de la escritura en inglés en tiempos de pandemia: Experiencia con estudiantes de bachillerato en el contexto ecuatoriano

Valeria Anaí Sánchez Bravo

vasanchez5@utpl.edu.ec

Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-8172-6078>.

Luz Castillo-Cuesta

lmcastillox@utpl.edu.ec

Departamento de Filosofía, Artes y Humanidades, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-4755-8242>.

Resumen

El presente estudio tuvo como propósito analizar el impacto del uso de wikis en la destreza de escritura de un grupo de estudiantes de inglés como lengua extranjera en un colegio público de la ciudad de Loja. Se determinaron también las percepciones de los participantes sobre la implementación de las actividades en las wikis. Los participantes fueron 50 estudiantes de dos paralelos de segundo año de Bachillerato, cuya edad oscila entre 15 y 16 años. Tanto el paralelo del grupo control como del grupo experimental incluyó 25 estudiantes con un nivel A2. Los estudiantes del grupo experimental participaron en un proceso de intervención basado en el uso de wikis, con una duración de ocho semanas; mientras que los del grupo control continuaron con su plan regular. Se utilizó un diseño de investigación cuasi-experimental y un enfoque mixto, dentro del cual se aplicó una evaluación diagnóstica, una evaluación final y una encuesta de percepciones al finalizar la intervención. Los resultados mostraron un impacto positivo de las implementaciones realizadas a través de las wikis en el uso de estructuras gramaticales, así como también en la redacción de párrafos y ensayos. Adicionalmente, los resultados revelaron que los estudiantes tuvieron percepciones positivas con respecto al uso de wikis para el fortalecimiento de la escritura en inglés como lengua extranjera.

Palabras clave: educación secundaria, escritura, estructuras gramaticales, ensayos, wikis.

1. Introducción

La educación en el Ecuador, al igual que en el resto del mundo, se ha visto afectada por la pandemia COVID-19. Ciertamente, los docentes y estudiantes de todos los niveles tuvieron que adaptarse a la enseñanza remota de emergencia, la cual se constituyó en la única

alternativa para que los procesos de enseñanza-aprendizaje continúen en circunstancias de crisis sanitaria global (Hodges et al., 2020). En lo referente a la enseñanza de inglés, los docentes de escuelas, colegios y universidades han venido utilizando varias herramientas tecnológicas para impartir sus clases y continuar promoviendo el desarrollo de las destrezas lingüísticas en sus estudiantes, lo cual se convirtió en un enorme desafío (Ghufron & Rosyida, 2018).

Entre las destrezas lingüísticas, la escritura juega un papel transcendental porque es un componente esencial del éxito académico en una lengua extranjera (Hossain, 2015). Sin embargo, la escritura ha sido considerada como una de las destrezas más difíciles de dominar para los estudiantes (Al-Mahrooqi, 2014). Esta destreza ha sido descrita como un proceso metacognitivo complejo (Huy, 2015) y como una operación dinámica del cerebro para construir pensamientos, oraciones, frases, párrafos y composiciones (Haerazi & Irawan, 2019). La escritura podría implicar dificultad, particularmente, para aquellos estudiantes que, a menudo, se incomodan con los enfoques educativos tradicionales (Mousazadeh & Hassaskhah, 2018).

En este contexto, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) brinda nuevas oportunidades de aprendizaje en nuestro mundo globalizado. Guetl et al. (2013) reconocen que el uso de la tecnología tiene un efecto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. Con respecto a la escritura, las herramientas tecnológicas ofrecen ventajas para la enseñanza de esta destreza, ya que atraen la atención de los estudiantes, facilitan su participación, y les motivan a mejorar. Para diseñar actividades de escritura, los docentes pueden utilizar blogs, muros digitales, wikis educativas, diccionarios electrónicos y redes sociales (Yunus & Salehi, 2012).

Las wikis educativas se definen como recursos tecnológicos de la web 2.0 que proporcionan a los profesores una gama de funciones para crear e implementar la enseñanza centrada en conceptos constructivistas humanos (Saaty, 2018). Además, las wikis promueven el aprendizaje de los alumnos y se constituyen un apoyo a los maestros para realizar evaluaciones efectivas (Chu et al, 2017). Según Alshumaimeri (2011), las wikis mejoran el aprendizaje constructivista en la destreza de escritura porque los estudiantes pueden esbozar, escribir, discutir, evaluar y publicar su trabajo.

Considerando los aspectos anteriormente señalados, así como la necesidad de contar con estudios actualizados sobre la utilización de las wikis en la enseñanza del inglés en el Ecuador, el presente estudio se desarrolló en torno a las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuál es la influencia de las actividades basadas en las wikis en la organización de párrafos y ensayos?; ¿Cuál es la influencia de las actividades basadas en las wikis en el uso de estructuras gramaticales?; y ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre el uso de las wikis en la escritura en inglés como lengua extranjera?

2. Revisión de literatura

2.1. Enseñanza de inglés en tiempos de pandemia

La pandemia COVID-19 ha afectado los sistemas educativos alrededor del mundo de diferentes maneras. En contextos educativos que han contado con recursos tecnológicos, la enseñanza y el aprendizaje han continuado a través de las plataformas en línea; sin embargo, no todos los estudiantes han tenido el acceso a la tecnología y muchos han abandonado la educación formal, mientras que otros han recurrido a los recursos disponibles localmente, como la radio o materiales impresos (Covo & Zalfigar, 2021). Ciertamente, la enseñanza remota de emergencia, implementada debido a la pandemia, ha sido considerada como un cambio temporal en la forma de instrucción, lo cual se ha constituido en la única alternativa en circunstancias de crisis sanitaria global (Hodges et al., 2020). En este sentido, el rol que han tenido que asumir los padres de familia es fundamental, ya que son quienes orientan y supervisan las actividades de sus hijos. Estas actividades tienen el propósito de que el aprendizaje continúe y que los estudiantes no pierdan el ritmo de trabajo (Gutiérrez -Moreno, 2020).

En lo referente a la enseñanza de inglés, como en el resto de áreas, el uso de recursos tecnológicos ha permitido que los docentes y estudiantes puedan continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje ofreciéndoles varias alternativas (Sepulveda-Escobar & Morrison, 2020). Si bien es cierto que muchos docentes ya utilizaban herramientas tecnológicas antes de la pandemia, su uso no podría compararse con la situación actual en la cual todas las actividades educativas dependen del uso de la tecnología. Evidentemente, los docentes han tenido que enfrentar grandes desafíos y adaptarse a una nueva realidad. Asimismo, los estudiantes han experimentado el aislamiento, la soledad, la falta de confianza en sí mismos y una mayor presión para desarrollar su autoaprendizaje a través del trabajo autónomo (Dyment & Downing, 2018). Sin embargo, pese a las dificultades evidentes, el uso de los recursos tecnológicos ha demostrado que es posible conectar a docentes y estudiantes de todo el mundo para continuar aprendiendo y así reducir el impacto causado por la pandemia (Khatoony & Nezhadmehr, 2020).

2.2. Aplicación de las TIC para la enseñanza de la destreza de escritura en inglés como lengua extranjera

En el ámbito de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, el uso de las TIC brinda nuevas oportunidades de aprendizaje en nuestro mundo globalizado. Houcine (2011) identificó varios efectos evidentes de la aplicación de las TIC: su uso permite a los maestros ajustar rápidamente el material didáctico para adaptarse a las condiciones, deseos y respuestas de los estudiantes. Además, el docente tiene acceso a material didáctico actualizado que puede combinar con medios alternativos para hacer las clases más atractivas, mejorar la participación de los alumnos y enfocarse en el desarrollo de ciertas destrezas. Asimismo, la tecnología permite que los alumnos estudien más

eficazmente y fortalezcan los mecanismos de selección de la información más relevante a sus necesidades educativas (Le Thi, 2020). De esta manera, los avances tecnológicos hacen posible la aplicación de actividades que proporcionan experiencias significativas de crecimiento en entornos de aprendizaje dinámicos y apropiados para el desarrollo de las destrezas lingüísticas. Sin embargo, uno de los desafíos más importantes que enfrentan los docentes de inglés como lengua extranjera es la implementación eficiente de herramientas tecnológicas para fortalecer el desarrollo de las destrezas de sus estudiantes (Ghufron & Rosyida, 2018).

Entre las destrezas del lenguaje, la escritura en inglés se constituye en un importante desafío para los estudiantes debido a que es considerada como una de las más difíciles de dominar (Al-Mahrooqi, 2014). Ciertamente, la escritura juega un papel transcendental en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras ya que exige un gran esfuerzo (Abdel-Haq & Ali, 2017). Hossain (2015) afirma que la enseñanza de la escritura es crucial porque la comunicación escrita es un componente esencial del éxito en las habilidades de inglés como lengua extranjera. En este sentido, los docentes desempeñan un rol fundamental al usar una apropiada metodología combinada con recursos que permitan a los estudiantes desarrollar su destreza de escritura (Alsmari, 2019; Mantra & Widiastuti, 2019). Las herramientas tecnológicas ofrecen muchas posibilidades y ventajas para la enseñanza de escritura; su uso atrae la atención de los estudiantes, facilita su participación y les motiva a mejorar esta habilidad. Guetl et al. (2013) reconocen que el uso de la tecnología tiene un efecto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el idioma inglés. Para diseñar actividades de escritura, los docentes pueden utilizar blogs, muros digitales, wikis educativas, diccionarios electrónicos y redes sociales (Yunus & Salehi, 2012).

