



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



**“ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA
ENSEÑANZA DE ITALIANO BÁSICO EN LA
MODALIDAD VIRTUAL”**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS**

MARÍA DEL ÁNGEL NIGENDA BOLIO S121015

**DIRECTORA DE TESIS:
MTRA. ANTONIETA CAL Y MAYOR TURNBULL**

**CO-DIRECTOR DE TESIS:
MTRO. JOSÉ ENRIQUE MELGAR MARTÍNEZ**

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; SEPTIEMBRE DE 2022




Los que suscribimos, miembros del jurado para el Examen de Grado de la C. María del Ángel Nigenda Bolio, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

Para el documento denominado "Estrategias didácticas para la enseñanza de italiano básico en la modalidad virtual", elaborado por la C. María del Ángel Nigenda Bolio ya antes citada.


Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los 16 días del mes de septiembre del año dos mil veintidós en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

A T E N T A M E N T E
"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"


Mtra. Antonieta Cal y Mayor
Turnbull
Presidenta del jurado


Mtra. Ana María Candelaria
Domínguez Aguilar
Secretaria del jurado


Mtro. José Enrique Melgar Martínez
Vocal del jurado


Vo. Bo
Mtra. Vanina Herrera Allard
Directora





Código: FO-113-05-05

Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) María del Ángel Nigenda Bolio
Autor (a) de la tesis bajo el título de “ Estrategias didácticas para la enseñanza de italiano básico en la modalidad virtual ”
presentada y aprobada en el año 20 22 como requisito para obtener el título o grado de Maestra en Didáctica de las Lenguas, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 26 días del mes de septiembre del año 20 22.

María del Ángel Nigenda Bolio

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

“Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)”.

Agradecimientos

Agradezco a Dios Todopoderoso, alfa y omega, principio y fin, sin Él nada podemos hacer (Juan 15:5 RVR 1960).

Mamita querida, mujer virtuosa, no hay palabras para agradecerte todo lo que has hecho por mí, eres una gran bendición a mi vida.

Agradezco a la Mtra. Antonieta Cal y Mayor Turnbull por su guía, apoyo y comprensión a lo largo de mi carrera profesional; por compartir su conocimiento y experiencia con generosidad. La aprecio y admiro mucho, es un ejemplo a seguir.

Agradezco a mi co-director, el Mtro. José Enrique Melgar Martínez por todos y cada uno de los consejos y aportaciones valiosas a esta investigación. Por estar al pendiente de cada detalle.

Gracias a mi lectora, la Mtra. Ana María Domínguez Aguilar por sus reflexiones y comentarios precisos que contribuyeron puntualmente a la elaboración de este trabajo.

Gracias a todos y cada uno de los docentes de la Maestría en Didáctica de las Lenguas quienes coadyuvaron a mi crecimiento profesional, fue un gusto coincidir con ustedes nuevamente.

Gracias Cris, Moni, Ross por ser esa panacea en los momentos difíciles; es muy grato contar con su amistad.

Gracias también al personal administrativo de la MADILEN, por estar atentos a que cumpliéramos en tiempo y forma con lo requerido.

Gracias a mis estudiantes de primer semestre del Departamento de Lenguas; su colaboración, comentarios y entusiasmo enriquecieron grandemente este trabajo de investigación.

Índice de contenidos

Introducción.....	11
Planteamiento del problema y justificación.....	11
Objetivo general.....	14
Objetivos específicos.....	14
Preguntas de investigación.....	14
Panorama general de la investigación.....	15
Capítulo 1. Antecedentes y referentes teóricos.....	17
1.1 Enseñanza de lenguas extranjeras.....	17
1.2 Enseñanza del italiano como lengua extranjera.....	26
1.3 Marco Común Europeo de Referencia.....	30
1.1 Modalidades de enseñanza.....	35
1.4.1 Modalidad presencial.....	35
1.4.2 Modalidad a distancia.....	36
1.4.3 Modalidad virtual.....	38
1.4.4 Modalidad en línea.....	39
1.5 Diseño instruccional.....	41
1.5.1 Historia del diseño instruccional.....	42
1.5.2 Diseño instruccional y el aprendizaje en línea.....	43
1.5.3 Modelos de diseño instruccional.....	43
1.5.3.1 Modelo ADDIE.....	44
1.5.3.2 Modelo ASSURE.....	46
1.5.3.3 Modelo rápido ISD.....	47
1.5.4 Los nueve eventos de instrucción de Robert Gagné.....	48
1.6 Estrategias de enseñanza.....	53
Capítulo 2. Metodología.....	60
2.1 Diseño de investigación.....	60
2.2 El contexto.....	63
2.3 Participantes.....	65
2.4 La estrategia metodológica, el acercamiento al campo y las técnicas de recolección de información.....	65
2.5 Procedimiento de recolección de información.....	69
2.6 Procedimiento de análisis de la información.....	71
2.7 Problemas éticos considerados.....	75

Capítulo 3. Presentación y análisis de resultados.....	77
3.7 Necesidades docentes para impartir un curso de italiano básico en modalidad virtual.....	77
3.2 Necesidades de alumnos para tomar un curso de italiano básico en modalidad virtual.....	80
3.3 Retos y beneficios del proceso de enseñanza-aprendizaje al transitar de una modalidad presencial a una virtual.....	83
3.3.1 Retos estudiantes.....	84
3.3.2 Retos docentes.....	89
3.3.3 Beneficios para docentes y estudiantes.....	92
3.4 Estrategias de enseñanza más adecuadas para implementar en un curso de italiano básico en la modalidad virtual.....	95
3.5 Mi práctica docente en la modalidad virtual.....	102
Capítulo 4. Propuesta pedagógica, sugerencias y conclusiones.....	104
4.1 Propuesta pedagógica.....	104
4.2 Sugerencias pedagógicas.....	119
4.3 Conclusiones.....	123
4.4 Limitantes.....	132
Conclusión final.....	133
Referencias bibliográficas.....	135
Apéndice.....	146

Índice de figuras

Figura 1: Niveles comunes de referencia de las lenguas.....	31
Figura 2: Evolución del diseño instruccional.....	42
Figura 3: Significado acrónimo ADDIE.....	44
Figura 4: Fases del modelo interactivo ADDIE.....	44
Figura 5: Fases del modelo de diseño instruccional RID.....	47
Figura 6: Representación iterativa de los 9 eventos de instrucción de Gagné.....	51
Figura 7: Ciclos de la investigación – acción modelo de Kemmis y McTaggart.....	63
Figura 8: Tabla de equivalencias del Departamento de Lenguas Tuxtla.....	64
Figura 9: Pasos del ciclo de investigación-acción según el modelo de Kemmis y McTaggart.....	66
Figura 10: Pasos del ciclo del proyecto de investigación-acción basado en el modelo de Kemmis y McTaggart.....	66

Índice de Tablas y Cuadros

Tabla 1: Principales métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas.....	18
Tabla 2: Nuevos enfoques y modelos de la enseñanza de lenguas.....	22
Tabla 3: Categorías y códigos docentes.....	73
Tabla 4: Categorías y códigos estudiantes.....	74
Tabla 5: Categorías y códigos estrategias de enseñanza.....	74
Cuadro 1: Descripción de niveles: escala global.....	32
Cuadro 2: Aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada.....	33
Cuadro 3: Autoevaluación.....	34
Cuadro 4: Descripción de las fases del modelo instruccional ADDIE.....	45
Cuadro 5: Descripción de las fases del modelo instruccional ASSURE.....	46
Cuadro 6: Los nueve eventos de instrucción de Gagné.....	48
Cuadro 7: Actividad 1: Presentación de uno mismo.....	106
Cuadro 8: Actividad 2. Preguntas con premios.....	109
Cuadro 9: Actividad 3. Tren de preguntas y respuestas.....	111
Cuadro 10: Actividad 4. Quizlet.....	112
Cuadro 11: Actividad 5. Juegos.....	114

Índice de gráficas

Gráfica 1: Dispositivos con los que cuentan los estudiantes para tomar clases en modalidad virtual.....	81
Gráfica 2: Calidad del servicio de Internet con el que cuentan los alumnos.....	84
Gráfica 3: Estrategias de enseñanza seleccionadas por los alumnos.....	96

Índice de imágenes

Imagen 1: Pirámide de Maslow.....	105
Imagen 2: Ejemplo paso 1, de la actividad 1 “Presentación de uno mismo”.....	107
Imagen 3: Ejemplo paso 3, de la actividad 1 “Presentación de uno mismo”.....	107
Imagen 4: Ejemplo paso 3, de la actividad 1 “Presentación de uno mismo”.....	108
Imagen 5: Ejemplo Actividad 2 “Preguntas con premios”.....	110
Imagen 6: Ejemplo Actividad 3 “Tren de preguntas”.....	112
Imagen 7: Ejemplo Actividad 4 “Quizlet”.....	113
Imagen 8: Ejemplo Juegos realizados: Wordwall.....	115
Imagen 9: Ejemplo Juegos realizados: Baamboozle.....	115
Imagen 10: Ejemplo Juegos realizados: Kahoot.....	116
Imagen 11: Ejemplo Juegos realizados: Memorama en Power Point.....	117
Imagen 12: Ejemplo Juegos realizados: Juegos digitalizados.....	118

Lista de Abreviaturas y Siglas

ABP	Aprendizaje Basado en Proyectos
ADDIE	Análisis Diseño Desarrollo Implementación Evaluación
AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras
ASSURE	Analizar Sentar Seleccionar Utilizar Requerir Evaluar
AVI	Ambiente Virtual de Idiomas
CODEIC	Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular de la UNAM
EVA	Entornos Virtuales de Aprendizaje
L1	Primera lengua
L2	Segunda lengua
MADILEN	Maestría en Didáctica de las Lenguas
MCER	Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
REA	Recursos Educativos Abiertos
RID (inglés)	Modelo Rápido de Diseño Instruccional con Aprendizaje Acelerado
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación
TLCUEM	Tratado de Libre Comercio entre la Unión Europea y México
UAPA	Unidad de Apoyo para el Aprendizaje
UNACH	Universidad Autónoma de Chiapas
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción

La investigación acción que se expone en este trabajo es un análisis-reflexión sobre los retos y beneficios que se presentan durante el desarrollo de un curso en línea de italiano básico del Departamento de Lenguas de la UNACH. En los siguientes párrafos abordaré la situación educativa observada durante mi práctica docente en el periodo de la pandemia cuando surgió la necesidad de transitar de una modalidad presencial hacia una modalidad virtual, así como la justificación para ser estudiada a fondo. Además, presentaré los objetivos, las preguntas de investigación, los referentes teóricos, la metodología que se empleó, los resultados, la propuesta pedagógica, las sugerencias pedagógicas, las conclusiones las limitantes, y las referencias que sustentan este trabajo. Cabe mencionar que en el presente estudio se utilizaron los términos virtual y en línea indistintamente tal como se explicará más adelante en los referentes teóricos.

Planteamiento del problema y justificación

El año 2020 fue, definitivamente, uno de los más diversos que nos ha tocado vivir. Es un año que recordaremos por todos los cambios y reflexiones que ha generado en los seres humanos, no únicamente en cuanto a nuestros hábitos de higiene, sociales o culturales sino también en el ámbito educativo. A causa de la pandemia por el COVID-19 la educación se vio afectada al ya no poder ser impartida, hasta la mitad del año 2022, de manera presencial por el confinamiento obligatorio. Esto nos hizo dirigir la mirada hacia la educación a distancia, aunque cabe mencionar, que muchos no estábamos preparados para ello.

Si bien es cierto que la Universidad Autónoma de Chiapas cuenta con un área de educación a distancia conocida como Universidad Virtual en donde se ofertan diversos programas de licenciatura, maestría y cursos del idioma inglés en la modalidad a distancia; aún no cuentan con cursos correspondientes a los distintos idiomas que se imparten presencialmente en la Facultad de Lenguas de la UNACH. Además, los cursos de inglés pertenecientes a la Universidad Virtual son completamente asíncronos con actividades que se descargan directamente de la plataforma con poca o nula interacción con el instructor de

la materia, ya que no se contemplan sesiones sincrónicas vía Zoom o Google Meet u otra plataforma de video conferencias, como es el caso de las clases de lenguas que se han impartido en la Facultad de Lenguas desde el periodo agosto – diciembre 2020 hasta el periodo enero – junio 2022.

En el caso específico del italiano, existen diversos institutos privados de lengua y cultura italiana tanto en Italia y en otros países como *One World Online School*, *Scuola Dante Alighieri*, *Scuola Leonardo da Vinci*, *CyberItalian*, entre otros, que ofrecen cursos en línea para diferentes niveles, desde principiante hasta avanzado, cursos de preparación para exámenes de certificación, cursos de conversación, para propósitos específicos, en grupos o privados de uno a dos estudiantes. Estos cursos incluyen desde una hasta tres sesiones sincrónicas por semana dependiendo el tipo de curso y costo y acceso a los diferentes recursos disponibles en sus sitios web.

En lo que respecta a México los distintos institutos privados de lengua y cultura italiana con sede en nuestro país no ofrecen cursos en línea directamente, sino que comparten enlaces de sitios web donde se pueden tomar cursos de italiano en línea como es el caso del *Instituto Italiano de Cultura de la Ciudad de México*. Otros, como el *Istituto Italiano di Cultura Citta' Del Messico* han apenas comenzado a ofertar cursos de italiano en línea. La única institución que ofrece una variedad de cursos en línea directamente es la *Sociedad Dante Alighieri Ciudad de México* la cual imparte cursos con sesiones sincrónicas de lunes a jueves o sabatinas (Sociedad Dante Alighieri Ciudad de México, s.f.).

Por otra parte, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ofrece cursos en línea de inglés, francés y español proponiendo el italiano como una opción a ser incluida próximamente. Dichos cursos son impartidos a través de su sitio *Ambiente Virtual de Idiomas (AVI)*, pero son exclusivamente para alumnos de Escuelas y Facultades de la UNAM inscritas en el programa AVI. Dentro de este mismo sitio, se encuentra la Unidad de Apoyo para el Aprendizaje (UAPA), la cual es autogestora, es decir, el alumno es totalmente independiente puesto que se autoevalúa conforme a las rúbricas proporcionadas y la retroalimentación de las actividades es automática. Esta Unidad contiene Recursos Educativos Abiertos (REA),

para practicar diversas habilidades de la lengua los cuales están disponibles para todo el público en forma gratuita, sin embargo corresponden únicamente al idioma inglés (Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la UNAM, 2017).

Como ya se ha mencionado, debido a la pandemia, la sección de italiano de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla, también inició la impartición de clases de italiano a distancia en modalidad virtual, pero contemplándolas como algo temporal, esperando el regreso a las aulas. Sin embargo, la demanda para aprender italiano se ha incrementado en los últimos años, recibiendo incluso solicitudes por medio de las redes sociales de la Sección de Italiano, de personas que viven fuera de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez para estudiar este idioma a distancia, las cuáles podrían ser atendidas si se continúan impartiendo algunos de los cursos de la sección en modalidad virtual.