2.3. Uso de las wikis para la enseñanza de la escritura en el idioma inglés

Las wikis educativas se definen como recursos tecnológicos de la web 2.0 que proporcionan a los profesores una gama de funciones para crear e implementar la enseñanza centrada en conceptos constructivistas humanos (Saaty, 2018). Las wikis ofrecen a los estudiantes una selección de audiencias, reconociendo que otras personas leerán y posiblemente responderán a su escritura. Asimismo, las wikis se constituyen un incentivo para inspirar a los estudiantes a componer una obra escrita mejor estructurada que lo que podrían presentar en un ensayo convencional (McPherson, 2006). Durante los últimos años, la introducción de nuevas tecnologías en la instrucción escrita se ha evidenciado en herramientas de redes apoyadas como son las wikis, proporcionando nuevos métodos de enseñanza al facilitar la composición, creación de conocimiento e intercambio de información entre estudiantes (Aydin & Yildiz, 2014). Las wikis son redes de escritura digital que facilitan un espacio de trabajo interactivo flexible para todos los alumnos; al mismo tiempo, las wikis permiten la construcción de sitios web con el fin de desarrollar una comunidad de internet para apoyarse mutuamente y así alcanzar un objetivo compartido (Konstantina, 2017).

Además, las wikis brindan la oportunidad de desarrollar proyectos de aprendizaje colaborativo, con poco apoyo del maestro; en este contexto digital, los estudiantes son capaces de hacer mejoras sustanciales en el desarrollo del contenido y la calidad lingüística de su escritura en inglés. Los estudiantes también pueden construir contextos de aprendizaje en las wikis colaborando y comunicándose entre sí en forma síncrona o asíncrona (Hsu & Lo, 2018). Además de promover el aprendizaje de los alumnos, las wikis también se constituyen un apoyo a los maestros para realizar evaluaciones efectivas (Chu et al, 2017); se puede hacer un seguimiento de los aportes de cada estudiante y revisar las diferentes versiones de su producción escrita. Según Alshumaimeri (2011), las wikis mejoran el aprendizaje constructivista en lo relacionado con la destreza de escritura; es así que los estudiantes pueden esbozar, escribir, discutir, evaluar y publicar su trabajo. Ciertamente, las wikis proporcionan a los usuarios la oportunidad de realizar actividades de escritura de acuerdo con sus preferencias y horarios. Otros beneficios de las wikis están relacionados con el fácil acceso a las mismas y la visualización inmediata de las publicaciones de los colaboradores en el proceso de escritura.

2.4. Estudios previos

Se han desarrollado varias investigaciones en lo referente al uso de las wikis educativas para el fortalecimiento de las destrezas lingüísticas en el idioma inglés como lengua extranjera. En esta sección se hace referencia a esos estudios.

Kontogeorgi (2014) investigó el uso de las wikis en el desarrollo de las habilidades de escritura de 33 estudiantes de un instituto de lenguas extranjeras. Este estudio exploró la implementación de la tecnología wiki en la escritura a través de una revista wiki de los estudiantes. Los resultados evidenciaron que el “Wiki Journal” apoyó el aprendizaje social y colaborativo. Se determinó que el uso de la wiki fue adecuado para la realización de una publicación en línea por parte de los estudiantes, quienes practicaron y desarrollaron sus habilidades de escritura. Se concluyó que el diseño del “Wiki Journal” fue efectivo para fomentar la escritura reflexiva en el grupo investigado.

Ahmadi y Marandi (2014) analizaron si el uso de las wikis tenía algún efecto en la destreza de escritura de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Los participantes fueron 32 estudiantes iraníes con una especialización universitaria. Se pidió a los estudiantes que escribieran un ensayo como prueba diagnóstica. El grupo wiki fue el grupo experimental y, además, contaron con otro grupo control. El objetivo final del curso de escritura avanzada era mejorar la capacidad de los estudiantes para componer un ensayo. Los resultados mostraron que el uso de las wikis facilitó el proceso de escritura para los estudiantes. Las wikis les permitieron reescribir y editar rápidamente sus trabajos incrementando su motivación para realizar tareas de escritura.

De igual forma, Çelik (2016) investigó el impacto de un entorno de escritura basado en wiki en una clase de inglés como lengua extranjera en el contexto turco. Los participantes fueron 42 estudiantes (31 mujeres y 11 hombres) de primer año en el nivel de inglés avanzado, quienes fueron organizados en dos grupos. El grupo de control y el experimental

aprendieron los mismos conceptos y fueron instruidos por el mismo docente con orientaciones similares en entornos diferentes. El resultado demostró que el uso de la wiki en el curso de escritura permitió a los estudiantes desarrollar sus habilidades en lo referente al texto, estructura, uso de marcadores discursivos y mecánica de escritura. Además, los estudiantes mejoraron su habilidad para la redacción de ensayos académicos.

Castillo-Cuesta et al. (2017) analizaron el uso de las wikis para mejorar las habilidades de lectura y escritura colaborativa de un grupo de 30 docentes en formación. La investigación fue realizada durante un período de seis meses. Los investigadores aplicaron una encuesta de diagnóstico al inicio del estudio; luego, desarrollaron una fase de intervención en la que los participantes trabajaron en parejas utilizando la herramienta PBworks para realizar actividades de lectura y escritura. Al finalizar la intervención, se aplicó una encuesta de salida a los participantes. Los resultados mostraron que la intervención con las actividades en la wiki tuvo un impacto positivo para mejorar las habilidades de lectura y escritura porque permitió a los estudiantes beneficiarse de aprendizaje colaborativo y la retroalimentación proporcionada.

Kioumarsis et al (2018) realizaron un estudio para investigar el impacto de las wikis en la habilidad de escritura de los estudiantes. La investigación se centró en un diseño cuasi-experimental para comparar los resultados entre el grupo que trabajó en la creación de wikis y el que trabajó con el método tradicional. Los participantes fueron 16 estudiantes iraníes de 22 a 32 años. En cada grupo, los miembros se dividieron en subgrupos y los dos primeros miembros participaron en los pasos de preparación, redacción, reacción y evaluación. Los resultados mostraron que las calificaciones de escritura de los estudiantes eran considerablemente mayores para los estudiantes del grupo experimental. Los resultados revelaron que ambos grupos lograron avances significativos; sin embargo, el grupo intervenido mostró mayor motivación, autonomía y mejor desempeño.

3. Metodología

3.1. Diseño y participantes

Este estudio tuvo un diseño cuasi-experimental con enfoque mixto en el que se combinaron elementos cualitativos y cuantitativos considerando la participación de un grupo experimental y un grupo control (dos paralelos de estudiantes del mismo año de escolaridad). Como lo señala Creswell (2002), muchas investigaciones en el ámbito educativo se realizan con grupos previamente establecidos y organizados según su disponibilidad. En este caso, la investigación se realizó en un colegio público de la ciudad de Loja (Ecuador). Los participantes fueron 50 estudiantes de dos paralelos de segundo año de Bachillerato, cuya edad oscila entre 15 y 16 años. Los dos paralelos (grupo control y experimental) estuvieron conformados por 25 estudiantes cada uno, con un nivel A2.

Los 25 estudiantes del grupo experimental participaron en un proceso de intervención que tuvo una duración de ocho semanas mientras que los del grupo control continuaron con su plan regular.

3.2. Instrumentos y procedimientos

En lo referente a los instrumentos utilizados en el presente estudio, mencionamos los siguientes:

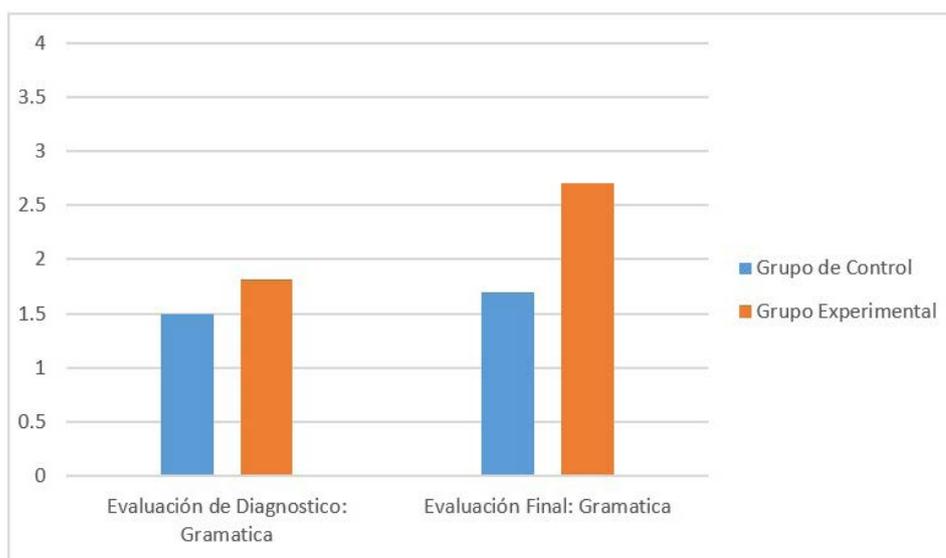
- Una evaluación de diagnóstico para determinar la competencia de los estudiantes con respecto al uso de las estructuras gramaticales y la escritura en inglés. Esta evaluación incluyó preguntas de opción múltiple enfocadas en gramática, así como también la redacción de 2 párrafos y 1 ensayo que se calificaron a través de una rúbrica de escritura.
- Una evaluación final con las mismas características de la evaluación de diagnóstico para verificar el progreso de los participantes en el uso de las estructuras gramaticales y la escritura en inglés después del proceso de intervención.
- Una encuesta de percepciones para conocer la opinión de los estudiantes sobre el uso de las wikis para mejorar sus habilidades de escritura en inglés como lengua extranjera. Este instrumento incluyó seis preguntas basadas en una escala de Likert.