Todo lo anterior me ha hecho reflexionar sobre la importancia de encontrar la manera de adecuar las estrategias y actividades que empleaba en los cursos presenciales de italiano básico a la modalidad virtual en la Facultad de Lenguas. De hecho, InGenio Learning (2021, párr. 18) argumenta “no podemos hacer lo mismo en medios distintos, aunque nuestras finalidades educativas y, por tanto, los resultados que perseguimos sean los mismos, pero debemos saber de antemano que el camino que debemos recorrer es distinto”. Con base en la experiencia vivida impartiendo clases de manera virtual, coincido con lo antes mencionado, pues los programas diseñados para ser desarrollados en una modalidad presencial no pueden únicamente ser trasladados sin cambios para ser implementados en otra modalidad, puesto que cada una de ellos requiere un diseño instruccional específico de acuerdo a las necesidades de aprendizaje que cubren. Es decir, se necesitan hacer adecuaciones principalmente respecto a la forma de presentar los contenidos, de practicar las habilidades y de evaluar los conocimientos y habilidades adquiridos durante el curso.

Por lo tanto, encontrar estrategias que permitan que tanto los alumnos como los docentes transiten de los cursos presenciales a los cursos virtuales, siguiendo el programa oficial de la sección de italiano con sus respectivos matices, se vuelve fundamental para ofrecer una solución a las necesidades educativas de este idioma a las personas interesadas

que no han podido aprender la lengua italiana por temas de distancia y tiempo; y que, en un momento dado, deseen incorporarse después a los cursos presenciales. Asimismo, se espera que este trabajo sirva como base para contribuir a solventar las necesidades educativas de los diversos idiomas que se imparten en la Facultad de Lenguas de la UNACH y por consiguiente ampliar la oferta educativa de la institución.

Objetivo general

Identificar y analizar las necesidades, retos y beneficios de enseñar y aprender una L2 en modalidad virtual, con el fin de adaptar, diseñar y evaluar estrategias de enseñanza para implementar un curso de italiano en modalidad virtual, tomando como base el programa oficial del curso diseñado para la modalidad presencial, al tiempo que reflexiono sobre mi práctica docente.

Objetivos específicos

- ❖ Realizar un análisis de necesidades de docentes y estudiantes para implementar y tomar un curso en modalidad virtual del idioma italiano.
- ❖ Identificar los mayores retos y beneficios del proceso de enseñanza-aprendizaje al transitar de una modalidad presencial a una modalidad virtual.
- ❖ Adaptar y diseñar estrategias de enseñanza que promuevan el aprendizaje del italiano básico de manera tanto sincrónica como asincrónica en la modalidad virtual.
- ❖ Reflexionar sobre mi práctica docente en la impartición de clases en modalidad virtual.

Preguntas de investigación

- ❖ ¿Cuáles son las necesidades que tienen los docentes y alumnos para impartir o tomar un curso de italiano básico en modalidad virtual?
- ❖ ¿Cuáles son los mayores retos y beneficios del proceso de enseñanza-aprendizaje al transitar de una modalidad presencial a una virtual?
- ❖ ¿Qué estrategias de enseñanza son las más adecuadas para implementar en un curso de italiano básico en la modalidad virtual?
- ❖ ¿Cómo es mi práctica docente en la modalidad virtual y cómo puedo mejorarla?

Panorama general del proyecto de investigación acción

El presente trabajo de investigación acción está conformado por una introducción y cuatro capítulos en los cuales está contenida la información recabada en el primer y segundo ciclo de la investigación titulada “Estrategias didácticas para la enseñanza de italiano básico en la modalidad virtual”.

En la **introducción** se establece que este es un proyecto de investigación acción. Así mismo, se aborda el planteamiento del problema y la justificación, el objetivo general, los objetivos específicos, y las preguntas de investigación que buscan ser respondidas durante el desarrollo de este trabajo.

En el **capítulo 1** se encuentran los antecedentes y referentes teóricos de la enseñanza de lenguas extranjeras en general y del italiano como lengua extranjera en particular, la descripción del nivel básico de acuerdo al Marco Común de Referencia Europeo para las lenguas, la educación presencial y a distancia, así como las distintas modalidades de la educación a distancia tales como las clases a distancia, virtuales y en línea. Se define también qué es el diseño instruccional y su importancia para la impartición de cursos en entornos virtuales. Asimismo, conoceremos la distinción entre estrategias de enseñanza y de aprendizaje, las características a considerar antes de aplicar una estrategia de enseñanza y la descripción de distintos tipos de estrategias de enseñanza.

En el **capítulo 2**, se expone la metodología, esto es, el modelo de investigación acción empleado para llevar a cabo este trabajo de investigación que es el modelo de Kemmis y McTaggart (1988), el cual consiste en ciclos que se repiten considerando cuatro fases: planeación, acción, observación y reflexión. Así también, se describe el contexto donde se llevó a cabo esta investigación, este es el Departamento de Lenguas de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma de Chiapas; los participantes, quienes fueron alumnos de cursos de italiano de nivel básico. Así mismo, se aborda el acercamiento al campo por medio de las técnicas de recolección de datos, explicando en qué consiste cada una así como el para qué, cuándo, y cómo se aplicaron; además, se detalla el procedimiento de análisis de

la información incluyendo la categorización de los datos. Finalmente, se exponen los problemas éticos considerados.

En el **capítulo 3** se encuentra la presentación y el análisis de los resultados. Aquí se presentan las necesidades, retos y beneficios expresados por docentes de italiano y alumnos del curso de italiano básico a través del grupo focal, la encuesta la observación participante y no participante, respectivamente. Asimismo, las estrategias de enseñanza implementadas que causaron un mayor impacto, tanto positivo como negativo, con base en lo mencionado por los participantes de este trabajo de investigación a través de las técnicas de recolección de información como la entrevista estructurada, las observaciones participantes y no participantes, el diario de aprendizaje y el diario del docente investigador. La información obtenida se analizó y trianguló por medio de los diferentes instrumentos de obtención de datos, y la teoría de estudios previos con el propósito de dar respuesta a las preguntas de investigación.

Finalmente, **en el capítulo 4** se proporcionan las conclusiones derivadas del análisis y triangulación de la información recolectada, al mismo tiempo que se realiza una reflexión de la práctica docente del investigador participante identificando experiencias positivas y negativas durante el desarrollo del presente trabajo de investigación para, finalmente, elaborar una propuesta didáctica con las estrategias que mayor impacto positivo tuvieron durante el desarrollo de un curso de italiano básico en la modalidad virtual.

A continuación, proseguiré con el primero de los cuatro capítulos que integran la presente investigación acción, esto es, los referentes teóricos.

Capítulo 1

Antecedentes y referentes teóricos

Torres y Jiménez (2004) exponen que “los referentes teóricos representan un elemento fundamental para el inicio, el desarrollo y la culminación de cualquier proyecto de investigación social, debido a su función en lo que respecta a los modelos explicativos, explícitos o no, que guían la investigación” (p. 20). Dentro de los principales propósitos de elaborar los referentes teóricos encontramos los siguientes (Vasquez, 2017):

- ❖ Servir de guía para plantear la investigación de forma innovadora, marcando la diferencia con otros estudios.
- ❖ Dar un contexto a la investigación dentro de un conjunto de definiciones y saberes.
- ❖ Definir los conceptos que se utilizan durante la investigación que se lleva a cabo.
- ❖ Dar soporte al análisis de los resultados obtenidos en la investigación, el cual debe hacerse a la luz de los referentes teóricos.

Por lo tanto, todo trabajo de investigación debe estar fundamentado en antecedentes históricos-teóricos que permitan sustentar, comparar, analizar y discutir los hallazgos obtenidos. Es así que en este capítulo haremos un recorrido sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en general y la enseñanza de la lengua italiana en particular para establecer por qué es relevante en mi contexto profesional. Asimismo, se mencionará qué es el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), los niveles en los que se distribuye, haciendo especial énfasis en el nivel básico. Además, se describirán las modalidades de enseñanza que han existido y existen actualmente para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, pero no menos importante, se definirán qué son las estrategias de enseñanza, cómo se clasifican y cuáles son aquellas aplicables a entornos virtuales.

1.1 Enseñanza de lenguas extranjeras

La Biblia nos narra que al inicio de los tiempos los seres humanos no presentaban ningún problema para comunicarse o interactuar porque toda la tierra tenía una sola lengua

y unas mismas palabras, sin embargo las personas se rebelaron contra Dios al construir una torre que los llevaría al cielo, la torre de Babel. Dios entonces esparció a los seres humanos alrededor del mundo con diferentes lenguas dando lugar primeramente, a la creación de culturas diversas y posteriormente a la necesidad de aprender a comunicarse en distintas lenguas y entender al otro, principalmente para establecer relaciones comerciales, diplomáticas y políticas, cuestiones que se han incrementado en la actualidad debido al mundo globalizado en el que vivimos. Aunado a lo anterior, el aprendizaje de lenguas extranjeras es imprescindible para poder desarrollar las competencias del siglo XXI mencionadas por Jacques Delors en su artículo *Los cuatro pilares de la educación* los cuales son: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” (Delors como se citó en Guerrero, 2019).

Con base en lo anterior, podemos darnos cuenta que el aprender una lengua extranjera no es un tema de tiempos modernos, muestra de esto es la evidencia encontrada por los historiadores sobre el registro de la enseñanza de una lengua entre los Sumerios a partir de aproximadamente el 2700 a.C. (Titone en Derosas y Torresan, 2011). Desde entonces, maestros, psicólogos y lingüistas han desarrollado diversos métodos y enfoques para coadyuvar al proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera tal como lo vemos en las siguientes tablas 1 y 2:

Tabla 1

Principales métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas

Método /enfoque	Periodo	Descripción
Gramática- Traducción (G-T)	Siglo XVIII y parte del XIX	Tiene su origen en las escuelas de latín. Presta mucha atención a las reglas gramaticales, apoyándose en la presentación de una regla y al estudio de una lista de vocabulario y ejercicios de traducción, siendo esta última su técnica principal y vía óptima para lograr el dominio de la lengua en general. Parte del principio erróneo de considerar que los patrones gramaticales son universales, por tanto, pueden pasar de una lengua a otra. Así también, requiere una extremada exigencia de la memoria.

Método /enfoque	Periodo	Descripción
Método directo	Final del siglo XIX y principios del XX	<p>Surge como una reacción al método de G-T y como resultado del crecimiento industrial, internacionalización del comercio y la expansión colonial.</p> <p>Este método asocia las formas del habla con las acciones, objetos, gestos y situaciones sin intervención de la lengua materna (LM). El profesor repite una palabra apuntando al objeto que ésta denota y repite cuantas veces sean necesarias hasta que el estudiante la pueda reproducir.</p> <p>Se elimina la traducción y la lectura estimulando la enseñanza inductiva de la gramática y el uso de los medios visuales, ejercicios orales y escritos. Se evitan los errores a toda costa, asumiendo que éste genera un hábito incorrecto. Toma en cuenta el desarrollo de las cuatro habilidades aunque la expresión oral es la básica.</p> <p>Pekelis (en Hernández, 1999-2000) dice que con este método se puede aprender la lengua meta en 200 horas.</p>
Método Audio-lingual	Segunda guerra mundial	<p>Se le denomina heredera incuestionable del método directo. Su desarrollo se vio favorecido gracias a la expansión del imperialismo, necesidades políticas y estratégicas.</p> <p>Con este método se busca la corrección lingüística y trata que el individuo aprenda el nuevo vocabulario asociando éste con imágenes visuales, fundamentalmente mediante repetición. Hace mucho énfasis en ejercicios mecánicos y de imitación de patrones nativos. Así mismo, se apoya en medios tecnológicos avanzados (audiogramófonos y grabadoras) y una guía de estudio bien detallada que modela todas las posibles situaciones donde el individuo deba usar la lengua.</p>

Método /enfoque	Periodo	Descripción
		<p>Sus teóricos insisten que las nuevas estructuras deben ser practicadas hasta la automatización antes de ser contrastadas con otras o ser usadas en diálogos o conversaciones libres.</p> <p>Se enfoca principalmente en el desarrollo de las habilidades oral y auditiva.</p> <p>De este método se destaca la importancia de aprender haciendo y la idea de la individualización del aprendizaje.</p>
<p>Enseñanza situacional de la lengua</p>	<p>Inicios del siglo XX</p>	<p>Originado en Gran Bretaña como una evolución del enfoque oral, se basa en los modelos conductistas y adopta un enfoque inductivo en la enseñanza de la gramática. Crea situaciones de uso en la clase con la ayuda de objetos, dibujos, materiales didácticos auténticos, acciones y gestos que permitan entender el significado de los nuevos elementos. Las destrezas se trabajan a través de la práctica de las estructuras lingüísticas y se considera fundamental la corrección de la pronunciación y de los errores de pronunciación y de gramática. Al igual que otras metodologías basadas en la teoría conductista de aprendizaje, la prevención del error desempeña un papel primordial en la práctica didáctica.</p>
<p>Sugestopedia</p>	<p>Década de los 60's</p>	<p>Desarrollado por el Dr. Georgi Lozanov durante el surgimiento de métodos intensivos y "sin esfuerzo" del aprendizaje de lenguas.</p> <p>Se define como un sistema de instrucción que intenta llegar a la libertad interna y la autodisciplina, concentrándose en los estudiantes y sus estados mentales, es decir, presta atención a sus deseos, sus estados afectivos (la evitación del temor y la ansiedad del estudiante), la solución de problemas ordinarios y necesidades diarias, y su relajación como factores de importancia en el aprendizaje.</p>

Método /enfoque	Periodo	Descripción
		<p>Por lo anterior, los estudiantes se sientan en muebles confortables, escuchan música barroca o instrumental, se les da nombres nuevos y escuchan extensos diálogos, todo esto con la finalidad de llevarlos a una asimilación más rápida y duradera.</p> <p>Según Pekelis (en Hernández, 1999-2000, p. 146) “enfatisa el desarrollo de una memoria exigua y expone al aprendiz a un conjunto de efectos psíquicos con el objetivo de sumergirlo en el contexto de un nuevo idioma y hacerlo que se sienta con más libertad de hablar”.</p>
Vía silente	Década de los 60's	<p>En este método el profesor ofrece un input limitado, mediante señales, gestos, medios visuales, láminas, punteros de madera de diferentes tamaños y colores, entre otros. Además, no censura ni recompensa a los estudiantes, les indica que lo hagan de nuevo y se esfuercen más.</p>
Respuesta física total (TPR por sus siglas en inglés)	Década de los 60's	<p>Método desarrollado por el profesor de psicología James Asher que combina el habla con la acción, ya que se aprende a través de acciones y respuestas físicas siendo el profesor quien da instrucciones a los estudiantes, y éstos realizan lo que se les ha dicho; este método intenta minimizar el estrés del proceso de aprendizaje mediante las acciones físicas y el juego, dando oportunidad a los estudiantes de hablar hasta que se sientan confiados y deseen hacerlo.</p>
Enfoque comunicativo	Década de los 70's	<p>Lingüistas aplicados británicos desarrollan este enfoque como una reacción a los enfoques basados en la gramática puesto que consideraron necesario enfocarse en la enseñanza de la lengua para lograr la competencia comunicativa y no simplemente para dominar estructuras fijas, es decir, entiende el aprendizaje de lenguas como un proceso donde lo más sustancial son las intenciones comunicativas.</p> <p>Dada su naturaleza de enfoque utiliza muchos de los procedimientos de los métodos que lo antecedieron.</p>