Con respecto al procedimiento metodológico del presente estudio, se inició con la evaluación de diagnóstico que fue administrada tanto al grupo control como también al experimental. Este instrumento permitió evaluar los conocimientos y el uso de las estructuras gramaticales de los estudiantes y midió sus habilidades para escribir en inglés a través de la redacción de dos párrafos y un ensayo, los cuales fueron calificados mediante una rúbrica de escritura. Con base en los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica y considerando la planificación docente, se diseñaron las actividades de intervención, las cuales se basaron en el uso de las wikis creadas y compartidas en la plataforma Moodle; estas actividades se implementaron únicamente para el grupo experimental. Además, la institución educativa dispuso las clases en línea a través de Microsoft Teams debido a la situación de confinamiento; esto permitió que las actividades desarrolladas en la wiki fueran monitoreadas y retroalimentadas por este medio. Al finalizar la etapa de intervención, todos los participantes realizaron una evaluación final que permitió verificar su progreso en la habilidad de escritura. Asimismo, se administró una encuesta de salida para los estudiantes del grupo experimental para conocer sus percepciones con respecto a las actividades implementadas.

4. Resultados y discusión

Los resultados que se presentan a continuación (Figuras 1 y 2) corresponden a la evaluación de diagnóstico y la evaluación final que fueron administradas a los dos grupos de participantes (control y experimental). Se consideraron las dos secciones en cada caso: sección gramática (preguntas de opción múltiple) y sección escritura que incluyó la redacción de 2 párrafos y 1 ensayo.

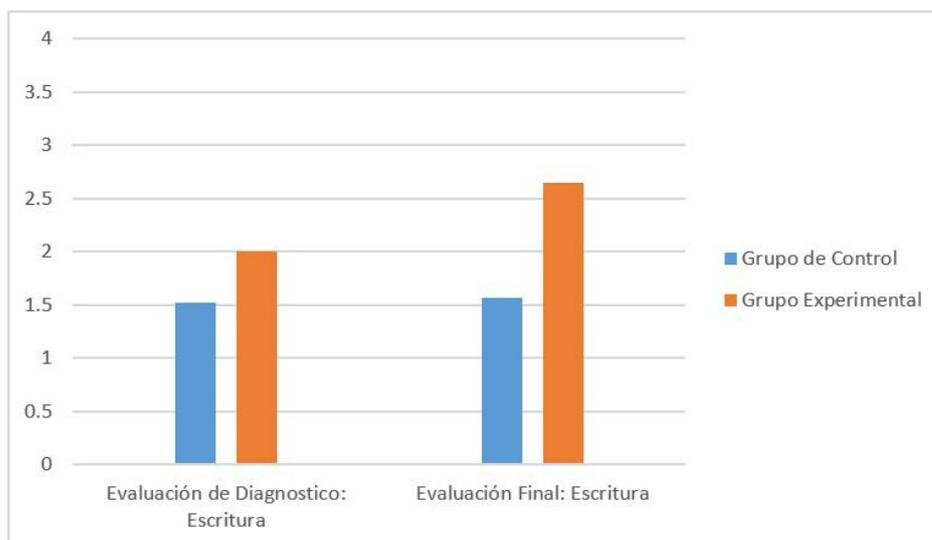
Figura 1. Resultados de las evaluaciones diagnóstica y final: sección gramática



Fuente: Las autoras

La evaluación diagnóstica evidencia que no existió una diferencia significativa (0.30) en el promedio de los resultados (sección de gramática) correspondientes a los grupos control y experimental antes de la intervención. Sin embargo, la evaluación final sí muestra una diferencia considerable entre ambos grupos de participantes, ya que el grupo experimental obtuvo un promedio de 2.7 sobre 4 puntos; mientras que el grupo control alcanzó únicamente 1.7 sobre 4. Estos resultados indican que la implementación de las actividades basadas en wikis ayudó a los estudiantes del grupo experimental a fortalecer sus habilidades en el uso de estructuras gramaticales en el idioma inglés. Al respecto, Guth (2007) afirma que el uso de wikis puede mejorar la precisión gramatical y la habilidad de escritura de los estudiantes de inglés como lengua extranjera.

Figura 2. Resultados de las evaluaciones diagnóstica y final: sección escritura



Fuente: Las autoras

La figura 2 presenta los resultados de la sección escritura (párrafos y ensayo) de las evaluaciones diagnóstica y final. En lo que respecta a la evaluación diagnóstica, se observa una diferencia de 0.5 en el promedio de los resultados del grupo control y experimental. Además, el promedio de la evaluación final muestra una diferencia mucho más significativa entre los dos grupos de participantes, puesto que el grupo experimental obtuvo un promedio de 2.7 sobre 4 puntos; mientras que el grupo control alcanzó únicamente 1.6 sobre 4. Se evidencia que el uso de las wikis influyó positivamente en la habilidad de escritura de los estudiantes del grupo experimental, especialmente, en lo referente a la organización de las ideas de sus párrafos y ensayos. En este sentido, Alshumaimeri (2011) asevera que las wikis son herramientas de escritura que fortalecen el aprendizaje constructivista de los estudiantes al redactar, evaluar, editar y publicar su trabajo.

Al finalizar el proceso de intervención, la encuesta aplicada permitió conocer la opinión de los estudiantes del grupo experimental con respecto a las actividades desarrolladas en las wikis (Tabla 1), las cuales estuvieron diseñadas para fortalecer la habilidad de escritura en inglés enfocándose principalmente en el dominio de estructuras gramaticales y la organización de párrafos y ensayos.

Tabla 1. Percepciones de los estudiantes sobre el uso de wikis

Ítems	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Disfruté mi experiencia usando las wikis	52.3%	30.2%	15%	2.4%	0.1%
2. Me familiaricé rápidamente con el uso de las wikis y esto me ayudó a tener mayor confianza en lo que hacía	26%	68.3%	4%	1.7%	0%
3. Las actividades en la wiki contribuyeron significativamente en mi proceso de aprendizaje del inglés	38%	42.9%	18.9%	0%	0.2%
4. Las actividades en la wiki me ayudaron a mejorar mi habilidad para escribir párrafos y ensayos	80.7%	15.6%	3.5%	0.2%	0%
5. Las actividades en la wiki me ayudaron a mejorar mi habilidad para usar las estructuras gramaticales en inglés mientras escribo	60.4%	35.4%	4.2%	0%	0%
6. Las actividades en la wiki deberían ser implementadas por todos los profesores de inglés	100%	0%	0%	0%	0%

Fuente: Las autoras

Como se muestra en la Tabla 1, la mayoría de los estudiantes (82.5%) estuvieron totalmente de acuerdo y de acuerdo en que el uso de las wikis constituyó una experiencia agradable que les permitió disfrutar su aprendizaje de la escritura. Al respecto, los hallazgos de

Zou et al. (2012) indican que el entusiasmo y el disfrute de los estudiantes se relaciona directamente con las pequeñas mejoras que se logran mientras se trabaja activamente en las wikis.

Asimismo, un gran porcentaje de los participantes (94.3%) manifestaron que se pudieron familiarizar rápidamente con el uso de las wikis y esto contribuyó a que se incrementara su confianza mientras desarrollaban las actividades propuestas en la plataforma. Además, la mayoría de los encuestados (80.9%) afirmaron que las actividades realizadas contribuyeron significativamente en su proceso de aprendizaje del idioma inglés. Ciertamente, las wikis proveen un entorno fácil de usar (Mohammed, 2010); además, los estudiantes pueden mejorar y autorregular su aprendizaje a través de actividades desarrolladas en las wikis (Alharbi, 2020).

Al consultar a los participantes si las actividades implementadas en la wiki les ayudaron a mejorar sus habilidades para escribir párrafos y ensayos en inglés, el 80.7% estuvo totalmente de acuerdo mientras que un 15.6% mostró acuerdo. Como Al-Johali (2019) afirma, la wiki es parte de una tecnología creativa creciente que ayuda a los estudiantes a desarrollar sus habilidades lingüísticas. Evidentemente, el uso de las wikis permite que los alumnos fortalezcan sus habilidades para la escritura colaborativa porque promueven la interacción social y el aprendizaje constructivista (Castillo-Cuesta et al., 2017).

Con respecto a la opinión de los estudiantes sobre las actividades implementadas y su efecto en el uso de las estructuras gramaticales, el 60.4% de ellos estuvieron totalmente de acuerdo y el 35.4% expresaron acuerdo al indicar que estas actividades les ayudaron a mejorar su conocimiento y uso correcto de las estructuras gramaticales en inglés, mientras que el 4.2 % no mostró ni acuerdo ni desacuerdo. En este sentido, Lee (2010) reconoce que la escritura colaborativa y la retroalimentación de pares son posibles en las wikis permitiendo a los estudiantes redactar sus ensayos considerando contenido, estructura y gramática.

Finalmente, se consultó a los participantes si consideraban que las actividades en la wiki deberían ser implementadas por todos los docentes de inglés, a lo cual la totalidad de los encuestados (100%) se manifestaron totalmente de acuerdo. Esto implica que los estudiantes valoraron la implementación realizada en la wiki. Como aseguran Ma'azi y Janfeshan (2018), una vez que los estudiantes y el docente muestran voluntad para experimentar con las plataformas y herramientas virtuales, es posible obtener beneficios para que los alumnos mejoren sus niveles de competencia lingüística.

5. Conclusiones

Las wikis son herramientas adecuadas para diseñar actividades de escritura porque los estudiantes se familiarizan rápidamente con su uso e incrementan su confianza mientras participan de una experiencia educativa agradable, lo cual contribuye significativamente en su aprendizaje del idioma inglés.

La implementación de actividades utilizando wikis permite que los estudiantes fortalezcan sus habilidades lingüísticas en inglés, especialmente, la destreza de escritura que se constituye en una de las más complejas para muchos alumnos de bachillerato, quienes presentan dificultades al momento de redactar sus ensayos.

Las actividades realizadas en las wikis son efectivas para fortalecer el conocimiento y el uso correcto de las estructuras gramaticales. Esto es posible con una adecuada planificación y seguimiento por parte del docente, especialmente, en circunstancias de confinamiento, en las que todas las actividades se desarrollan a través de las plataformas virtuales.

El uso de las wikis ayuda a los estudiantes a mejorar su destreza de escritura a través de la redacción de párrafos y ensayos que pueden ser revisados, evaluados, editados y publicados, lo que permite que haya una mejor organización de las ideas expresadas en estos escritos.

Las percepciones de los participantes sobre el uso de las wikis para fortalecer su destreza de escritura fueron muy positivas, pese a que algunos estudiantes tuvieron problemas de conectividad en varias ocasiones. La totalidad de los estudiantes coincidieron en que las actividades en la wiki deberían ser implementadas por todos los docentes de inglés, lo cual indica un alto grado de satisfacción con la implementación realizada.

6. Agradecimiento

Las autoras de este capítulo agradecen a la Universidad Técnica Particular de Loja y al Grupo de Investigación "EFL Learning, Teaching and Technology". Asimismo, hacemos extensivo nuestro agradecimiento a la Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la UTPL, ya que este trabajo se deriva de la tesis de grado titulada "The influence of wikis on EFL students' writing", defendida el 27 de abril de 2021.

7. Referencias bibliográficas

- Abdel-Haq, E. & Ali, H. (2017). Utilizing the corpus approach in developing EFL writing skills. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, 3(2), pp. 11-44. <https://10.21608/jrciet.2017.24458>
- Al-Johali, K. (2019). Teaching Vocabulary through Wiki to First Secondary Graders. *English Language Teaching*, 12(5), pp. 42-53.
- Ahmadi, S., & Marandi, S. (2014). The effect of using the social tool of wikis on EFL learners' writing performance. *interaction*, 5(37).
- Alrubaie, S, Alrubaie, M. & Hassoon, I. (2020) The Role of Activating Electronic Training in Increasing Efficiency of Training Process. *Journal of Southwest Jiaotong University*, 55 (1). <https://doi.org/10.35741/issn.0258-2724.55.1.18>
- Alsmari, N. (2019). Fostering EFL Students' Paragraph Writing Using Edmodo. *English Language Teaching*, 12(10), pp. 44-54. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n10p44>
- Alshumaimeri, Y. (2011). The effects of wikis on foreign language students writing performance. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 28, 755-763. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.139>
- Al-Mahrooqi, R. (2014). Methodologies for effective writing instruction in EFL and ESL classrooms. IGI Global. <https://10.4018/978-1-4666-6619-1>
- Aydin, Z., & Yildiz, S. (2014). Using wikis to promote collaborative EFL writing. *Language Learning & Technology* 18(1), 160–180. <http://dx.doi.org/10125/44359>
- Castillo-Cuesta, L. (2017). The use of wikis to enhance collaborative reading and writing skills in a pre-service EFL teacher training program in an Ecuadorian Academic Context. *Turkish online journal of Educational Technology*.
- Çelik, S. (2016). Wiki Effect on English as a Foreign Language Writing Achievement. *Online Submission*, 6(4), 218-227. <https://10.18844/gjflt.v6i4.1674>
- Chu, S., Zhang, Y., Chen, K., Chan, C., Lee, C., Zou, E., & Lau, W. (2017). The effectiveness of wikis for project-based learning in different disciplines in higher education. *The internet and higher education*, 33, pp. 49-60 <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.01.005>
- Covo, N., & Zalfigar, R. (2021) El arte de escuchar: aprender inglés en tiempos de pandemia desde la perspectiva de la radio comunitaria en amazonas-Venezuela. *De formación*, 53.
- Creswell, J. W. (2002). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative (pp. 146-166). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

- Dyment, J., & Downing, J. (2018). Online initial teacher education students' perceptions of using web conferences to support professional conversations. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(4), pp. 68-91. <https://10.14221/ajte.2018v43n4.5>.
- Ghufron, M., & Rosyida, F. (2018). The role of Grammarly in assessing English as a Foreign Language (EFL) writing. *Lingua Cultura*, 12(4), 395-403. <https://doi.org/10.21512/lc.v12i4.4582>
- Guertl, C., Chang, V., Edwards, A., & Boruta, S. (2013). Flexible and affordable foreign language learning environment based on Web 2.0 technologies. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 8(2), pp. 16-28. <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v8i2.2488>.
- Guth, S. (2007). Wikis in education: is public better? In Proceedings of the 2007 international symposium on Wikis (pp. 61-68). <https://doi.org/10.1145/1296951.1296958>.
- Gutierrez-Moreno, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: pandemia y educación. *Praxis*, 16(1).
- Haerazi, H., & Irawan, L. (2019). Practicing genre-based language teaching model to improve students' achievement of writing skills. *IJELTAL* (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics), 4(1), pp. 9-18.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, pp. 1-12.
- Hossain, M. (2015). Teaching productive skills to the students: a secondary level scenario (Doctoral dissertation, BRAC University).
- Houcine, S. (2011) "The effects of ICT on learning/teaching in a foreign language". Retrieved September 1, 2012 from <http://www.pixel online.net/ICT4LL2011/common/download/Paper pdf/IBL69-437-FPHoucineICT4LL2011.pdf>
- Hsu, H., & Lo, Y. (2018). Using wiki-mediated collaboration to foster L2 writing performance. *Language Learning & Technology*, 22(3), pp. 103-123. <https://doi.org/10.125/44659>
- Huy, N. (2015). Problems affecting learning writing skill of grade 11 at Thong Linh high school. *Asian Journal of Educational Research*, 3(2).
- Khatoony, S., & Nezhadmehr, M. (2020). EFL teachers' challenges in integration of technology for online classrooms during Coronavirus (COVID-19) pandemic in Iran. *AJELP: Asian Journal of English Language and Pedagogy*, 8(2), pp. 89-104. <https://doi.org/10.37134/ajelp.vol8.2.7.2020>
- Kioumars, H., Shalmani, H., & Meymeh, M., (2018) Wikis and wiki-based activities: On peer collaboration in wikispaces and its implications for the development of the L2 writing ability. *CALL-EJ*, 19(2), pp. 139-165.

- Konstantina, C. (2017). Collaborative Writing within Wikis: The Impact of the Interaction between Native and Non-Native Speakers of the Greek Language on their Writing Skills. *Aristotle University of Thessaloniki*.
- Kontogeorgi, M. (2014). Exploring the use of Wikis in developing students' writing skills in the EFL classroom. *Research Papers in Language Teaching & Learning*, 5(1), p. 123.
- Lee, L. (2010). Exploring wiki-mediated collaborative writing: a case study in an elementary Spanish course. *CALICO Journal*, 27(2), pp. 260-276. <https://10.11139/CJ.27.2.260-276>
- Le Thi, M. (2020). Benefits and challenges to integrate ICT in EFL teaching and learning activities. *Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 10(3), pp. 46-50. <https://doi.org/10.9790/7388-1003044650>
- Ma'azi, H., & Janfeshan, K. (2018). The effect of Edmodo social learning network on Iranian EFL learners writing skill. *Cogent Education*, 5(1), 1536312. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1536312>
- Mantra, I., & Widiastuti, I. (2019). An analysis of EFL students' writing ability to enhance their micro and macro writing skill. *International Journal of Linguistics and Discourse Analytics*, 1(1), pp. 29-34.
- McPherson, K. (2006). Wikis and student writing. *Teacher Librarian*, 34(2), p. 70.
- Mohammed, M. (2010). Using wikis to develop writing performance among prospective English as a foreign language teaching. *Retrieved February, 2021*.
- Saaty, A. (2018). Wiki-supported collaborative writing: Saudi female graduate students' writing practices, discourse strategies, and participant perceptions (Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania).
- Sepulveda-Escobar, P., & Morrison, A. (2020). Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), pp. 587-607. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820981>
- Yunus, M., & Salehi, H. (2012). The effectiveness of Facebook groups on teaching and improving writing: Students' perceptions. *International journal of education and information Technologies*, 1(6), pp. 87-96.
- Zou, B., Xiang, C., & Jeaco, S. (2012). An investigation of the use of wikis in English language learning. *Chinese journal of applied linguistics*, 35(1), pp. 99-116. <https://doi.org/10.1515/cjal-2012-0008>.