Método /enfoque	Periodo	Descripción
		<p>Integra el "pensar" propio de los cognitivistas y el "sentir", la afectividad, la empatía y el ambiente relajado de los humanistas, privilegiando el trabajo en parejas y equipos.</p> <p>Sus materiales a menudo son auténticos e ilustran el lenguaje necesario para expresar y entender diferentes funciones, enfatizando el uso del lenguaje apropiadamente en diferentes tipos de situaciones y para solucionar diferentes tipos de tareas. Además hace uso de role plays o dramatizaciones para mejorar el uso de la lengua meta.</p> <p>Se enfoca en el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas, fomentando que los estudiantes se comuniquen en la lengua meta.</p>

Fuente: Basada en Hernández (1999-2000); Centro Virtual Cervantes (s.f.); Richards y Rogers (2001) y Celce-Murcia (2000)

Tabla 2

Nuevos enfoques y modelos de la enseñanza de lenguas

Enfoque/modelo	Periodo	Descripción
Enfoque por tareas	Década de los 90's	<p>Enfoque que se “basa en la realización de tareas como principal unidad de planeación e instrucción en el proceso de enseñanza de LE que promueve, además, el fortalecimiento de habilidades y destrezas comunicativas” (Richards & Rogers como se citó en Gil, 2019, p.176).</p> <p>La tarea se define como el "conjunto de actividades debidamente organizadas y enlazadas entre sí para conseguir un fin o una meta determinados usando para ello la lengua objeto del aprendizaje” (Sánchez como se citó en Ortiz, 2014, p. 24). Las tareas más comunes a realizar en este enfoque se encuentran la escritura de cartas, postales, emails, la dramatización de situaciones que representan</p>

Enfoque/modelo	Periodo	Descripción
		<p>la vida real y los diálogos.</p> <p>Dentro de los aspectos más sobresalientes se encuentran los roles del profesor y el alumno; el alumno se convierte en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje al participar tanto en la toma de decisiones como en la evaluación de dicho proceso al mismo tiempo que reflexiona sobre su aprendizaje: problemas, gustos y necesidades; mientras que el profesor desempeña el papel de facilitador y/o participante del grupo, monitor y mediador entre los alumnos del grupo, los alumnos y los materiales.</p> <p>La ventaja de este enfoque es el trabajo en equipo tanto cooperativo como colaborativo promoviendo las relaciones interpersonales y el desarrollo de valores.</p>
<p>Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE)</p>	<p>Década de los 90's</p>	<p>Esta propuesta didáctica nace de los programas de inmersión, derivada principalmente del aprendizaje de segundas lenguas mediante el estudio de materias de otros campos del conocimiento, sin que haya predominio de una sobre otra. No se enseñan en otra lengua todas las asignaturas sino, normalmente, las relacionadas con las Ciencias Sociales y las Artes y las Ciencias Naturales y la lengua que se enseña no tiene por qué ser mayoritaria.</p> <p>El rol del profesor es tener un buen conocimiento de la lengua que enseñan y las estrategias adecuadas para hacerlo, así como ser expertos en el dominio científico del que se trate.</p> <p>Este tipo de enseñanza ofrece diversas ventajas a los estudiantes tales como: aumentar su motivación y el aprendizaje a largo plazo al tratar temas reales y de interés general, fomentar la interacción y el trabajo en grupo, contribuir a un mayor dominio de idiomas y favorecer los procesos creativos.</p>

Enfoque/modelo	Periodo	Descripción
Enfoque por proyectos (ABP)	Siglo XX	<p>William Heart Kilpatrick, quien concibe que el alumno aprende a través de la experiencia, trazó las bases de este enfoque a principios del siglo XX.</p> <p>Barrows (como se citó en López, 2018) define al ABP como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar proyectos como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”.</p> <p>En la ELE es un proceso de inmersión cultural y lingüística a través de la investigación y la reflexión sobre un tema que resulte de interés para el alumno, y que se suele realizar en grupos de trabajo.</p> <p>Tiene como características principales las siguientes:</p> <p>Enfoque centrado en el alumno y su aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Se requieren altas dosis de motivación. ❖ Se trabaja en equipo (grupos 4-8 estudiantes) y de forma autónoma para lograr los objetivos planteados en el tiempo previsto. ❖ Puede utilizarse como una estrategia dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque también es posible aplicarlo en una asignatura durante todo el curso académico. ❖ En la realización de todas las actividades del proyecto será necesario utilizar la lengua que se aprende, activando todas las destrezas lingüísticas (y no únicamente la escritura) y aprendiendo gramática y vocabulario a medida que las necesidades prácticas de desarrollo del proyecto lo vayan exigiendo. <p>El rol del estudiante es ser responsable de su propio aprendizaje, autónomo y gestor de conflictos. El papel que desempeña el docente es ser guía, observador, mediador y motivador.</p>

Enfoque/modelo	Periodo	Descripción
Flipped classroom o Aula invertida	Siglo XXI	<p>Modelo pedagógico también conocido como aula invertida, en el cual se aprende haciendo y no memorizando. Propone que los discentes estudien y preparen las lecciones fuera de clase, accediendo en casa a los contenidos de las asignaturas para que, posteriormente, sea en el aula donde hagan los deberes, interactúen y realicen actividades más participativas (analizar ideas, debates, trabajos en grupo, entre otros), apoyándose especialmente en las nuevas tecnologías y con un profesor que actúa de guía.</p> <p>Presenta las siguientes ventajas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ El alumnado es el protagonista de su propio aprendizaje, pasa de una modalidad pasiva a una activa. ❖ Consolida el conocimiento dado que al haber trabajado los contenidos y conceptos en casa, el tiempo en el aula puede dedicarse a resolver dudas, solucionar dificultades de comprensión o aprendizaje y trabajar los temas de manera individual y colaborativa. ❖ Desde las primeras etapas se fomenta la autonomía del alumno y promueve la competencia digital mediante el uso de nuevas tecnologías. También se desarrollan habilidades para organizarse, planificarse, intercambiar opiniones o tratar la información gracias al trabajo colaborativo. ❖ Es clave para modalidades de educación a distancia o en línea. El Flipped Learning aporta ventajas como visualizar tantas veces como sea necesaria los videos y no tiene limitaciones ni en espacio ni en tiempo.
Game based learning	Siglo XXI	<p>Es el uso de juegos como medios de instrucción. Este usualmente se presenta como el aprendizaje a través de juegos en un contexto educativo diseñado por los profesores. Generalmente son juegos que ya existen, cuyas mecánicas ya están establecidas, y son adaptadas para que exista un balance</p>

Enfoque/modelo	Periodo	Descripción
		<p>entre la materia de estudio, el juego y la habilidad del jugador para retener y aplicar lo aprendido en el mundo real.(EdTechReview como se citó en Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2016).</p> <p>En el Aprendizaje Basado en Juegos, los juegos no requieren ser digitales, aunque es muy común que la incorporación de este enfoque aproveche el desarrollo tecnológico.</p>

Fuente: Basada en Gil (2019), Ortiz (2014), García, Prieto y Jesús (1994), López (2018), Sánchez (2018), López, Ugalde, Rodríguez y Rico (2015), Centro Virtual Cervantes (s.f.), Mosquera (2019), Unir (2020) y Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2016).

Como podemos observar, son muchos los métodos, enfoques o modelos que se han desarrollado a través del tiempo con el único propósito de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Éstos han sido principalmente aplicados en las clases en modalidad presencial, sin embargo, también se han adaptado para poder ser empleados, quizás de una manera ecléctica, en las clases virtuales, a la vez que han surgido modelos aplicables especialmente para esta última modalidad.

1.2 Enseñanza del italiano como lengua extranjera

Como se mencionó anteriormente, en el mundo globalizado en el que vivimos actualmente se vuelve fundamental aprender lenguas extranjeras, más aún con el auge del Internet y las redes sociales que nos conectan con personas de todas partes del mundo. El inglés ha sido la lengua extranjera a aprender por excelencia, derivado del poderío económico de los países angloparlantes principalmente, tal como lo explican Toledo, Montaña y Villalobos (2018, p. 7):

A nivel internacional el idioma inglés ha sido adoptado como el código lingüístico de la globalización. En consecuencia, diversas organizaciones internacionales tales como la OCDE han establecido al idioma inglés como el idioma de las comunicaciones, de la economía y de la cultura, y reconocen su importancia en el desarrollo económico mundial.

No obstante, también es cierto que existen áreas de estudio, la arquitectura y el diseño por ejemplo, donde la información que se difunde no es únicamente en inglés sino en italiano ya que a Italia se le sigue considerando cuna del Renacimiento el cuál es un periodo clave dentro de la arquitectura y el arte en general (Di Bella e Malandrino, 2009).

Así también, de acuerdo a Angelini y Giacalone (como se citaron en Di Bella e Malandrino, 2009):

El italiano es una lengua de cultura, es la lengua de un país con gran actividad turística, es una lengua a través de la cual se comunican grandes comunidades de origen italiano en el mundo, es la lengua de un país que tiene una notable expansión y desarrollo económico y, es la cuarta lengua más estudiada en el continente americano (p. 179).

De entre todas las razones anteriores, la de mayor relevancia es el aspecto cultural. Lo anterior debido a la emigración de los italianos hacia distintas partes del mundo, sea por cuestiones económicas, políticas o desafortunadas como la Primera y Segunda Guerra Mundial. Como consecuencia de la dispersión del pueblo italiano ha habido una mayor difusión cultural (Di Bella e Malandrino, 2009).

En lo que respecta a la relación del italiano con nuestro país, ésta comenzó en la época de la Independencia. El gobierno mexicano pensaba que la colonización de inmigrantes europeos contribuiría al desarrollo tecnológico y social promoviendo el desarrollo del país a través de la explotación de recursos naturales; es así que a finales del siglo XIX se extendieron invitaciones a los países católicos de la cuenca del Mediterráneo, entre ellos

Italia, para emigrar a México. Este programa de colonización reglamentada consideraba el asentamiento de 200,000 italianos, arribando únicamente 3,000, de los cuales se establecieron definitivamente poco más de la mitad (MacKay, 2002).

A pesar de no haber sido un gran número de italianos los que se asentaron en México, su influencia cultural, como mencionaron Di Bella e Malandrino, es fuerte. Como una evidencia de esto tenemos distintas palabras que se han vuelto parte de nuestro léxico utilizado en la lengua hablada, por ejemplo: *ciao*, *spaghetti*, *pizza* o *lasagna*. Además, la música ha sido otra fuerte influencia cultural de Italia en nuestro país. Son muchas las canciones que han sido traducidas del italiano al español y muchos los cantantes que han ganado fama gracias a su visita a México; de hecho, en mi caso muy particular –y tal vez el caso de varios estudiantes de italiano- fue la música italiana la que me motivó a aprender esta lengua.

A través del tiempo, México e Italia han establecido lazos de cooperación bilaterales (Presidencia de la República EPN, 2016; Istituto Italiano di Cultura Citta' Del Messico, s.f.):

- 15 de diciembre de 1874.- comienzan relaciones diplomáticas.
- 8 de octubre de 1965.- se suscribe el Acuerdo Cultural Italia - México.
- Julio de 1991.- con el propósito de institucionalizar la cooperación bilateral se firmó un Acuerdo Marco de Cooperación México-Italia, en vigor desde el 1o de julio de 1994.
- Año 2000.- entró en vigor el Tratado de Libre Comercio entre la Unión Europea y México (TLCUEM).

Desde su fundación en 1953, el Instituto Italiano de Cultura es la oficina cultural de la Embajada de Italia en México, la cual “desarrolla todos los trámites para llevar a cabo los acuerdos de cooperación cultural entre Italia y México: becas, inscripciones a las Universidades y escuelas italianas, reconocimiento de títulos de estudio, entre otros” (Istituto Italiano di Cultura Città Del Messico, s.f.).

Como podemos observar, México e Italia han fortalecido las relaciones bilaterales a través del tiempo, lo que se traduce en la importancia de aprender la lengua italiana como lengua extranjera ya que son diversas las áreas de interés y los beneficios educativos, comerciales y económicos a los cuales los mexicanos pueden acceder con motivo de las relaciones diplomáticas con Italia.

Concerniente a la enseñanza del italiano en la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, ésta se remonta a los años ochenta aproximadamente, cuando el Departamento de Lenguas se encontraba ubicado en el Edificio Maciel, ya que ahí surgieron los primeros intentos – aunque sin éxito- de aperturar cursos de la lengua italiana como una opción adicional a los cursos de inglés, francés y alemán que ya se impartían. Posteriormente, y gracias al arduo trabajo del actual Coordinador de la Sección de italiano, el Dr. Gerardo Chávez, y de distintas autoridades y docentes de la UNACH, se lograron abrir cursos de la lengua italiana para la comunidad estudiantil y público en general a través de los Cursos Autofinanciables ofertando inicialmente tres semestres equivalentes al nivel usuario básico del MCER.

En el 2006, gracias al rediseño curricular del programa de estudios de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés se incluye la lengua italiana como otra opción más dentro de las lenguas adicionales al inglés a cursar con un total de seis semestres, desde el nivel A1 hasta el B1 del MCER correspondiente al umbral de usuario independiente. Dicho evento generó la oportunidad de sumar el idioma italiano a la oferta educativa del Departamento de Lenguas. Actualmente, la enseñanza-aprendizaje de la lengua italiana se promueve a través de las distintas modalidades de estudio que ofrece la Facultad de Lenguas Tuxtla, esto es, como parte de las lenguas adicionales que se imparten dentro del contenido del programa de estudios vigente de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés, cursos escolarizados (de lunes a viernes) del Departamento de Lenguas de la UNACH, cursos autofinanciables sabatinos, cursos intensivos de verano o invierno (a solicitud de alguna de las áreas de la UNACH) así también, a niños y adolescentes dentro del proyecto de servicio social “Curso-taller de acercamiento a la lengua y a la cultura italiana para niños y jóvenes”.