Capítulo 7. Factores económico-familiares que inciden en el bajo rendimiento académico de los estudiantes de Geometría de la Universidad de Zulia

José Delgado Fernández

jrdelgado66@utpl.edu.ec

Departamento de Química y Ciencias Exactas, Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador,

ORCID: [0000-0002-9176-7666](https://orcid.org/0000-0002-9176-7666)

Niorka Medina Cepeda

niorkamedina@gmail.com

Departamento de Matemática de la Facultad de Ingeniería, Universidad del Zulia, Venezuela,

ORCID: [0000-0001-7023-0635](https://orcid.org/0000-0001-7023-0635)

Resumen

En este artículo se analizan los factores económico-familiares que intervienen en el bajo rendimiento de los estudiantes de Geometría de la Universidad de Zulia en Venezuela. Para el estudio, se empleó una metodología cuantitativa, descriptiva, con un diseño no experimental y transversal de campo. En una muestra de 200 estudiantes de la cátedra de Geometría, se aplicó un cuestionario con 22 ítems, entre selección simple y escala Likert. Los datos fueron analizados mediante la distribución de frecuencias y medias aritméticas. Los resultados indicaron que los factores económico-familiares intervienen medianamente en el bajo rendimiento del estudiante, así como los ingresos económicos en su hogar, su condición laboral, el número de personas con las que vive, y el grado de escolaridad del padre. Como conclusión de este estudio, se requiere el desarrollo y promoción de estrategias didácticas que le permitan al estudiante obtener un mejor rendimiento académico y alcanzar el éxito durante su proceso de aprendizaje.

Palabras claves: rendimiento académico, desempeño estudiantil, Geometría, factores económicos, factores familiares.

1. Introducción

El rendimiento académico representa un indicador de la calidad académica, por eso resulta un tema de interés en el área educativa, en cualquiera de sus niveles. En consecuencia, es altamente preocupante cuando este indicador manifiesta algún síntoma de fracaso como el bajo rendimiento académico. Desafortunadamente, el sector universitario no se escapa de esta realidad, como señala gran parte de la literatura sobre este tema a nivel mundial (Padua, 2019).

Este problema va más allá del contexto de una universidad específica, ya que afecta directamente a la distribución del gasto público de cualquier nación (Schwartzman, 2019). Dada la crisis económica y los ajustes presupuestarios a nivel mundial, la existencia de esta problemática sugiere que la inversión en el campo educativo no está produciendo los resultados esperados por los representantes gubernamentales (Chay, 2016). En vista de ello, las universidades latinoamericanas han realizado diversas investigaciones sobre los indicadores de cada uno de los posibles factores determinantes en el rendimiento académico universitario, desde diversos ámbitos metodológicos y teóricos (Fernández, 2018).

Las causas del bajo rendimiento académico son diversas, como lo evidencian estudios que agrupan todas sus variables y componentes (Aramendiz, 2017). Algunos investigadores afirman que los estudiantes, al estar sometidos a ciertas situaciones de riesgo, como el bajo nivel socioeconómico, tienden a repetir la asignatura o presentan un bajo rendimiento académico y abandonan la escolaridad (Rodríguez & Guzmán, 2019).

El rendimiento académico universitario considera la evaluación cuantitativa del desempeño del estudiante, que se basa en las calificaciones obtenidas; esto representa los logros en los diferentes componentes del aprendizaje y en la vida académica, tales como personales, académicos y sociales (Fernández, 2018). El bajo rendimiento académico significa que el estudiante ha obtenido un resultado deficiente en su aprendizaje, lo cual refleja gran desinterés y alta desmotivación, así como genera fracaso, repitencia o deserción escolar (Chay, 2016), por tanto “es una característica negativa del rendimiento académico” (Martínez & Paladinez, 2016, p. 33).

Actualmente, diversas instituciones de educación superior enfocan sus investigaciones en la medición del rendimiento académico y su predicción mediante los factores que lo determinan. La mayoría de los estudios nacionales e internacionales al respecto indican que cerca del 65% de las deserciones se producen en los primeros años de carrera, por lo que es importante estudiar sus causas. En este sentido, se consideran cinco dimensiones que explican el desempeño estudiantil: la académica, la económica, la familiar, la personal y la institucional (Montes y Lerner, 2011).

Analizar los factores económico-familiares significa estudiar las condiciones del estudiante, las posibilidades o limitaciones a las que se ve abocado para satisfacer sus necesidades, así como conocer su entorno familiar, su estilo de vida, intereses y costumbres, dilucidar formas de comunicación y características de las relaciones familiares (Montes y Lerner, 2011; Delgado, 2019). Para medir estos aspectos se pueden considerar las siguientes dimensiones: Condiciones económicas del hogar, Condiciones laborales, Composición de la familia, Características de los padres, y Características del clima familiar.

En lo referente a las condiciones económicas del hogar, se caracterizan por situaciones financieras, tanto del propio estudiante como de su familia, que pudieran afectar al ingreso, permanencia y manutención del estudiante durante su periodo académico, así como en el campo de trabajo y sus obligaciones económicas (Chong, 2017).

En cuanto a las condiciones laborales, se refiere a las actividades remuneradas que ha realizado o no el estudiante, y las razones que lo obligan a trabajar mientras estudia en la universidad. En esta dimensión se considera la cantidad de dinero con que cuenta el estudiante para cubrir sus necesidades; si este aspecto no es favorable, el estudiante podría verse en la obligación de buscar empleo para cubrir parcialmente sus gastos educativos y la jornada laboral podría repercutir en el tiempo invertido para sus estudios (Procel y Sánchez, 2019).

Con respecto a la composición familiar, consiste en el tamaño del hogar, esto permite examinar si el número de hijos influye en la posibilidad de que descienda el nivel de rendimiento académico y la posibilidad de estudiar, cómo se afectaría el clima intelectual al haber más miembros jóvenes y menos desarrollados en el hogar (Chaparro et al., 2016).

La dimensión Características de los padres está relacionada con padre y la madre, se examina su vínculo matrimonial o ruptura, así como su nivel educativo. En cuanto a lo primero, se pretende analizar si el vínculo de los padres interfiere en el entorno económico que tienen los estudiantes. Con lo segundo, se busca verificar si a mayor nivel educativo de los padres, mayor propensión a impulsar la educación de los hijos. Finalmente, se describen los intereses de la familia, es decir la calificación que los estudiantes le asignan a los principales aspectos relacionados con su familia (Padua, 2019).

Por último, las características del clima familiar estudian el ambiente que existe en el hogar, la descripción del grado de apoyo, de cohesión familiar, lo cual incluye la disposición para abordar los problemas familiares (Procel y Sánchez, 2019).

En la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia (LUZ), los estudiantes deben cursar en el primer semestre la asignatura de Geometría. Según el departamento de Matemáticas, en los últimos tres años el promedio porcentual de estudiantes aplazados y sin información de Geometría se ha incrementado y ha superado el 50% de los estudiantes inscritos. Por este motivo, el presente artículo tiene como objetivo analizar los factores económico-familiares percibidos por los estudiantes de Geometría que intervienen en su bajo rendimiento académico. Esta investigación no pretende ser concluyente, solo apoyar el estudio del bajo rendimiento académico en el campo universitario.

2. Revisión literaria

Son muchos los investigadores que han trabajado tanto en los factores económicos como familiares del estudiante en los distintos niveles educativos. Se destacan estudios de autores como Rodríguez y Guzmán (2019), así como de Serrano y Rodríguez (2016), quienes exponen los factores socio-familiares vinculados al rendimiento académico y concluyen que tanto el entorno familiar como el sistema educativo ejercen gran influencia y que se debe garantizar la equidad en las oportunidades, a través de diferentes instrumentos, ofreciendo intervenciones que disminuyan la brecha en el rendimiento de estudiantes con mayores factores de riesgo, para fortalecer el autoconcepto y la motivación.

Entre los resultados del estudio de Aramendiz (2017) se distingue que las condiciones de la familia inciden indirectamente en el bajo desempeño estudiantil; aunque para el autor es importante fortalecer la comunicación familiar, principalmente con el padre, para lograr mejores resultados académicos.