Es importante mencionar que durante el tiempo que se han impartido cursos de la lengua italiana en la Facultad de Lenguas, se han organizado distintos eventos con el afán de difundir la enseñanza aprendizaje de esta lengua y su cultura, como son: obras de teatro, festivales y viajes de estudio a Italia. Otra situación que merece una alusión especial es que la Sección de italiano ha formado a la mayoría de los docentes que actualmente se encuentran impartiendo cursos de la lengua italiana tanto en la licenciatura como en el Departamento de Lenguas y quienes cuentan con una certificación oficial. Asimismo, cabe destacar que el interés por aprender el idioma italiano se ha incrementado en los últimos cinco años, principalmente a partir de la modalidad virtual de enseñanza adoptada durante la pandemia, ya que se han recibido por medio de las redes sociales de la Sección de italiano solicitudes de información sobre los cursos de italiano que ofrece la Facultad de Lenguas desde distintos municipios del estado así como de diversas ciudades del país.

1.3 Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

Un aspecto importante a considerar para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera es el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) ya que:

Proporciona a los administradores educativos, a los diseñadores de cursos, a los profesores, a los formadores de profesores, a las entidades examinadoras, etc., los medios adecuados para que reflexionen sobre su propia práctica, con el fin de ubicar y coordinar sus esfuerzos y asegurar que éstos satisfagan las necesidades de sus alumnos (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2002, p. 1).

El MCER es el resultado de más de diez años de investigación exhaustiva llevada a cabo por especialistas de la lingüística aplicada y forma parte fundamental del proyecto de política lingüística del Consejo de Europa, con el propósito de unificar directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2002).

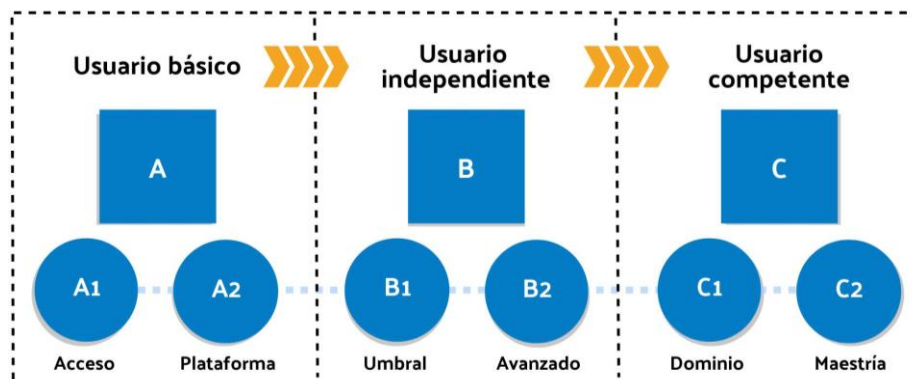
Este Marco ha servido de referencia no sólo en Europa sino que se ha convertido en una guía para el resto de los involucrados en la enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras de todos los continentes. Lo anterior, porque brinda “una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. (...)” (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2002, p.1). Puesto que:

Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. Asimismo, define niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2002, p.1).

Respecto a los niveles mencionados en el párrafo anterior, el MCER contempla un total de seis niveles que a su vez se agrupan en tres niveles más amplios que nos permiten conocer el nivel de dominio que el usuario tiene de la lengua como veremos a continuación en la figura 1:

Figura 1

Niveles comunes de referencia de las lenguas



Fuente: Educaweb (s.f.).

Para los propósitos de la presente investigación acción me centraré en describir, en sus distintas metacategorías, las competencias que posee una persona que se encuentra en el nivel de usuario básico.

Cuadro 1

Descripción de niveles: escala global

Usuario básico	
A1 (Acceso)	A2 (Plataforma)
<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas</p>

Fuente: Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2002).

Como podemos observar, el Cuadro 1 describe de manera general y desde una perspectiva comunicativa lo que un usuario básico es capaz de realizar con la lengua meta. Además de esta escala global, para una mayor orientación es necesario describir desde otras distintas perspectivas, las funciones o competencias que un usuario básico puede desarrollar, lo cual veremos descritos en los cuadros siguientes:

Cuadro 2

Aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada

Aspecto cualitativo	A1 (Acceso)	A2 (Plataforma)
Alcance	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.	Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas, con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.
Corrección	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete, sistemáticamente, errores básicos.
Fluidez	Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.
Interacción	Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.	Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por decisión propia.
Coherencia	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como «y» y «entonces».	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».

Fuente: Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2002).

Cuadro 3

Autoevaluación

Habilidad		A1 (Acceso)	A2 (Plataforma)
Comprender	Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.
	Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.
Hablar	Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve.
	Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque por

Habilidad		A1 (Acceso)	A2 (Plataforma)
		a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.
Escribir	Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.

Fuente: Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2002).

1.4 Modalidades de enseñanza

El ser humano posee la capacidad de evolucionar cuando los retos o cambios que la vida le presenta lo motivan a encontrar la mejor solución para enfrentar dichos retos y solventar sus necesidades. Dicha capacidad se aplica en todos los ámbitos incluyendo el educativo, muestra de ello son las diferentes modalidades de enseñanza que se han desarrollado a través del tiempo para cubrir las necesidades del proceso de enseñanza aprendizaje de los seres humanos. A continuación, abordaremos las siguientes modalidades: presencial, a distancia y virtual.

1.4.1 Modalidad presencial

Hasta hace poco más de dos años las clases desde el nivel educativo básico hasta el profesional, así como cursos extracurriculares de idiomas, música, deportivos, entre otros, se habían impartido por excelencia, bajo la modalidad presencial. Tal como lo menciona Torrealba Peraza (en Romero et al., 2014 p. 174) “este modelo educativo es el que ha

perdurado más tiempo en la historia del hombre”; lo anterior, debido a su principal característica: la sincronización.

Los pensadores griegos como Aristóteles, Platón y Sócrates, estaban convencidos de que para estudiar y aprender los hombres debían reunirse en un mismo lugar para debatir y compartir ideas. En la actualidad, estas ideas están comprobadas por la ciencia, nuestra necesidad de socializar con otros seres humanos hace que la experiencia educativa sea más profunda (InGenio Learning, 2021, párr. 10-11).

En la educación presencial profesor y alumno se encuentran físicamente en un mismo lugar y tiempo dando lugar a la retroalimentación y autorregulación inmediatas (Romero et al., 2014), es decir, “un profesor puede saber cuándo sus alumnos no han comprendido un tema [retroalimentación], entonces lo puede reelaborar y expresar de manera diferente [autorregulación] para que sus alumnos capten la temática, comprobando de nuevo el efecto obtenido [control]” (Romero et al., 2014, p. 174).

A pesar de las características positivas de la educación presencial importantísimas como son la sincronización y socialización, también representaron una desventaja durante la pandemia por COVID-19 ya que por la forma de contagio de esta enfermedad resultaba imposible reunirse en un mismo espacio y tiempo provocando el dirigir la mirada hacia la educación a distancia.

1.4.2 Modalidad a distancia

Lejos de lo que pudiéramos pensar, la educación a distancia ha existido desde hace un par de siglos, aunque no de manera virtual como la conocemos ahora. La educación por correspondencia fue una de las primeras modalidades de educación a distancia, evidencia de esto son los registros que se tienen de los cursos impartidos por el estadounidense Caleb Phillips en 1728; y específicamente en el área de lenguas, el francés Charles Toussaint y el alemán Gustav Langescheidt fundan el primer instituto de idiomas por correspondencia en 1856 (Gomera, s.f.).

Ahora bien, ¿qué es la educación a distancia? *Ámbito de la educación* (2016) proporciona la siguiente definición:

La educación a distancia es una modalidad de estudio o proceso de formación independiente mediada por diversas tecnologías, con la finalidad de promover el aprendizaje sin limitaciones de ubicación, ocupación o edad de los estudiantes. Esta modalidad de estudio se caracteriza, fundamentalmente, por la separación física de los profesores; el uso de la tecnología de información y comunicación (material impreso, material digitalizado, material audiovisual, recursos informáticos, otros materiales y medios), para la instrucción y la interacción entre profesores y estudiantes y estudiantes entre sí (párr.1-2).

Alfonso (2003) la define como una solución a las necesidades de desplazamiento con el propósito de adquirir conocimientos sin una interacción constante con el profesor y sin tener que asistir de manera presencial a un curso.

Como podemos observar, en ambas definiciones se menciona un cambio en el rol del profesor puesto que existe una “distancia” entre este y los alumnos, aunque únicamente parcial. En la educación a distancia el profesor adquiere dos roles: el primero, facilitador puesto que es él quien se encarga de seleccionar, diseñar o elaborar el material digital el cuál pondrá a disposición de sus estudiantes mediante diversos medios o plataformas. El segundo rol es el de asesor, el cual consiste en orientar a los alumnos en el manejo y aprovechamiento del material proporcionado por él; además, mediante este rol aclara dudas y guía al estudiante en el desarrollo de diversas estrategias de aprendizaje autónomo y de reflexión.

La educación a distancia presenta las siguientes características (Guerrero, 2020):

- ❖ No es necesario contar con conexión a Internet.
- ❖ Los alumnos deciden en qué momento y lugar estudiar.
- ❖ Los materiales de apoyo pueden ser libros y cuadernillos, o multimedia en CD y USB se entregan al estudiante de forma presencial o por correo certificado.

- ❖ La comunicación entre profesor y alumno se da mediante llamadas telefónicas o mensajes de texto.
- ❖ Se apoya en recursos como la radio y la televisión.

Además, la educación a distancia presenta las siguientes ventajas (Ibañez, 2020):

- ❖ Flexibilidad: Para los tiempos personales del estudiantado ya que ellos mismos gestionan su tiempo y organización escolar y personal.
- ❖ Accesibilidad: Los programas educativos a distancia tienen más alcance y llegan a personas de todos los niveles socioeconómicos gracias a la sencillez de los recursos tecnológicos que se requieren para las clases.

Gracias al creciente avance tecnológico, la educación a distancia se ha subdividido en dos categorías más, proporcionando mayores opciones a aquellos que no pueden trasladarse a un punto físico, sea para asistir a clases como para obtener los materiales necesarios para estudiar a distancia, éstas son la modalidad virtual y la modalidad en línea, las cuales describiré a continuación.

1.4.3 Modalidad virtual

La modalidad virtual forma parte de la modalidad a distancia, caracterizándose principalmente por el uso de la tecnología. Un primer contacto de la tecnología con la educación a distancia es la que se da en 1976, año en que se funda el Coastline Community College en Estados Unidos, un campus virtual que integraba recursos tales como el teléfono, la televisión, radio, discos y cintas. Posteriormente, con el arribo del Internet en la década de 1990 la educación a distancia cobra mayor presencia y difusión (Gomera, s.f.).

La modalidad virtual se ha visto favorecida en los últimos años por el desarrollo de las TICs, las cuales ofrecen mejores y diversas maneras de interactuar con los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de diseño y presentación de materiales educativos. Para Guerrero (2020), dentro las principales características de la modalidad virtual encontramos las siguientes:

- ❖ Se emplea una plataforma por lo que es necesaria una conexión a internet.
- ❖ El docente comparte con los estudiantes diversos materiales de consulta mediante la plataforma.
- ❖ Los estudiantes pueden descargar los materiales y subir actividades.
- ❖ Es una modalidad asincrónica (el docente y los estudiantes no coinciden en el horario).
- ❖ La comunicación entre el profesor y los alumnos es a través de la plataforma o por correo electrónico.

Asimismo, Ibañez (2020) argumenta que la modalidad virtual ofrece las siguientes ventajas:

- ❖ Flexibilidad: Gracias a que el método se puede manejar de manera asincrónica, los alumnos tienen más espacio personal para tener horarios flexibles y manejar su tiempo personal y profesional como prefieran.
- ❖ Eficacia: Se maneja de manera sesión-retroalimentación, por lo que esto ayuda a que los temas avancen con rapidez, se eviten distracciones y los alumnos vayan al mismo ritmo.

1.4.4. Modalidad en línea

En esta modalidad los docentes y estudiantes participan e interactúan de manera sincrónica, es decir, coinciden con sus horarios para la sesión en un entorno digital, por medio de recursos tecnológicos teniendo como herramienta fundamental el internet, redes de computadoras, plataformas educativas y aplicaciones de video-llamada como Zoom o Google Meet entre las más conocidas (Ibañez, 2020).

Los docentes que participan en la educación en línea suelen recibir el nombre de “tutores”, porque a diferencia de estar en un aula física, el rol de ellos dentro del aula virtual es acompañar y asistir al alumno en su proceso de aprendizaje. Así también, puede que el docente tenga que hacer un esfuerzo extra para lograr una unión grupal, ya que se tendrá que

llegar a un clima de libertad y confianza entre el estudiantado para lograr sus metas pedagógicas (Ibáñez, 2020).

Además de las características de la modalidad en línea mencionadas en los párrafos anteriores, Guerrero (2020) presenta las siguientes:

- ❖ Las clases son en vivo, se pueden implementar diversas técnicas como el debate o foros.
- ❖ La resolución de dudas y la retroalimentación es en tiempo real.

Asimismo, Ibañez (2020) señala que la modalidad en línea tiene las siguientes ventajas:

- ❖ Apertura: Se amplía el acceso a la información al mismo tiempo que este método reduce las barreras geográficas, ya que cualquier persona independientemente de su ubicación, puede unirse a los cursos.
- ❖ Flexibilidad: Favorece la autogestión de los tiempos de dedicación.
- ❖ Eficacia: Este método promueve el desarrollo de la autonomía personal, para que el alumno pueda gestionarse.
- ❖ Acompañamiento personalizado: La educación en línea se distingue por hacer un acompañamiento personalizado al alumno, aún con trabajos grupales.
- ❖ Economía: Se reducen los gastos de uso de espacios físicos, además de traslados.
- ❖ Comunidad: Se promueve más el debate y el diálogo, además de una comunidad vinculada a los conocimientos académicos.
- ❖ Es posible consultar los materiales del curso tanto como sea necesario (Arshavskiy, 2018).
- ❖ Es esencialmente útil cuando el alumno tiene movilidad limitada, como los ancianos o alguien con discapacidades (Arshavskiy, 2018).

Respecto al último punto enlistado agregaría cuando la movilidad al aula se ve limitada a causa de una situación sanitaria como es el caso de una pandemia.

A pesar de las múltiples ventajas que ofrece la modalidad educativa en línea también presenta algunas desventajas como las que Arshavskiy (2018, p. 11) enuncia a continuación:

- ❖ Niveles de baja retención por parte de los alumnos con poca motivación.
- ❖ Falta de asistencia inmediata cuando se presenta información ambigua.
- ❖ Los estudiantes con bajo nivel de conocimiento informático pueden tener problemas para aprovechar plenamente la experiencia de aprendizaje.

Tomando como base las modalidades de educación a distancia enunciadas anteriormente, para los propósitos de este trabajo de investigación se define la modalidad virtual como una combinación de las clases virtuales y clases en línea, debido a que los cursos de italiano que se han impartido en la Facultad de Lenguas, con motivo de la pandemia, se han llevado a cabo tanto de manera sincrónica a través de una aplicación de videoconferencia, como de manera asincrónica por medio de la plataforma educativa de la UNACH.

1.5 Diseño instruccional

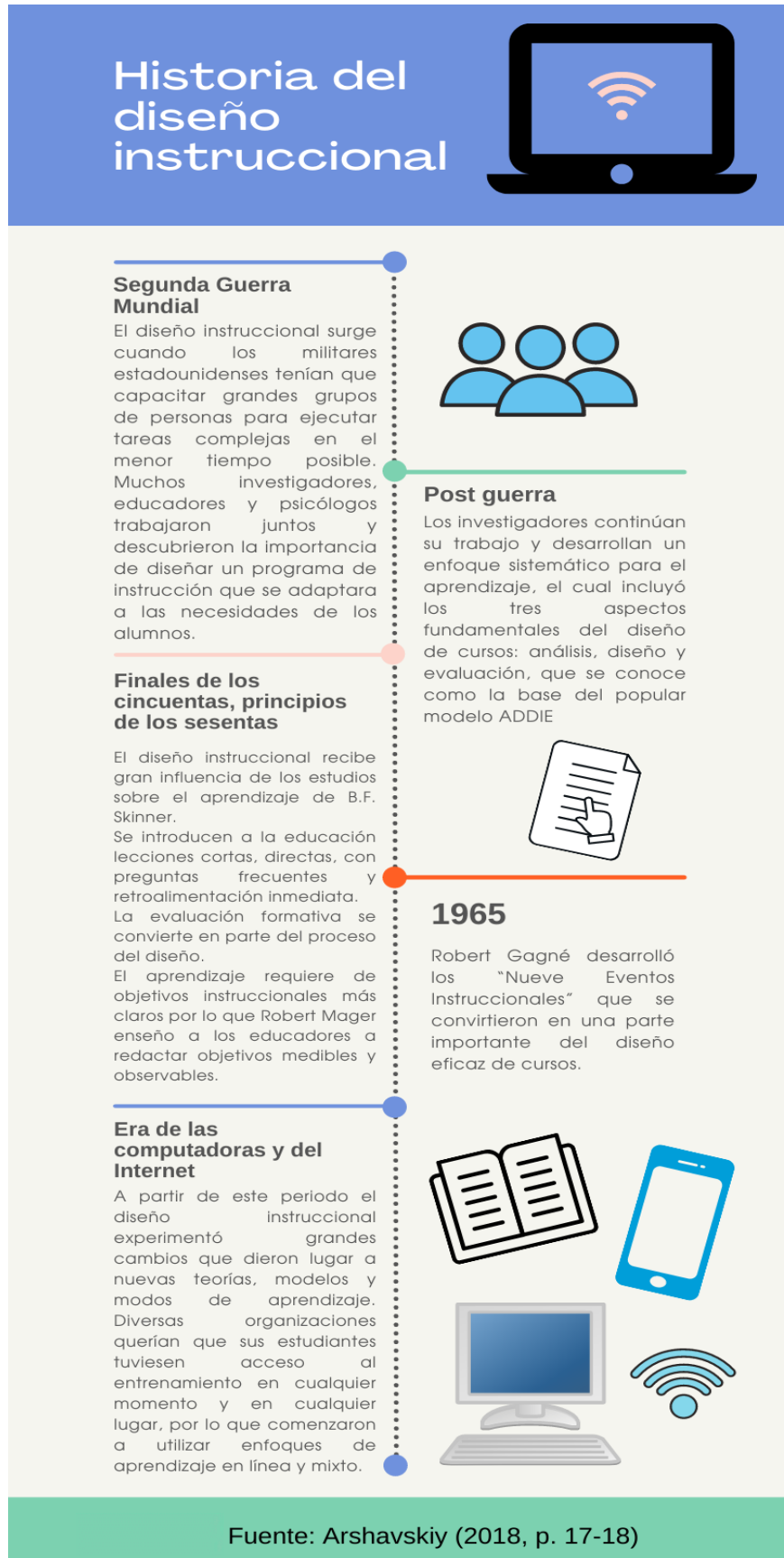
Parte fundamental para el desarrollo o adaptación de un curso de una modalidad presencial a una modalidad virtual es la planeación, la cual se le denomina, diseño instruccional, el cual es un campo relativamente nuevo. A continuación, abordaré un poco de la historia y evolución del diseño instruccional para finalmente presentar distintas definiciones de diversos autores, sobre qué es el diseño instruccional actualmente, y quienes coinciden en tres puntos fundamentales:

1. Identificar necesidades
2. Planear y diseñar el ambiente educativo
3. Desarrollar y dar mantenimiento a los materiales.

1.5.1 Historia del diseño instruccional

Figura 2

Evolución del diseño instruccional



Como podemos apreciar en la línea de tiempo, el diseño instruccional ha evolucionado de manera constante para atender a las necesidades educativas que se van presentando de acuerdo a la época y los eventos históricos que han marcado el curso de la humanidad. Dicha evolución, influenciada principalmente por el desarrollo de las TICs y el internet, dio lugar a una estrecha relación entre el diseño instruccional y la educación en línea así como a la creación de diversos modelos de diseño instruccional tal como se verá en los siguientes apartados.

1.5.2 Diseño instruccional y el aprendizaje en línea

Algunos de los primeros investigadores en evidenciar la relación entre el diseño instruccional y el aprendizaje en línea fueron B.F. Skinner, Benjamin Bloom y Robert F. Mager; un ejemplo de ello es el artículo escrito por Skinner titulado “La ciencia de aprender y el arte de enseñar” en el cual presentó materiales de instrucción programados abogando por la inclusión de pasos más pequeños, preguntas frecuentes y retroalimentación inmediata para mejorar el aprendizaje (Arshavskiy, 2018).

Además, el conjunto de computadoras más poderosas, internet de mayor cobertura y modelos de diseño instruccional que se ajustan a las necesidades educativas, ha contribuido al crecimiento exponencial del aprendizaje en línea, dado que los avances tecnológicos han provocado que el diseño instruccional sea más experimental manteniendo su efectividad (Arshavskiy, 2018).

1.5.3 Modelos de diseño instruccional

Durante la evolución y el desarrollo del diseño instruccional han surgido diversos modelos que procuran ayudar a los estudiantes a asimilar y procesar de manera más efectiva el conocimiento. A continuación, presentaré los modelos más populares y significativos para el aprendizaje en línea.

Arshavskiy (2018) explica que los modelos de diseño instruccional “ayudan a delinear el proceso que debe tomarse para el desarrollo de la capacitación, y guían a los creadores del curso a medida que avanzan en el proceso de diseño y desarrollo” (p. 21). Lo anterior debido a que:

Los modelos de diseño instruccional ayudan a crear un marco para desarrollar una solución de capacitación efectiva y eficiente que ayude a los alumnos a alcanzar sus metas individuales. Además que el diseño instruccional incorpora las mejores formas de desarrollar la instrucción y entregar el aprendizaje (Arshavskiy, 2018, p. 21).

1.5.3.1 Modelo ADDIE

Este modelo de diseño instruccional que tiene su origen en Florida, Estados Unidos es considerado como un modelo clásico sobre el cual se han basado los otros modelos de diseño instruccional existentes, siendo utilizado principalmente para el diseño de enseñanza basada en la tecnología (Arshavskiy, 2018; Bates, s.f., EvolMind, s.f.).

El nombre de este modelo corresponde al acrónimo de sus 5 fases, las cuales lo convierten en un modelo interactivo donde los resultados de la fase de evaluación pueden llevar de regreso a cualquiera de las otras cuatro fases formándose una especie de ciclo en el cual el producto final de una fase es el inicio de la siguiente (Belloch, 2013):

Figura 4
Fases del modelo interactivo ADDIE



Fuente: Basado en Belloch (2013)

Figura 3

Significado acrónimo ADDIE



Fuente: Basado en Belloch (2013)

Cuadro 4

Descripción de las fases del modelo instruccional ADDIE

Paso	Tareas	Resultados
Análisis El proceso de definir qué es aprendido.	<ul style="list-style-type: none">• Evaluación de necesidades• Identificación del Problema• Análisis de tareas	<ul style="list-style-type: none">• Perfil del estudiante• Descripción de obstáculos• Necesidades, definición de problemas
Diseño El proceso de especificar cómo debe ser aprendido.	<ul style="list-style-type: none">• Escribir los objetivos• Desarrollar los temas a evaluar• Planear la instrucción• Identificar los recursos	<ul style="list-style-type: none">• Objetivos medibles• Estrategia Instruccional• Especificaciones del prototipo
Desarrollo El proceso de autorización y producción de los materiales.	<ul style="list-style-type: none">• Trabajar con productores• Desarrollar el libro de trabajo, organigrama y programa• Desarrollar los ejercicios prácticos• Crear el ambiente de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">• Storyboard• Instrucción basada en la computadora• Instrumentos de retroalimentación• Instrumentos de medición• Instrucción mediada por computadora• Aprendizaje colaborativo• Entrenamiento basado en el Web
Implementación El proceso de instalar el proyecto en el contexto del mundo real.	<ul style="list-style-type: none">• Entrenamiento docente• Entrenamiento Piloto	<ul style="list-style-type: none">• Comentarios del estudiante• Datos de la evaluación
Evaluación El proceso de determinar la adecuación de la instrucción.	<ul style="list-style-type: none">• Datos de registro del tiempo• Interpretación de los resultados de la evaluación• Encuestas a graduados• Revisión de actividades	<ul style="list-style-type: none">• Recomendaciones• Informe de la evaluación• Revisión de los materiales• Revisión del prototipo

Fuente: Seels & Glasgow (en EcuRed, 2019).

1.5.3.2 Modelo ASSURE

Este modelo fue desarrollado por Heinich, Molenda, Russell y Smaldino y está basado en los Nueve Eventos de Instrucción de Gagné (Arshavskiy, 2018); el modelo “asume que el diseño del curso utiliza diferentes tipos de multimedia y es especialmente útil para el diseño de cursos en línea” (Arshavskiy, 2018, p. 26). En el cuadro 5 veremos la descripción de cada una de sus fases.

Cuadro 5

Descripción de las fases del modelo instruccional ASSURE

A	Analizar la audiencia	Características generales de los estudiantes incluyendo género y edad, estilos de aprendizaje y aspectos motivacionales de aprendizaje.
S	Sentar objetivos	Desarrollo de objetivos específicos y medibles.
S	Selección de métodos, tecnologías y materiales	Así también, desarrollar o modificar los materiales ya existentes.
U	Utilizar métodos, tecnologías y materiales	Pilotaje, implementación y confirmación que el curso funciona como se debe y que los materiales están disponibles fácilmente.
R	Requerir la participación del estudiante	Se promueve la participación del estudiante a través de análisis grupales, juegos, simulaciones o evaluaciones.
E	Evaluar y revisar	Se evalúa el cumplimiento de los objetivos, es decir, si se alcanzaron o no. Se debe considerar la edición de materiales y la revisión del curso con base en los resultados de esta fase.

Fuente: (Arshavskiy, 2018)

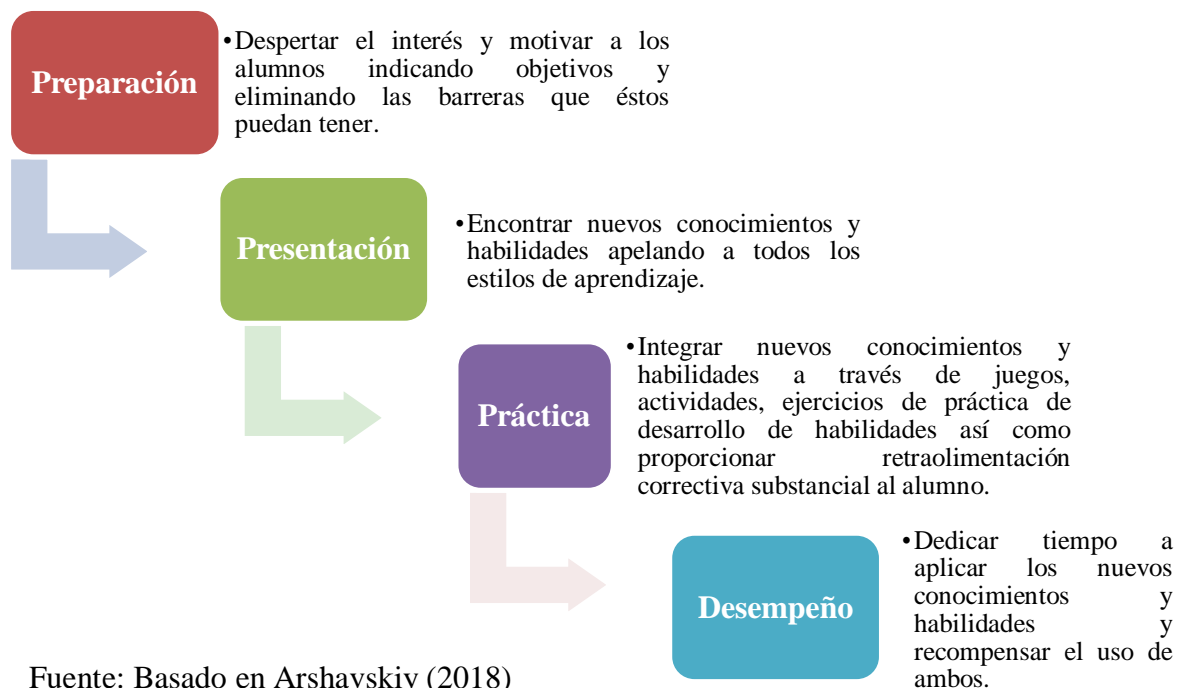
1.5.3.3 Modelo rápido ISD

En la actualidad, los diseñadores instruccionales buscan maneras de crear cursos de manera rápida y eficaz donde el aprendizaje sea atractivo e interactivo; dichas necesidades pueden ser cubiertas con el Modelo Rápido de Diseño Instruccional con Aprendizaje Acelerado (RID por sus siglas en inglés) de David Meier, dado que funciona perfectamente cuando se trabaja con plazos ajustados, presupuesto limitado y contenido en constante cambio (Arshavskiy, 2018).

Este modelo considera que los alumnos aprenden más haciendo y recibiendo retroalimentación que de la presentación de información, esto es, “reemplaza los cursos con exceso de material multimedia por cursos basados en actividades” (Arshavskiy, 2018, p. 27).

A pesar de que este modelo diseña cursos más interactivos y atractivos tiene como desventaja que omite las fases de análisis y evaluación, fundamentales para llevar a cabo un curso de aprendizaje en línea. Por lo anterior, el modelo RID se compone de cuatro fases (Arshavskiy, 2018):

Figura 5 Fases del modelo de diseño instruccional RID



Fuente: Basado en Arshavskiy (2018)

1.5.4 Los nueve eventos de instrucción de Robert Gagné

Uno de los eventos trascendentales dentro de la historia del diseño instruccional fue la aportación del psicólogo educativo estadounidense Robert Gagné, la cual consiste en un proceso de nueve pasos denominados “Eventos de instrucción”. Dichos eventos ofrecen la posibilidad de ayudar a los docentes o diseñadores instruccionales enfocados a la enseñanza en línea a lograr objetivos tales como (Arshavskiy, 2018):

- ❖ Ayudar a los estudiantes a relacionarse con el contenido disponible, asociándolo con conocimientos o experiencias previas al curso.
- ❖ Ofrecer recursos de apoyo en línea.
- ❖ Realizar preguntas referentes al contenido aprendido por el estudiante.
- ❖ Apoyar a los estudiantes a vincular nueva información con la vida real.
- ❖ Llevar a cabo diversos tipos de evaluaciones: diagnósticas, durante el curso y finales las cuales pueden ser interactivas o tipo examen tradicional.
- ❖ Ayudar a los estudiantes a asimilar conceptos y conocimientos nuevos con el propósito de adquirir experiencia con el contenido.