Para Padua (2019), la dimensión autonomía paternal indicó que aquellos alumnos con padres impositivos presentaban un bajo desempeño estudiantil; además, concluyó que es importante diseñar estrategias por parte de las instituciones, que aborden las necesidades de los estudiantes que están en riesgo de abandonar sus estudios universitarios. En este sentido, Chong (2017) concluye en su investigación que se debe establecer vínculos entre las universidades y el núcleo familiar del estudiante, para frenar uno de los mayores flagelos que se presenta en los primeros años de estudios universitarios: la deserción.

Otro de los factores familiares predominantes en el bajo rendimiento académico, según los hallazgos de Chay (2016), resulta ser el nivel de escolaridad de los padres, ya que mientras su nivel de preparación es mayor, exigen a sus hijos un grado académico superior.

En las investigaciones de Garbanzo (2013), así como de Procel y Sánchez, (2019) lo exclusivamente económico no tiene por qué ser determinante; los investigadores señalan que se debe estudiar los ingresos del hogar, el tamaño familiar, la condición laboral del estudiante, el nivel de educación del jefe de familia y el ingreso económico mensual del estudiante, así como información personal, las condiciones de vivienda y la información sobre la familia. De esta manera, Chaparro et al. (2016) indicaron que los estudiantes de bajo rendimiento académico se caracterizan por tener bajos niveles socioeconómicos, escaso capital cultural, una organización familiar con mínimo interés, viviendas con carencia de recursos materiales, académicos y culturales, así como padres mal remunerados y con mínima preparación académica.

3. Metodología

3.1. Participantes

Se seleccionó una muestra de 200 estudiantes de una población de 340 estudiantes repitientes, inscritos en la cátedra de Geometría en el segundo periodo del año 2018, en la Facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia. Los estudiantes de la muestra pertenecen a cinco de las ocho secciones de Geometría de alumnos repitientes, cursantes de las siete escuelas de la Facultad de Ingeniería. El 43,5% (87) de estos estudiantes han repetido la materia en más de dos oportunidades. Sus edades oscilan entre 17 y 22 años, el 53% (106) son estudiantes del género masculino y el 47% (94) del femenino; en cuanto a su estado civil, un 94,5% (189) son solteros, y un 5,5% (11) son casados.

3.2. Diseño de investigación

La investigación fue de tipo descriptiva, pues se identificaron, describieron y analizaron los factores económico-familiares, considerados por los estudiantes de la cátedra de Geometría, que influyen en su bajo rendimiento académico. Se realizó un diseño de investigación de campo, debido a que la información se recolectó directamente en la facultad de Ingeniería de la Universidad del Zulia; la investigación fue transversal, ya que los datos fueron recabados en un solo momento en el segundo periodo del año 2018. Se siguió una metodología cuantitativa para llevar a cabo el análisis de los datos.

3.3. Instrumentos y técnicas de recolección de datos

Como técnica para la recolección de los datos se utilizó la encuesta, con un cuestionario dirigido a estudiantes denominado CEST, basado en el instrumento que diseñaron Montes y Lerner (2011) para los alumnos de pregrado de la Universidad de EAFIT, conocido como Dimensiones del Rendimiento Académico (DRA); en la sección de factores económicos y familiares se incluyeron 22 ítems de selección simple y escala de tipo Likert, que midieron las siguientes dimensiones también propuestas por las autoras: Condiciones económicas del hogar, Condiciones laborales, Composición familiar, Características de los padres, Condiciones internas y externas que influyen en el clima familiar. Los ítems de escala Likert se valoraron de 1 a 5; en todos los casos indicaron la cualidad con la que un estudiante describe los principales temas de interés para su familia y las características de su clima familiar; así, la mayor puntuación mostró que el estudiante tiene un alta perspectiva sobre estos indicadores. Las alternativas de respuesta fueron: pésima (1), mala (2), regular (3), buena (4), excelente (5). El resto de los indicadores fueron medidos mediante selección simple. Se aplicó el coeficiente Alfa de Crombach para medir la confiabilidad del instrumento y se obtuvo el valor de 0,97, con un resultado altamente confiable.

3.4. Plan de análisis de datos

El proceso estadístico de los datos obtenidos en la recolección se realizó mediante el *software* SPSS versión 22, para estandarizar los datos del instrumento debido a la variedad de alternativas de respuestas. Luego, se llevó a cabo un análisis descriptivo con frecuencias relativas porcentuales para cada factor familiar y económico. Además, sobre la base de la media aritmética de las dimensiones que componen estos factores, se ubicaron los resultados en el siguiente baremo (véase tabla 1), lo cual le dio respuesta al propósito de la investigación.

Tabla 1. Baremo de interpretación de respuesta

Evento a medir	Baremo según media aritmética	Categoría para los factores
Indicadores/ Dimensiones/ Variables	1,67-2,00	Alta intervención
	1,34-1,66	Mediana intervención
	1,00-1,33	Baja intervención

Fuente: Elaboración propia

3.5. Procedimiento

Con respecto a la aplicación del instrumento, se solicitó con antelación la autorización de los profesores de las cinco secciones de Geometría y los estudiantes participaron de manera voluntaria. El cuestionario se administró en horario docente; el tiempo total promedio para responderlo fue de 20 minutos; además, se informó a los estudiantes sobre el carácter confidencial y académico del instrumento. No se presentaron errores de interpretación en ninguno de los ítems del cuestionario.

4. Resultados y discusión

4.1. Dimensión Condiciones económicas del hogar

Los resultados que se muestran en la tabla 2 indican que el indicador Ingreso Total presenta un alta intervención en el bajo rendimiento; se destaca que el 73,3% de los hogares tienen un ingreso total mensual inferior al salario mínimo. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Alvarenga *et al.* (2014) y Chaparro *et al.* (2016), quienes manifiestan que no es extraño conseguir estudiantes con bajo rendimiento pertenecientes a familias más desfavorecidas económicamente, que no cuentan con suficientes recursos educativos para fortalecer su aprendizaje.

En cuanto al indicador actividad laboral de los padres se observó una mediana intervención en el bajo rendimiento y se distinguió que el 49% de las madres estaban desempleadas ante un 89% de los padres con ingresos como trabajadores independientes. Se presentó una similitud con los resultados de Rodríguez y Guzmán (2019), quienes establecieron en su estudio que cuando los padres tenían un mayor nivel escolar lograban un mejor trabajo, lo cual incrementa su nivel económico e influye directamente a las fuentes de financiamiento de los estudios; esto evita que el estudiante se vea obligado a trabajar y que eso perjudique su tiempo de dedicación para estudiar.

En lo referente al indicador características de la vivienda, se percibió una baja intervención, ya que el 89% de los hogares encuestados posee vivienda propia y el 68% de las casas están ubicadas en barrios; así, las características de la vivienda no resultaron ser

determinantes. No obstante, de acuerdo con Alvarenga *et al.* (2014) las condiciones socioeconómicas reflejan las posesiones materiales de un grupo familiar, como el tipo de vivienda caracterizada por ser fija y habitable, con infraestructuras y equipamientos adecuados.

Con respecto al indicador financiamiento de los estudios, se ubicó en la categoría de alta intervención, debido a que el 61% de las fuentes de financiamiento es la familia y el 100% de los encuestados no están becados. Estos hallazgos confirman lo alegado por Delgado (2019), al aseverar que los estudiantes becados tienen mejores resultados, pues para conservar una beca es requisito mantener un promedio y aprobar cierto porcentaje de materias inscritas.

Tabla 2. Resultados de la dimensión Condiciones económicas del hogar

Indicador/ Dimensión	Frecuencia (%)		Media Aritmética	Categoría
Ingreso total del hogar	Superior al Salario Mínimo	53 (26,5%)	1,7535	Alta intervención
	Inferior al Salario Mínimo	147 (73,5%)		
Actividad laboral de la madre	Empleada	76 (38,0%)	1,5063	Mediana intervención
	Independiente	26 (13,0%)		
	Desempleada	98 (49,0%)		
Actividad laboral del padre	Empleado	101 (50,5%)	1,2970	Baja intervención
	Independiente	65 (89,0%)		
	Desempleado	12 (6,0%)		
Actividad laboral de los padres			1,4017	Mediana intervención
Vivienda propia	Sí	178(89,0%)	1,1100	Baja intervención
	No	22(11,0%)		
Ubicación de la vivienda	Zona Residencial	64 (32,0%)	1,3475	Mediana intervención
	Barrios	136 (68,0%)		
Características de la Vivienda			1,2287	Baja intervención
Fuente de financiamiento	Institución	4(2,0%)	1,6395	Alta intervención
	Compartida	41(20,5%)		
	Familia	122(61,0%)		
	Autofinanciamiento	33(16,5%)		
Beca	Sí	0 (0,0%)	2,0000	Alta intervención
	No	200 (100,0%)		
Financiamiento de los estudios			1,8197	Alta intervención
CONDICIONES ECONÓMICAS DEL HOGAR			1,5509	Mediana intervención

Fuente: Elaboración propia

A la luz de los resultados de los indicadores, se resume que la dimensión condiciones económicas del hogar influye significativamente en el rendimiento académico, ya que los padres se ven en la obligación de destinar más y mejores recursos a la educación de sus hijos y les ofrecen mayores comodidades materiales (Procel y Sánchez, 2019).