A continuación, se describirán los nueve eventos de instrucción desarrollados por Robert Gagné para entender cómo pueden guiar a los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en línea a cumplir los objetivos mencionados anteriormente:

Cuadro 6

Los nueve eventos de instrucción de Gagné

Evento	Descripción	Herramientas
1. Ganar la atención	Un paso importante es ganar la atención de los estudiantes, ya que éstos se distraen con mayor facilidad durante la modalidad en línea que en la presencial. Debe asegurarse que el estudiante esté motivado para aprender; por lo cual las introducciones deben ser atractivas y dirigidas.	Diapositivas, videos, podcasts, historias, encuestas, imágenes, anécdotas, organizadores gráficos.
2. Informar a los estudiantes los objetivos de aprendizaje	Se debe describir lo que el estudiante será capaz de realizar al final del curso, así como indicar las herramientas que pueden usar para lograrlo. Los objetivos deben generar expectativa y describir la estructura de la lección. Ejemplo de esto son los criterios de evaluación.	Diapositivas, lineamientos, foros de discusión.

Evento	Descripción	Herramientas
3. Evocar los conocimientos previos	Se debe relacionar la nueva lección con situaciones con las que el estudiante está familiarizado.	Revisar clases anteriores, foros de discusión, videos, gráficos.
4. Presentar el contenido	Aquí se describen los puntos clave de la lección por medio de diversas técnicas. Se debe variar el formato de presentación para llamar la atención del estudiante y mejorar la comprensión del material.	Lecciones, artículos, actividades, foros, wikis, blogs, podcasts, videos.
5. Proveer guía en el aprendizaje	<p>Se debe presentar la lección en pasos pequeños, desde lo simple a lo complejo, ya que brinda al estudiante la oportunidad de construir sus conocimientos previos y en consecuencia se entenderá mejor el material y se retendrá mayor contenido. Se puede apoyar al estudiante con ayudas de aprendizaje en línea que los guíe a comprender, reforzar y dominar el contenido presentado en el curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Repositorios en línea de estudios de caso • Tarjetas didácticas, listas de verificación, mnemónicos. • Ayudas de colaboración en línea: grupos de chat, plataformas de juegos y sesiones de juegos de rol en el curso. 	Actividades que incluyan rúbricas, discusión de errores comunes, estudios de caso, analogías.
6. Provocar el desempeño	<p>El diseñador instruccional debe involucrar al estudiante en discusiones y preguntas para confirmar que ha aprendido.</p> <p>Las siguientes estrategias resultarían efectivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar pestañas de “Revisión Rápida” o acceso a repositorios en línea que pueden ayudar al estudiante a recapitular y recuperar lo aprendido. • Ofrecer opciones convenientemente ubicadas para repetir/revisar las lecciones. • Desarrollar cuestionarios rápidos podría obligar a los alumnos a recordar el conocimiento previo. • Integrar ejemplos del mundo real como parte del contenido. 	Discusiones, asignaciones escritas, estudios de caso, simulaciones, juegos de rol, preguntas interactivas.

Evento	Descripción	Herramientas
7. Proveer retroalimentación	<p>Se debe proporcionar refuerzos y correcciones al estudiante conforme realiza las actividades o responde a preguntas. La retroalimentación puede ser de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación correctiva: reconocer que el alumno ha completado las tareas asignadas. Al mismo tiempo que se ofrece consejo sobre cómo remediar deficiencias. • Comentarios correctivos: informar al estudiante dónde y por qué se equivocó. • Comentarios informativos: compartir al estudiante información sobre la mejora de su rendimiento. • Retroalimentación analítica: basada en reglas/hechos reales sobre el rendimiento individual. 	Retroalimentación inmediata y correctiva.
8. Evaluar el desempeño	<p>Para confirmar el cumplimiento de los objetivos se deben incluir cuestionarios u otro tipo de evaluaciones en las lecciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pruebas preliminares o diagnósticas • Pruebas posteriores • Cuestionarios en línea, juego de palabras, y preguntas de opción múltiple. 	Evaluación, proyectos escritos, juegos.
9. Mejorar la retención y la transferencia	Se debe brindar al estudiante la oportunidad de aplicar el conocimiento obtenido a la vida real.	Actividades de práctica adicionales, ejercicios, ayudas de trabajo, manuales, foros.

Fuente: Basado en Arshavskiy (2018).

Como menciona Arshavskiy (2018) estos nueve eventos son un “marco excelente para cualquier lección” (p. 120). Así también, aclara que no necesariamente deben seguirse en el orden en el cual Gagné los presenta ni utilizarse de forma aislada, sino que pueden usarse varios de estos eventos durante el curso en forma iterativa o circular. Tal como se aprecia en la figura 6.

Figura 6

Representación iterativa de los 9 eventos de instrucción de Gagné



Fuente: Basado en Arshavskiy (2018).

Con base en la evolución histórica y el desarrollo de distintos modelos de diseño instruccional, actualmente se puede definir a éste como lo hacen los siguientes autores:

Gil (como se citó en Marreros y Amaya, 2016) lo define como:

El esquema que ubica a los diferentes procesos involucrados en la elaboración de programas educativos a distancia, como son la identificación de la infraestructura tecnológica requerida, el método o los métodos necesarios para que se realice la instrucción a partir de determinadas necesidades educativas, de selección y

organización de los contenidos y del diseño de situaciones de aprendizaje y evaluación que satisfagan dichas necesidades, tomando en cuenta siempre las características del que aprende y los resultados esperados del aprendizaje (p.33).

Para Bruner (como se citó en Belloch, s.f., p. 2) el diseño instruccional “se ocupa de la planeación, la preparación y el diseño de los recursos y ambientes necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje”.

Para Richey, Fields y Foson (como se citó en Belloch, s.f., p.2) “supone una planificación instruccional sistemática que incluye la valoración de necesidades, el desarrollo, la evaluación, la implementación y el mantenimiento de materiales y programas”.

Arshavskiy (2018) lo define como “el proceso de analizar las necesidades y los objetivos de aprendizaje y desarrollar un sistema de entrega que satisfaga esas necesidades. El diseño instruccional implica el desarrollo de materiales y actividades instructivamente eficientes y la evaluación del conocimiento de los alumnos” (p. 21).

Basándose en estas definiciones, el llevar a cabo un curso de manera virtual implica todo un proceso de análisis y planeación aun cuando ya se cuente con un programa de contenidos para desarrollarse de manera presencial, ya que entre una modalidad y otra hay elementos distintos que deben considerarse tales como los retos que presenta la infraestructura tecnológica, la forma de presentar los temas y materiales, entre otros.

Además es importante considerar las habilidades que debe poseer un diseñador instruccional tanto para el diseño del curso como para el desarrollo de materiales didácticos en entornos virtuales, quien en algunas ocasiones suele ser el mismo docente que imparte el curso (Belloch, s.f., p. 13):

- ❖ Habilidades informáticas básicas y específicas de los EVA que le permitan la adaptación de contenidos para la enseñanza a distancia y virtual.

- ❖ Conocimiento preciso de las características que presentan los materiales en la enseñanza mediada por la tecnología, los elementos que la componen, los formatos y tipologías. Con la capacidad de valorar las ventajas e inconvenientes en el empleo de unos y otros en cada caso.
- ❖ Conocimiento sobre las implicaciones de tiempo y trabajo que supone el desarrollo de unos materiales frente a otros de modo que pueda seleccionar las mejores soluciones para cada caso concreto.
- ❖ Capacidad en el uso y manejo del software específico para el diseño de materiales en diversos formatos (textual, hipertextual, multimedia, etc.).
- ❖ Los conocimientos necesarios para implementar diversas metodologías dirigidas a la construcción del conocimiento. Así como para “incorporar tecnología y contenido multimedia para mejorar la enseñanza” (Arshavskiy, 2018, p. 5).
- ❖ Habilidades y conocimientos sobre la evaluación de los procesos de formación.

1.6 Estrategias de enseñanza

Para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, independientemente de la modalidad en que este se realice, es de vital importancia que el docente cuente con distintas estrategias que le permitan ejecutar dicho proceso de manera eficaz para que contribuya al aprendizaje significativo del estudiante. Pero, ¿qué es una estrategia?

En un sentido general, una estrategia es la puesta en práctica de un plan, diseñado para sacar la mayor ventaja posible de las condiciones y de los recursos dados. En el ámbito educativo, se refiere al conjunto de técnicas que ayudan a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje (Raffino, 2020).

Díaz Barriga y Hernández (2010), y Tebar (en Flores et al., 2017) las definen como los procedimientos, medios o recursos que el docente, de manera flexible y reflexiva, utiliza para promover el aprendizaje significativo en los estudiantes.

Para los propósitos de esta investigación nos enfocaremos en las estrategias de enseñanza, sin embargo, considero pertinente mencionar la distinción que Díaz Barriga y Hernández (2010) nos invitan a establecer entre las estrategias de enseñanza y aprendizaje, no porque se consideren antagónicas –ya que ambas son complementarias dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y buscan lograr mayor autonomía y reflexión por parte del estudiante- sino porque debe determinarse al originador principal de la estrategia. Esto es, si el que origina la estrategia es el estudiante se denominarán *estrategias de aprendizaje*, “porque sirven al propio aprendizaje autogenerado del alumno” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 118). Por el contrario, si el originador es el docente se considerarán *estrategias de enseñanza*, las cuales tienen dos objetivos: “primero, promover aprendizajes significativos y segundo, para introducir y enseñar a los alumnos cómo elaborarlas y posteriormente, con las ayudas (modelamientos, explicaciones, ejercitaciones apropiadas) dar paso a que ellos las puedan aprender y utilizar como estrategias de aprendizaje” (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 118).

Antes de utilizar cualquier tipo de estrategia conviene considerar algunas características como las que Monereo (en Flores et al., 2017) enumera:

1. El contenido a enseñar
2. El ambiente de aprendizaje
3. Los conocimientos previos de los estudiantes
4. La modalidad de trabajo
5. El proceso de evaluación.

Ahora bien, como se ha mencionado al principio de este trabajo, la pandemia ocasionada por el Covid-19 nos urgió a desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje en modalidades distintas a la presencial tales como la educación a distancia y la educación

virtual, por lo cual es importante cuestionarse si las estrategias que se aplicaban en la modalidad presencial pueden seguir siendo utilizadas en la modalidad virtual o si existen otro tipo de estrategias aplicables a estas nuevas modalidades.

Al respecto, Díaz Barriga y Hernández (2010) proponen que las estrategias de enseñanza para la modalidad presencial pueden ser relevantes para la modalidad virtual, obviamente tomando en consideración matices específicos y diferenciados, siendo el docente quien decidirá, con base en su contexto educativo, qué estrategias y cómo utilizarlas.

En cuanto a las estrategias de enseñanza a utilizarse en modalidades virtuales de aprendizaje la Universidad La Salle (2013) expone que “muchas de ellas surgieron en el seno de la educación presencial y se han redefinido para acoplarse a las posibilidades que brindan estos nuevos entornos” (p. 45).

Con base en lo expuesto por Díaz Barriga y Hernández, y la Universidad La Salle, se describirán las estrategias aplicadas en modalidad presencial relevantes para la modalidad virtual:

- a) **Estrategias para activar y usar los conocimientos previos.**- De acuerdo a la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, “el aprendizaje está básicamente influido por lo que el alumno ya sabe. Las ideas e informaciones nuevas sólo pueden ser aprendidas y retenidas en la medida en que los puntos de contacto entre el conocimiento previo y la nueva información puedan lograrse” (Da Silva y Signoret, 2005, p. 97). En resumen, la actividad constructiva no se lograría sin la ayuda que los conocimientos previos proporcionan para asimilar la información nueva; es aquí donde reside la importancia de activar los conocimientos previos de los estudiantes (Díaz Barriga y Hernández, 2010).
- b) **Estrategias discursivas.**- Son aquellas utilizadas por los docentes para orientar, dirigir y guiar el aprendizaje de los estudiantes (Díaz Barriga y Hernández, 2010). De acuerdo con Cross (en Díaz Barriga y Hernández, 2010) existen dos

orientaciones discursivas: explicativa y argumentativa. En la primera, el docente intenta comunicar conocimientos utilizando una serie de estrategias para promover la adquisición, la elaboración y comprensión de ellos. La segunda, el docente utiliza estrategias para intentar implicar a los alumnos en sus explicaciones fomentando su interés en ellas con el propósito de que puedan participar activamente en el proceso de adquisición de conocimientos.

- c) **Estrategias para ayudar a organizar la información nueva por aprender.**- Se definen como representaciones visuales empleadas como estrategias de enseñanza que ayudan a mejorar los procesos de recuerdo, comprensión y aprendizaje. Estas estrategias pueden ser enseñadas a los estudiantes para que las adopten como estrategias de aprendizaje (Armbruster, et al. en Díaz Barriga y Hernández, 2010).

Ahora bien, existen estrategias específicas que se pueden aplicar para entornos virtuales de aprendizaje (EVA):

- d) **Estrategias para entornos virtuales de aprendizaje.**- “Un entorno virtual de aprendizaje es un espacio virtual donde se brindan diferentes servicios y herramientas que permiten a los participantes la construcción de conocimiento, la cooperación, la interacción con otros, entre otras características, en el momento que necesiten” (Delgado y Solano, 2009, p. 3). Para ello es necesario el uso de estrategias que mantengan activos e involucrados a los estudiantes aunque se encuentren en distintas partes del mundo. Dichas estrategias deberán ser interactivas, incluir apoyos multimedia, actividades que promuevan el aprendizaje mediante herramientas lúdicas y trabajos cuya finalidad sea el desarrollo del pensamiento crítico y el debate (Delgado y Solano, 2009).

Adicional a las estrategias, han surgido diversos métodos o modelos pedagógicos para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje en la modalidad virtual, tal es el caso del *Flipped classroom* o *Aula invertida*. Cabe mencionar que este modelo se ha aplicado como una estrategia de enseñanza durante este trabajo de investigación.

e) **Flipped classroom.** Iniciaremos con la definición y características de este modelo.

Es un modelo pedagógico que transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase, junto con la experiencia del docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula, apoyando todas las fases del ciclo de aprendizaje (Santiago y Díez, s.f., párr.1).

Dentro de las ventajas que presenta este modelo se encuentran las siguientes (Gobierno de Canarias, s.f.):

- ❖ Incrementa el compromiso del alumnado porque éste se hace corresponsable de su aprendizaje y participa en él de forma activa mediante actividades de cooperación y colaboración en clase.
- ❖ Permite que el alumnado aprenda a su propio ritmo, ya que tiene la posibilidad de acceder al material facilitado por el profesorado en cualquier momento y en cualquier lugar, todas las veces que necesite.
- ❖ Personaliza el proceso de aprendizaje del alumnado.
- ❖ Convierte el aula en un espacio donde se comparten ideas, se plantean interrogantes y se resuelven dudas, fortaleciendo la interacción y fomentando el pensamiento crítico, analítico y creativo.
- ❖ Permite compartir información con las familias con lo que aumenta su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El rol del profesor consiste en (Gobierno de Canarias, s.f.):

- ❖ Diseñar y planear el proceso de enseñanza-aprendizaje del aula, integrando estrategias, modelos de enseñanza y metodologías (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo y colaborativo,...).

- ❖ Diseñar y planear actividades que se realizarán fuera del aula (ver vídeos, complementar cuestionarios,...).
- ❖ Seleccionar e integrar la tecnología en actividades de aprendizaje activo.
- ❖ Diseñar actividades de evaluación que promuevan el aprendizaje del alumnado.
- ❖ Guiar y facilitar los procesos de aprendizaje, atendiendo a la diversidad.
- ❖ Retroalimentar el desempeño de los equipos/grupos y del alumnado individualmente.
- ❖ Generar espacios para la co-evaluación y autoevaluación.

Dentro del rol del alumno encontramos (Gobierno de Canarias, s.f.):

- ❖ Accede, cuantas veces necesite, a las actividades facilitadas por el profesorado.
- ❖ Realiza las actividades propuestas.
- ❖ Realiza las actividades (debates, exposiciones orales, informes, diario de aprendizaje, cuaderno de trabajo cooperativo,...).
- ❖ Recibe retroalimentación inmediata del profesorado y de sus compañeros y compañeras.
- ❖ Accede, si fuera necesario, a las actividades previas facilitadas por el profesorado.

Recapitulando, todo lo expuesto en esta sección nos muestra la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras, de acuerdo a los cambios y eventos históricos relevantes de la historia de la humanidad. Así mismo, que el proceso de enseñanza aprendizaje no es la excepción, puesto que también se ajusta a las necesidades del estudiante dando lugar a nuevas

modalidades de enseñanza que permitan continuar con dicho proceso como lo es la educación a distancia, en cualquiera de sus formas.

Cabe mencionar que la educación a distancia requiere de un diseño instruccional que cubra las necesidades de aprendizaje del alumno, para que éste pueda ser evaluado correctamente, que considere la infraestructura tecnológica pertinente para que se lleve a cabo el programa educativo y que sea elaborado por un profesional con las habilidades mencionadas. Como ya se ha mencionado, no se trata únicamente de trasladar un programa elaborado para aplicarse en una modalidad presencial sin cambios, a una modalidad virtual, pues se requiere no solamente la adaptación de estrategias de enseñanza del aula presencial, sino el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza, principalmente las que se aplican a Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) que deberán ser enseñadas, explicadas, practicadas y promovidas por el docente para que el estudiante pueda adoptarlas como estrategias de aprendizaje. Finalmente, vemos la importancia que tiene el aprendizaje de la lengua italiana en nuestro país derivado de la interacción comercial, cultural y diplomática con Italia.

Habiendo presentado los fundamentos teóricos que sirvieron de soporte y guía durante el curso de este trabajo de investigación, continuaré con el capítulo 2, en el cual se describe puntualmente la metodología empleada para el desarrollo de esta investigación-acción.

Capítulo 2

Metodología

En este capítulo se describe el diseño de la investigación, el cual se aborda desde el enfoque cualitativo, ya que como menciona Ramos (2015) se busca comprender un fenómeno en su ambiente usual. Lo anterior ya que este proyecto busca la comprensión de lo que implica el hecho de transitar de una modalidad presencial a una modalidad virtual. El enfoque cualitativo tiene como fundamento el paradigma de la teoría crítica cuya base metodológica es la investigación-acción; esta última busca, de acuerdo a Guba y Lincoln (como se citó en Ramos, 2015, p.13), que la investigación “sea realmente un puente entre la teoría y la práctica”. Asimismo, se ilustra y describe el modelo de investigación-acción adoptado y los ciclos que lo forman. Además, se especifica el contexto donde se llevó a cabo este trabajo de investigación así como los participantes involucrados. Se detalla la estrategia metodológica, el acercamiento al campo y se definen las técnicas de recolección de información. Así también, se explica el procedimiento de recolección de la información al igual que el proceso de su análisis. Finalmente, se exponen los problemas éticos considerados y cómo se solventaron.

2.1 Diseño de la investigación

Como se mencionó anteriormente, esta investigación está realizada desde el paradigma cualitativo el cual presenta las siguientes características (Ramos, 2015, p. 15-16):

- ❖ Busca la comprensión de los fenómenos en su ambiente usual.
- ❖ Se incluyen estudios centrados en el lenguaje
- ❖ El investigador inicia analizando el mundo social y, a partir de la observación, puede construir su componente teórico
- ❖ En el estudio cualitativo, por lo general, no se comprueban hipótesis, éstas se van reestructurando a medida que se avanza con el proceso investigativo o son el resultado final de dicho proceso.

- ❖ El investigador emplea técnicas como la observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión de grupo, evaluación de experiencias personales o registro de historias de vida.
- ❖ Los resultados del proceso investigativo cualitativo no tiene un fin de generalizar lo encontrado a toda la población, por tanto, los hallazgos conforman una teoría sustantiva, más que una teoría formal.

Como podemos observar, el paradigma cualitativo es flexible y por lo mismo se ha cuestionado la validez de sus resultados en comparación con el paradigma cuantitativo, no obstante es importante recalcar que no se busca generalizar resultados ya que cada contexto y participantes son diversos y lo que busca este paradigma es reflexionar para entender la realidad del fenómeno que se presenta en el aula así como mejorar la práctica docente.

Asimismo, el paradigma cualitativo tiene como base metodológica la investigación-acción. La investigación-acción es un concepto desarrollado por el psicólogo estadounidense Kurt Lewin en la década de los cuarenta (Bausela, 2004; Gómez, 2010) quien lo define de la siguiente manera:

“Una forma de cuestionamiento autoreflexivo, llevada a cabo por los propios participantes en determinadas ocasiones con la finalidad de mejorar la racionalidad y la justicia de situaciones, de la propia práctica social educativa, con el objetivo también de mejorar el conocimiento de dicha práctica y sobre las situaciones en las que la acción se lleva a cabo” (Lewin como se citó en Gómez, 2010, p.2).

A través del tiempo son muchas las definiciones que han surgido para explicar qué es la investigación-acción, cuál es su propósito y la forma cómo se lleva a cabo. A continuación, presentaré las definiciones que mejor ayudarán a comprender la adopción de este método para desarrollar el presente trabajo de investigación.

Latorre (2007) define la investigación-acción como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (p. 24).

Para Bausela (2004, p. 1) la investigación acción es:

Una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. Es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas.

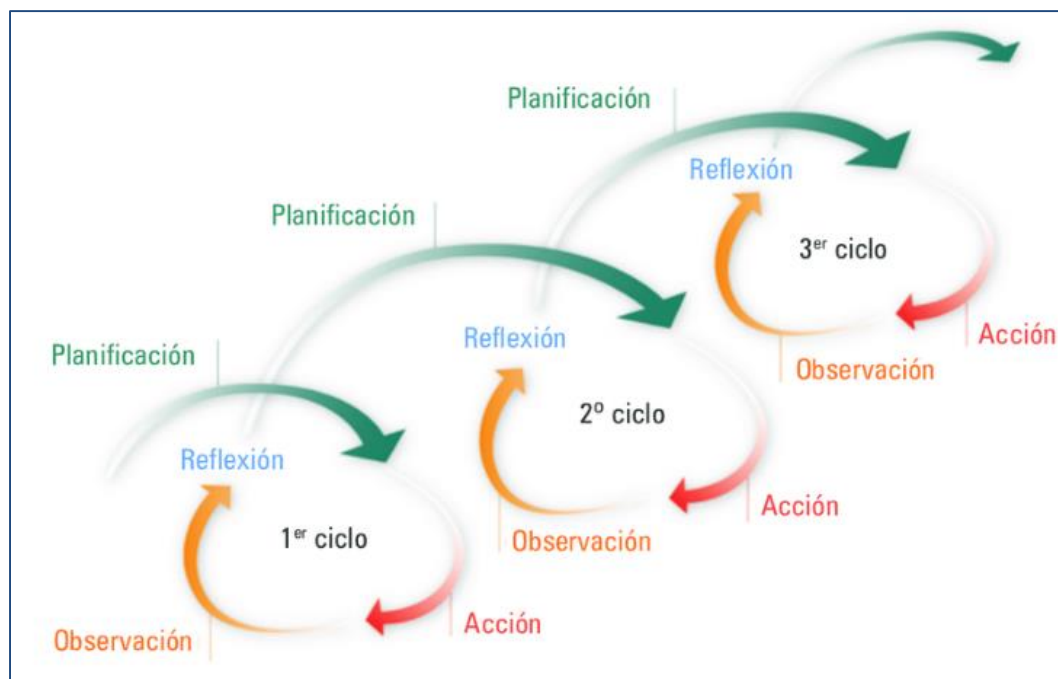
Gutiérrez (2007, p. 337) realiza una definición sintetizada pero que aborda dos elementos principales mencionados por Lewin, Latorre y Bausela, práctica docente y mejora: “método cualitativo que se basa en convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, para descubrir aspectos que pueden ser mejorados”.

Dichas definiciones enmarcan correctamente lo que se pretende realizar a través de este trabajo de investigación, puesto que a través de la reflexión de lo que acontece en el recorrido de la modalidad presencial a la modalidad virtual se busca mejorar la práctica docente en esta última. De hecho, tal como señalan Moreno y Cal y Mayor (2016), un docente mejora su práctica y construye su propio conocimiento “al someterlo de forma permanente a la actividad reflexiva, para ello cuestiona y analiza los presupuestos subjetivos que orientan su pensamiento y su actuación en circunstancias concretas” (p. 56).

En lo que respecta al modelo de investigación-acción a seguir será el de Kemmis y McTaggart (en Latorre, 2007) dado que elaboraron un modelo de investigación-acción aplicable a la enseñanza, el cual consta de ciclos que se repiten siguiendo cuatro fases a saber: Planeación, acción, observación y reflexión (Ver figura 7). Estas son las fases que se siguieron en los dos ciclos de este trabajo de investigación. El primer ciclo se llevó a cabo del mes de junio al mes de diciembre de 2021 y el segundo del mes de enero al mes de mayo de 2022.

Figura 7

Ciclos de la investigación – acción modelo de Kemmis y McTaggart, 1988



Fuente: Dominio público

2.2 El contexto

La investigación se llevó cabo en el Departamento de Lenguas perteneciente a la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH). La UNACH, fundada formalmente el 17 de abril de 1975, es la más grande institución pública de educación superior en el estado de Chiapas, actualmente ofrece un total de 42 licenciaturas e ingenierías presenciales y 08 a distancia; dentro de ellas se encuentra la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés ofrecida por la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla, la cual cuenta también con un programa de maestría. Asimismo, la Facultad de Lenguas a través del Departamento de Lenguas ha impartido cursos de inglés, francés, italiano, alemán, chino mandarín y español para extranjeros, de distintos niveles conforme al Marco Común Europeo de Referencia [MCER] (véase la figura 8) y a través de diversas modalidades, a estudiantes de las distintas áreas de la UNACH, así como a la sociedad en general por más de 50 años.

Figura 8

Tabla de equivalencias del Departamento de Lenguas Tuxtla

MARCO COMUN EUROPEO			TOEFL	MCRE / Inglés	Ministerio de Educación de Francia	Instituto Goethe Alemán	Asociación Dante Alighieri Italiano	Instituto Confucio Chino-mandarín	Instituto Cervantes
Usuario	Nivel	Departamento de Lenguas	Puntaje	Método/Nivel	Nivel	Nivel	Nivel	Nivel	Nivel
Basic User	Breakthrough (A1)	1° Semestre		Touchstone 1 (A1)	DELF (A1)	Goethe Zertifikat (A1)	PLIDA (A1)	NHSK 1 Hanyu Shuiping Kaoshi (A1)	DELE (A1)
		2° Semestre							
	Waystage (A2) KET	3° Semestre	337 - 459	Touchstone 2 (A2)	DELF (A2) BASICO	Goethe Zertifikat (A2) BASICO	PLIDA (A2)	NHSK 2 Hanyu Shuiping Kaoshi (A2)	DELE (A2) BASICO
		4° Semestre							
Independent User	Threshold (B1) PET	5° Semestre	460 - 542	Touchstone 3 (B1) INTERMEDIO	DELF (B1) INTERMEDIO	Goethe Zertifikat (B1) INTERMEDIO	PLIDA (B1) INTERMEDIO	NHSK 3 Hanyu Shuiping Kaoshi (B1) INTERMEDIO	DELE (B1) INTERMEDIO
		6° Semestre							
	Vantage (B2) FCE	7° Semestre	543 - 626	Touchstone 4 (B2-) INTERMEDIO SUPERIOR	Goethe Zertifikat (B2) INTERMEDIO SUPERIOR				DELE (B2) INTERMEDIO SUPERIOR
		8° Semestre							
		9° Semestre							
Proficient User	Effective Operational Proficiency (C1) CAE	10° Semestre	627	Viewpoint 1 (B2+) Viewpoint 2 (C1) AVANZADO					
		11° Semestre							
		12° Semestre							

Fuente: Facultad de Lenguas Tuxtla (s.f.).

Los cursos de italiano impartidos en el Departamento de Lenguas Tuxtla comprenden principalmente los niveles básico e intermedio. Es así que este trabajo de investigación se llevó a cabo con dos grupos de italiano básico que conforme a la Tabla de Equivalencias del Departamento de Lenguas Tuxtla corresponde a un nivel A1 del MCER. El primer ciclo de investigación se desarrolló durante el semestre agosto – diciembre 2021 y el segundo ciclo en el semestre enero – mayo 2022.

2.3 Participantes

En este trabajo de investigación-acción colaboraron el coordinador y los docentes de la sección de italiano, los estudiantes del curso de italiano básico, mi directora, co-director y lectora de tesis, así como los docentes y compañeros estudiantes de la MADILEN que me acompañaron en el proceso de la investigación. En cuanto a estudiantes se refiere, en el primer ciclo participaron 20 estudiantes del curso de italiano 1 del Departamento de Lenguas, la mayoría de ellos de la licenciatura en Gestión Turística. En el segundo ciclo participaron 17 alumnos del curso de italiano 1 del Departamento de Lenguas, siendo también mayormente estudiantes de la licenciatura en Gestión Turística. En ambos grupos, el rango de edad de los estudiantes osciló entre los 15 y los 40 años. Cabe resaltar que además de residentes de Tuxtla Gutiérrez se contó con alumnos foráneos, es decir, que no son residentes de la capital, sino de distintas ciudades como San Cristóbal, Cintalapa, Tapachula, Palenque, Ángel Albino Corzo, y la Ciudad de México.