4.2. Dimensión Condiciones laborales

Los resultados que se exponen en la tabla 3 evidencian que el 71% de los estudiantes han trabajado alguna vez durante sus estudios universitarios, lo cual afecta significativamente a su rendimiento académico. Según Rodríguez y Guzmán (2019), las condiciones económicas inciden en este indicador, ya que si el salario mínimo es muy bajo, los estudiantes abandonan o descuidan sus estudios y buscan empleos para ayudar a los gastos del hogar. Por otro lado, Alvarenga *et al.* (2014) aseguran que los estudiantes creen que estudiar y trabajar no son actividades compatibles, y que si un universitario busca un trabajo de medio tiempo, es probable que baje sus notas.

En consecuencia, el 47% de los estudiantes han trabajado durante vacaciones, lo cual explica que la jornada laboral tenga una baja intervención; esto coincide con los resultados que encontró Chong (2017), quien manifestó que la mayoría de los estudiantes buscan empleos de medio tiempo o de tiempo completo, que no interrumpen su jornada académica. No obstante, para Hernández y Quintanilla (2016), los estudiantes que consiguen trabajo suelen tener jornadas de trabajo dilatadas, con dificultad o imposibilidad para un verdadero descanso, lo que provoca insatisfacción y desajuste personales. Finalmente, el 34,5% de los estudiantes indicaron que entre los motivos que tienen para trabajar está cubrir gastos personales y de estudios.

En resumen, los estudiantes de Geometría consideraron que sus condiciones laborales tienen una mediana intervención en su bajo rendimiento, pues su tiempo para estudiar no se ha visto afectado durante su jornada laboral.

Tabla 3. Resultados de la dimensión Condiciones laborales

Indicador/ DIMENSIÓN	Frecuencia (%)		Media aritmética	Categoría
Estudiantes que han trabajado	No	58 (29,0%)	1,7100	Alta intervención
	Sí	142 (71,0%)		
Jornada laboral	En vacaciones	67 (47,0%)	1,2881	Baja intervención
	Por hora	39 (27,0%)		
	Medio tiempo	26 (18,5%)		
	Tiempo completo	10 (7,5%)		
Razones para trabajar	Adquirir experiencia	57 (28,5%)	1,5437	Mediana intervención
	Cubrir gastos personales	69 (34,5%)		
	Sostenimiento del hogar	32(16,0%)		
	Cubrir gastos de estudios	42(21,0%)		
CONDICIONES LABORALES			1,5131	Mediana intervención

Fuente: Elaboración propia

4.3. Dimensión Composición familiar

En la tabla 4 se aprecia que el 71,5% de los estudiantes viven con tres o más personas, de las cuales el 89,5% son sus padres y familiares, pues el 78% de estos estudiantes no eran foráneos. Dichos resultados avalaron lo dicho por Chaparro *et al.* (2016) al opinar que el tamaño de la familia se relaciona inversamente con el rendimiento, ya que al existir en casa un mayor número de miembros jóvenes y niños aumenta la posibilidad de que descienda el nivel de rendimiento académico; es decir, el clima intelectual se deteriora.

Por otro lado, el 69,5% de los estudiantes tiene entre uno y tres hermanos. Méndez y Cerezo (2018) explicaron que los alumnos no asocian el rendimiento académico con la relación con sus hermanos; aunque el nivel de oportunidades estaría condicionado a la obligación que sienten los padres, tratar de brindar educación a cada uno de sus hijos, lo que implica, restringir ciertos gastos para facilitar la inserción adecuada en la vida universitaria.

Tabla 4. Resultados de la dimensión Composición familiar

Indicador/ DIMENSIÓN	Frecuencia (%)		Media aritmética	Categoría
Número de personas	Entre uno y tres	57 (28,5%)	1,7150	Alta intervención
	Tres o más	143 (71,5%)		
Quiénes	Padres y familiares	179 (89,5%)	1,1100	Baja intervención
	Algún familiar	7 (3,5%)		
	Pareja	4 (2,0%)		
	Compañeros	10 (5,0%)		
Foráneo	Sí	44 (22%)	1,2200	Baja intervención
	No	156 (78%)		
Personas con las que vive			1,3483	Mediana intervención
Número de hermanos	Ninguno	11 (5,5%)	1,5975	Mediana intervención
	Entre uno y tres	139 (69,5%)		
	Mayor a tres	50 (25,0%)		
COMPOSICIÓN FAMILIAR			1,4729	Mediana intervención

Fuente: Elaboración propia

Ante estos hallazgos existe una mediana intervención de la Composición familiar en el bajo rendimiento académico, ya que la mayoría de estos estudiantes pertenecen a familias completas con posible dependencia económica de su padre y como fuente de financiamiento de sus estudios. Lo anterior confirma lo demostrado por Alvarenga *et al.* (2014) al indicar que, a mayor cantidad de hermanos, más bajos son los rendimientos, además, afecta el nivel socioeconómico del estudiante, específicamente cuando sus hermanos son menores, pues la emancipación económica se retrasa.

4.4. Dimensión Características de los padres

Según se observa en los resultados de la tabla 5, prevalece el hecho de que el 55,5% de los padres no están separados; esto discrepa con los datos presentados por Serrano y Rodríguez (2016), quienes manifestaron que el divorcio/separación de los padres pudiera guardar relación con el rendimiento académico, lo cual trae consigo consecuencias negativas para el alumno.

Por otro lado, tanto sus madres como sus padres (50% y 35%, respectivamente) tienen como grado máximo de escolaridad la secundaria. De esta manera, los resultados reflejados por Aramendiz (2017) y Chong (2017) confirman que cuanto mayor es el nivel escolar de los padres, mayor es el aprovechamiento académico del alumno universitario. Además, estos autores manifestaron que el grado escolar de los padres predice el nivel económico, dada la asociación entre educación y ocupación/ingreso, pero, al mismo tiempo, indica posesión de capital cultural.

En este sentido, los temas de interés de mayor importancia para la familia son emigrar del país (51%); con una menor receptividad de temas políticos y económicos y las actividades culturales (34,5% y 25,5%, respectivamente). Estos resultados avalan lo dicho por Padua (2019), quien afirma que, según el nivel intelectual de los padres, en la familia predominarán temas de conversación diferentes y con un capital cultural más amplio; ya que en una familia de nivel de estudios medio alto, se incrementa la preocupación de los padres por la formación de sus hijos y el buen desarrollo académico.

Tabla 5. Resultados de la dimensión Características de los padres

Indicador/ DIMENSIÓN	Frecuencia (%)		Media aritmética	Categoría
Padres separados	Sí	89 (44,5%)	1,4400	Mediana intervención
	No	111 (55,5%)		
Grado máximo de escolaridad de la madre	Maestría	22 (11,0%)	1,6050	Mediana intervención
	Universitaria	48 (24,0%)		
	Técnica	30 (15,0%)		
	Secundaria	100 (50,0%)		
Grado máximo de escolaridad del padre	Universitaria	53 (26,5%)	1,6890	Alta intervención
	Técnica	35 (17,5%)		
	Secundaria	70 (35,0%)		
	Primaria	42 (21,0%)		
Grado de escolaridad de los padres			1,6470	Mediana intervención
Actividades culturales	Buena	51 (25,5%)	1,5375	Mediana intervención
	Regular	76 (38,0%)		
	Mala	73 (36,5%)		

Temas políticos y económicos	Pésima	39 (19,5%)	1,4800	Mediana intervención
	Mala	31 (15,5%)		
	Regular	61 (30,5%)		
	Buena	69 (34,5%)		
Emigrar del país	Mala	56 (28,0%)	1,7315	Alta intervención
	Regular	42 (21,0%)		
	Buena	102 (51,0%)		
Temas de interés familiar			1,5830	Mediana intervención
CARACTERÍSTICAS DE LOS PADRES			1,6150	Mediana intervención

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los resultados de los indicadores, la dimensión Características de los padres se ubicó en la categoría de mediana intervención en el bajo rendimiento académico. Por este motivo, Chaparro *et al.* (2016) indican que la posibilidad de obtener un bajo rendimiento está relacionado con el nivel de formación intelectual y cultural de los padres, ya que influye en sus prácticas educativas en el hogar, así como a la falta de un clima educativo estimulante y estable, caracterizado, entre otros aspectos, por las aspiraciones y expectativas académicas y profesionales de los padres hacia los hijos. Además, el capital cultural que se ofrezca al alumno en el seno de la familia parece relacionarse con el desarrollo de habilidades y el nivel de estudios que posteriormente alcance.

4.5. Dimensión Características del clima familiar

Por último, la tabla 6 muestra la dimensión Características del clima familiar. El 47,5% de los estudiantes cuentan con el apoyo y solidaridad de su familia, el 58,5% disfruta del tiempo en familia, el 73% tiene libertad para exponer desacuerdos y el 46,5% tiene capacidad de manifestar opiniones. No obstante, el 32% de estos estudiantes opinan que la libertad para expresar sus sentimientos es regular, así como la irritación o malestar que le causan los problemas familiares (40%); mientras que consideran mala la frecuencia con que se presentan las peleas o disgustos en el ambiente familiar (31% y 32,5%, respectivamente).

Tabla 6. Resultados de la dimensión Características del clima familiar

Indicador/ DIMENSIÓN	Frecuencia (%)		Media aritmética	Categoría
Grado de apoyo y solidaridad	Excelente	95 (47,5%)	1,2598	Baja intervención
	Buena	58 (29,0%)		
	Regular	47 (23,5%)		
Disfrute del tiempo en familia	Excelente	117 (58,5%)	1,2975	Baja intervención
	Regular	52 (26,0%)		
	Mala	31 (15,5%)		
Libertad de expresar sentimientos	Excelente	40 (20,0%)	1,3238	Baja intervención
	Buena	52 (26,0%)		
	Regular	64 (32,0%)		
	Mala	44 (22,0%)		
Libertad de exponer desacuerdos	Excelente	146 (73,0%)	1,2375	Baja intervención
	Regular	33 (16,5%)		
	Mala	21 (10,5%)		
Capacidad para manifestar opiniones y pensamientos	Excelente	93 (46,5%)	1,2881	Baja intervención
	Buena	51 (25,5%)		
	Regular	40 (20,0%)		
	Mala	16 (8,0%)		
Irritación por problemas familiares	Mala	46 (23,0%)	1,4513	Mediana intervención
	Regular	80 (40,0%)		
	Buena	74 (37,0%)		
Ambiente familiar (peleas, disgustos)	Mala	116 (58,0%)	1,3175	Baja intervención
	Regular	51 (25,5%)		
	Buena	33 (16,5%)		
CARACTERÍSTICAS DEL CLIMA FAMILIAR			1,3108	Baja intervención

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a esta dimensión, los estudiantes con bajo rendimiento la calificaron como de baja intervención en su desempeño, ya que los aspectos relacionados con su ambiente familiar son favorables para un buen rendimiento. En líneas generales, esto contradice lo dicho por Montes y Lerner (2011), quienes explican que los estudiantes que viven en un clima familiar con una buena comunicación para llegar a acuerdos y conversar sobre las dificultades familiares, obtiene mayores promedios que los aquellos con ambientes familiares en los que se evitan o ignoran los problemas.

4.6. Variable: Factores económicos y familiares que influyen en el bajo rendimiento académico

Una vez analizados las dimensiones e indicadores que conforman los factores económico-familiares que influyen en el bajo rendimiento académico, se concluye que estos tienen una mediana intervención en el bajo rendimiento de los estudiantes de Geometría (ver tabla 7). Se observa que el factor con menos predominio es el clima familiar y el que más influye en el bajo rendimiento, aunque no con mucha fuerza, es la dimensión Condiciones económicas del hogar. Tomando en consideración la definición de esta variable, según Montes y Lerner (2011), para los estudiantes que forman parte de este estudio, su bajo rendimiento está más estrechamente relacionado con los aspectos económicos que con los concernientes a la familia.

Tabla 7. Resultados de la variable Factores económico-familiares para el bajo rendimiento

Dimensiones/Variable	Media	Categoría
Condiciones Económicas del Hogar	1,5509	Mediana intervención
Condiciones Laborales	1,5131	Mediana intervención
Composición Familiar	1,4729	Mediana intervención
Características de los Padres	1,6150	Mediana intervención
Características del Clima Familiar	1,3108	Baja intervención
FACTORES ECONÓMICO-FAMILIARES PARA EL BAJO RENDIMIENTO	1,4925	Mediana intervención

Fuente: Elaboración propia

5. Conclusiones

El bajo rendimiento académico, definitivamente, es de carácter multicausal, asociado a diversos factores determinantes que influyen en él, los cuales pueden ser inherentes al estudiante, al profesor y a la institución educativa. En la práctica, un estudiante con bajo rendimiento no posee las herramientas y habilidades necesarias para la solución de problemas referentes al material de estudio. Hoy en día, la tasa de repitencia universitaria es una realidad tan frecuente que se hace indispensable investigarla para reducirla y aumentar el rendimiento académico. Para ello, es necesario el diagnóstico e intervención educativa desde una óptica de la prevención.

Ahora bien, para realizar esta acción preventiva en la universidad, se requiere el análisis de los factores determinantes del rendimiento académico, los cuales pueden variar. Por tal motivo, con el estudio de los factores económico-familiares se estudiarían las particularidades del estudiante con la intención de incrementar su desempeño estudiantil.

Considerando los resultados del factor económico, se recomienda implementar estrategias de tipo financiero como: establecer créditos, subsidios o más becas para aquellos estudiantes con bajos ingresos; financiar proyectos de innovación e investigaciones, relacionados con el bajo rendimiento universitario. Desde la visión del factor familiar, se sugiere indagar sobre la situación socio-familiar de los alumnos y registrar formalmente la información en una dependencia creada para tales fines, que permita analizar los datos e informar a la autoridades para el seguimiento correspondiente; implementar estrategias que faciliten la igualdad de oportunidades entre los alumnos de la facultad; realizar actividades para el crecimiento personal y autoconcepto, que permitan la integración del estudiante con sus compañeros y su ambiente estudiantil; orientar a los estudiantes que lo soliciten y requieran con la ayuda de expertos en psicopedagogía y trabajo social.

Finalmente, se concluye que con este estudio se logrará información útil que permita optimizar el rendimiento académico de los estudiantes de Geometría, a partir de la organización e implementación de estrategias de apoyo al estudiante y de propuestas para alcanzar la retroalimentación en el proceso de enseñanza aprendizaje.

6. Referencias bibliográficas

- Alvarenga, A., Osegueda, M. y Zepeda, M. (2014). *Incidencia del factor socioeconómico en el rendimiento académico de los/as estudiantes de la Carrera de Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad de El Salvador*. [Tesis de pregrado, Universidad de El Salvador].
- Aramendiz, C. (2017). *Factores sociofamiliares que influyen en el rendimiento académico en la básica secundaria*. [Tesis de maestría, Universidad del Tolima].
- Chaparro, A., González, C. y Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(1), 53-68. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/774>
- Chay, J. (2016). *Principales factores que influyen en el bajo rendimiento de los estudiantes en las áreas de matemáticas y comunicación y lenguaje L1 del Instituto Nacional de Educación Básica INEB, Santo Tomás La Unión, Suchitepéquez*. [Tesis de pregrado, Universidad de San Carlos de Guatemala].
- Chong, E. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos XLVII* (1), 91-108. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27050422005>
- Delgado, M. (2019). *Factores Socioeconómicos y Rendimiento Académico en el Área de Inglés de los Estudiantes del Cuarto Grado de Secundaria de la Institución Educativa San Luis Gonzaga de Ancahuasi –Anta-Cusco– 2018*. [Tesis de pregrado, Universidad Andina del Cusco].

- Fernández, S. (2018). Rendimiento Académico en Educación Superior: Desafíos para el Docente y Compromiso del Estudiante. *Revista Científica de la UCSA*, 5(3), 55-68.
- Garbanzo, G. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 57-87. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/5258/5448>.
- Hernández, A. y Quintanilla, J. (2016). *Factores que inciden en el Rendimiento Académico de la asignatura de Ciencias Naturales en los estudiantes de los séptimos grados de la Educación Secundaria del Colegio Sagrado Corazón de Jesús "Hermanas Bethlemitas", Managua Distrito IV, Segundo Semestre de 2015*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua].
- Martínez, L. y Paladinez, M. (2016). *Trastornos afectivos y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela de educación básica "paul percy harry bryan" de la ciudad de machala perteneciente a la ciudadela el bosque*. [Tesis de pregrado, Universidad de Machala]. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/4599/1/CD00015-2016-TESIS%20COMPLETA.pdf>
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2018). La repetición escolar en educación secundaria y factores de riesgo asociados. *Educación XX1*, 21(1). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=706/70653466003>
- Montes, I. y Lerner, J. (2011). *Rendimiento Académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT. Perspectiva Cuantitativa*. Universidad EAFIT, Departamento de Desarrollo Estudiantil. Medellín: Universidad EAFIT. Recuperado de <http://www.eafit.edu.co/institucional/calidad-eafit/investigacion/Documents/Rendimiento%20Ac%3%A1demico-Perspectiva%20cuantitativa.pdf>
- Padua, L. (2019). Factores individuales y familiares asociados al bajo rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (80), 173-195. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1242>
- Procel, M. & Sánchez, D. (2019). Factores socioeconómicos que afectan el rendimiento académico de los estudiantes de nivelación de la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo, período 2018-1S campus matriz. En Rosabel Roig-Vila (Ed.). *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas* (1021-1031). Octaedro.
- Rodríguez, D. y Guzmán, R. (2019). Rendimiento académico y factores sociofamiliares de riesgo. Variables personales que moderan su influencia. *Perfiles Educativos*, XLI(164), 118-134. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58925>

Serrano, B., y Rodríguez, M. (2016). La Familia y su incidencia en el Rendimiento Académico en Adolescentes. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, VII(1), 235-256.

Schwartzman, S. (2019). La calidad de la Educación Superior Brasileña. *Revista de Educación Superior en América Latina, ESAL*, 5, 16-19. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14482/esal.5.378>