2.4 La estrategia metodológica, el acercamiento al campo y las técnicas de recolección de información

El acercamiento al campo consistió en impartir clases virtuales de italiano básico a grupos del Departamento de Lenguas Tuxtla de la UNACH. Dicho acercamiento se efectuó siguiendo el modelo de ciclos repetitivos de Kemmis y McTaggart; es así que a través de dos ciclos –el primero desarrollado en el periodo agosto-diciembre 2021 y el segundo en el periodo enero-mayo 2022- y siguiendo los cuatro pasos de cada ciclo (véase figuras 9 y 10), se utilizaron las técnicas de recolección de información que se describen a partir de la página 67.

Figura 9

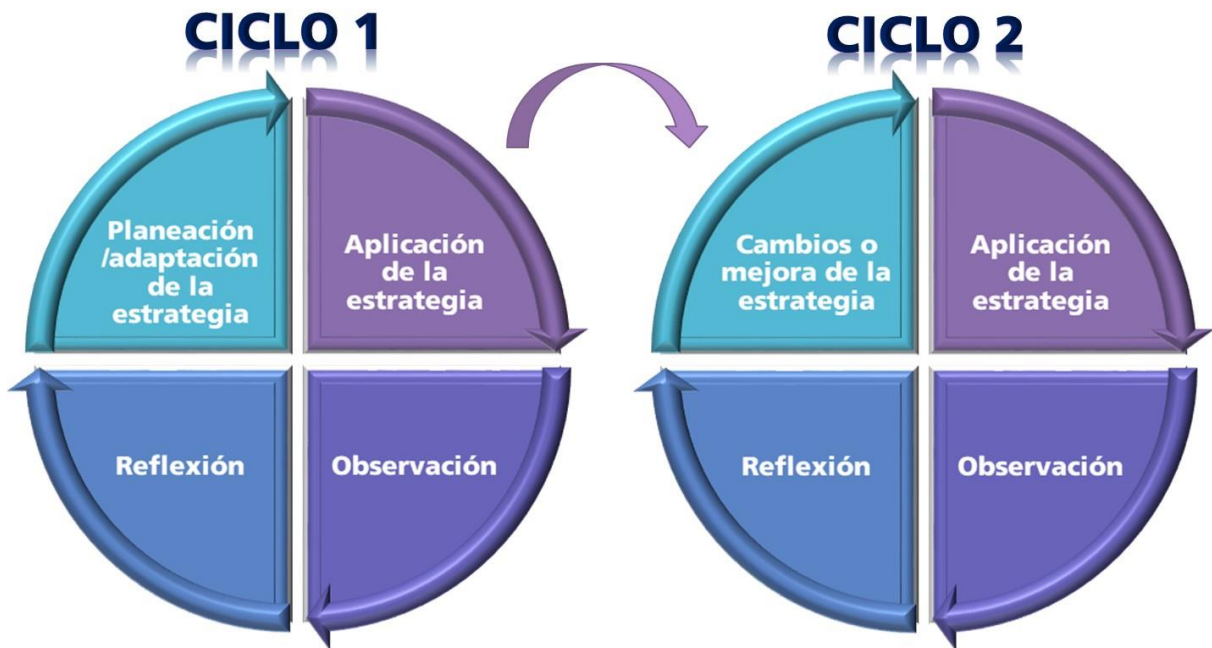
Pasos del ciclo de investigación-acción según el modelo de Kemmis y McTaggart



Fuente: Dominio público.

Figura 10

Pasos del ciclo del proyecto de investigación-acción basado en el modelo de Kemmis y McTaggart



Fuente: Elaboración propia

❖ **Grupo focal.**- “La técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013, p. 56). Con base en esto, el grupo focal se aplicó para recolectar información sobre los retos y necesidades que han enfrentado los docentes de la Sección de Italiano y los alumnos de italiano básico en la transición de la modalidad presencial a la modalidad virtual para la enseñanza y aprendizaje del idioma italiano, respectivamente; así mismo para que expresaran beneficios y áreas de oportunidad identificadas. En el primer ciclo se llevó a cabo el grupo focal con los docentes de la Sección de Italiano, y en ambos ciclos con los estudiantes de los dos grupos de italiano básico (ver anexo 1).

❖ **Observación estructurada.**- Es la técnica que ayuda a la recolección de datos e información mediante los sentidos y la lógica para tener un análisis más detallado de los hechos y las realidades que conforman el objeto de estudio (Campos y Covarrubias y Lule, 2012). Esta técnica puede llevarse a cabo con o sin ayuda de aparatos técnicos (Sierra y Bravo como se citó en de la Garza y Centeno, 2018, p. 208).

Existen diversas modalidades para llevar a cabo la observación dentro de las cuales se encuentran la participante, no participante y estructurada.

Creswell (2012) define a la observación participante y no participante de la siguiente manera:

- Participante: cuando el observador se involucra en las actividades del campo o contexto que observan. Durante el desarrollo de las clases virtuales realicé este tipo de observación apoyándome de la grabación de la clase para poder observar con mayor facilidad.
- No participante: aquél que no se involucra en las actividades, únicamente se sitúa en una posición privilegiada dentro del contexto a observar y realiza el registro de los eventos. Durante el desarrollo de las clases virtuales fui observada por mi directora de tesis y por docentes de la MADILEN.

Centeno y De la Garza (2014, p. 213) definen a la observación estructurada como el "modelo donde se encuentra la focalización preminente del objeto de estudio, lo que permite profundizar en cada detalle y evitar distractores (...) aquí el investigador diseña y aplica un instrumento de recolección de información". Dicho instrumento es "la guía de observación que permite al observador situarse de manera sistemática en aquello que realmente es objeto de estudio para la investigación; también es el medio que conduce la recolección y obtención de datos e información de un hecho o fenómeno" (Campos y Covarrubias y Lule, 2012, p. 56).

De acuerdo con lo anterior, se diseñó una guía de observación, la cual permitió observar –de manera participante y no participante- cómo se aplica(n) la(s) estrategia(s) de enseñanza para valorar su uso en la modalidad virtual, y consiguientemente, ha brindado información para adaptar y/o diseñar estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje del italiano básico de manera sincrónica como asincrónica considerando las 4 habilidades comunicativas (ver anexo 2).

❖ **Encuesta.-** Una de las técnicas más utilizadas para la recopilación de datos porque puede desarrollarse de distintas maneras, por ejemplo, cara a cara o por Internet; así también proporciona información válida ya que los cuestionarios pueden realizarse de manera anónima dando mayor libertad a los encuestados en sus respuestas. Esta técnica se utilizó en ambos ciclos del proyecto de investigación para recopilar información sobre las necesidades tecnológicas y de aprendizaje de los estudiantes (Villagrán, 2020) (ver anexo 3).

❖ **Diario del investigador.-** Esta técnica se utilizó en ambos ciclos por la información relevante que recolecta desde el campo de investigación tal como lo explica Latorre (2007):

El diario del investigador recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido. Aporta información de gran utilidad para la investigación. Como registro, es un compendio de datos que pueden alertar al docente a desarrollar su pensamiento, a cambiar sus valores, a mejorar su práctica. El diario es una técnica narrativa que reúne sentimientos y creencias capturados en el

momento en que ocurren o justo después, proporcionando así una "dimensión de estado de ánimo" a la acción humana. (pp. 60-61) (Ver anexo 4).

- ❖ **Diario de aprendizaje.**- Recolectar las experiencias e impresiones del estudiante es fundamental para este trabajo de investigación por lo cual se adopta esta técnica al ser una estrategia fundamental para que el estudiante relate y reflexione sobre su experiencia de aprendizaje (Latorre, 2007). Este instrumento se aplicó durante ambos ciclos de la investigación. (ver anexo 5).

- ❖ **Planes de clase.**- Se definen como una “serie de acciones desarrolladas por el profesor antes, en el momento de llegar y hasta que sale del aula y aun después (...). Es un plan maestro, que le permite tener éxito en su actividad” (Mendoza, 2011, p. 110). Así también, Figueroa, Aillon y Kloss (2016) describen al plan de clase como un mapa que guía el trabajo del profesor en el aula. En dicho plan se establecen las estrategias, técnicas y actividades a ejecutar desde la perspectiva de los objetivos de aprendizaje que se quieren alcanzar. Los planes de clase se han utilizado para identificar y establecer las estrategias aplicadas para poder observar, analizar y reflexionar sobre su funcionamiento en la modalidad virtual (ver anexo 6). Este instrumento fue aplicado en ambos ciclos del de la investigación.

2.5 Procedimiento de recolección de información

Siguiendo el modelo de Kemmis y McTaggart, la recolección de la información se llevó a cabo en dos ciclos. En ambos ciclos se recabó la información empleando diversas técnicas. A continuación se especifica cuando y como fueron aplicadas cada una de ellas.

- ❖ **Grupo focal aplicado a los docentes.**- Esta técnica se aplicó el día 12 de octubre del 2021 por la tarde a través de la plataforma de videoconferencia Google Meet y tuvo una duración de dos horas. El propósito de llevar a cabo este grupo focal fue recolectar información sobre los distintos retos, necesidades y beneficios experimentados por los docentes de la sección de italiano durante la transición de la modalidad presencial a la

modalidad virtual en la enseñanza-aprendizaje del idioma italiano en su nivel básico. Así también, recuperar información acerca de las estrategias de enseñanza que más han utilizado, para lo cual se esperaba que los docentes participantes aportaran sugerencias para la adaptación de estrategias y contenidos de un curso de italiano básico para la modalidad virtual.

- ❖ **Encuesta aplicada a los estudiantes.-** En el primer ciclo la encuesta fue aplicada a los estudiantes el día 05 de septiembre del 2021. Cabe aclarar que no se realizó desde el inicio del semestre ya que durante las primeras semanas del curso aún no se habían terminado de inscribir todos los alumnos. El cuestionario fue respondido de manera anónima por 17 de 20 estudiantes. En el segundo ciclo la encuesta se aplicó el día 08 de febrero del 2022, y al igual que el semestre anterior, no se llevó a cabo desde el inicio del curso debido a que el periodo de inscripciones se extendió. En esta ocasión, el cuestionario fue respondido de manera anónima por 11 de 17 estudiantes. En ambos ciclos la encuesta fue aplicada por medio de un formulario de Google y el enlace para acceder a dicha encuesta fue enviado a través del grupo de Whatsapp de la clase con la intención de facilitar el acceso a ella. Esta encuesta tuvo el propósito de recabar información sobre los retos y necesidades experimentados por los estudiantes en la transición de la modalidad presencial a la modalidad virtual en la enseñanza-aprendizaje del idioma italiano en su nivel básico. Además, de obtener información sobre los estilos de aprendizaje con que cuentan los alumnos, y las estrategias de enseñanza que ellos consideraban coadyuvarían al proceso de enseñanza aprendizaje del italiano en la modalidad virtual.

- ❖ **Grupo focal aplicado a los estudiantes.-** Este grupo focal fue aplicado en ambos ciclos de la investigación; el primero se llevó a cabo el día 18 de noviembre de 2021 y el segundo el día 12 de mayo de 2022 durante el horario oficial de clases de los grupos de italiano 1 donde se realizó este trabajo de investigación. La finalidad de aplicar esta técnica, fue ampliar la información obtenida por medio de la encuesta y principalmente escuchar de viva voz de los estudiantes, cuál o cuáles de las estrategias aplicadas durante el curso consideraban más efectivas para el proceso de enseñanza aprendizaje del italiano básico en la modalidad virtual, y si consideraban que se pudo haber aplicado alguna otra.

- ❖ **Diario del investigador y el diario de aprendizaje.**- Ambas técnicas se emplearon durante el transcurso del primer y segundo ciclo para recolectar información y reflexionar sobre el uso y adaptación de estrategias en la modalidad virtual.
- ❖ **Observación estructurada.**- Esta técnica se llevó a cabo de manera continua durante el transcurso del primer y segundo ciclo con el apoyo de una guía de observación y fue de tipo participante y no participante.
- ❖ **Planes de clase.**- Durante el primer y segundo ciclo se diseñaron e implementaron planes de clase con el fin de identificar y establecer las estrategias de enseñanza para poder observar, analizar y reflexionar sobre su funcionamiento en la modalidad virtual.

2.6 Procedimiento de análisis de la información

Gurdían-Fernández (2007), expone que el análisis de los datos se hace tomando en cuenta, entre otros, los siguientes elementos:

Las interrogantes, el propósito de la investigación y el contexto; las preguntas que surgieron a lo largo del proceso de recolección de los datos; el proceso de entrar y salir entre la experiencia y la reflexión sobre la experiencia y la revisión de las notas, registros y datos para retomar los aspectos centrales del propósito de la evaluación y las interrogantes (pp. 234-235).

Así también, la autora propone una serie de pasos para realizar el proceso de análisis de datos, los cuales se enumeran a continuación: (Gurdían-Fernández, 2007):

1. **Determinación de unidades de análisis.**- El investigador se concentra en la reducción o sistematización de la información en dimensiones manejables.
2. **Categorización y codificación.**- La información reducida se agrupa y ordena en categorías idóneas para obtener los códigos. Miles y Huberman (como se citó en Fernández, 2006, p. 5) señalan que codificar es analizar, ya que para codificar hay que revisar las transcripciones y diseccionarlas de forma significativa, mientras se mantienen intactas las relaciones entre las partes, y esto es el centro del análisis.

3. Establecimiento de posibles explicaciones o conjeturas.- La interpretación es la operación principal.
4. Lectura interpretativa de resultados.- Consiste en la enunciación y/o descripción de los datos y la elaboración y revisión de las conclusiones.

De igual forma, parte fundamental del análisis de la información obtenida es la triangulación la cual “consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno” (Gurdían-Fernández, 2007, p. 242), garantizando interpretaciones consistentes y válidas con base en el contraste de diferentes percepciones (Gurdían-Fernández, 2007).

Por lo anterior, la información obtenida se analizó conforme a lo siguiente. En el caso de los datos obtenidos por medio del grupo focal se procedió a la transcripción de las partes en donde docentes y alumnos expresan los principales retos, necesidades y beneficios de la transición de la modalidad presencial a la modalidad virtual. Para los datos obtenidos a través de la encuesta se tomaron como apoyo las gráficas que genera automáticamente el formulario de *Google Forms* para determinar las necesidades y retos de los estudiantes, y las estrategias de enseñanza que consideran coadyuvarían a su aprendizaje del idioma italiano. En cuanto a la información recolectada a través del diario del investigador y el diario de aprendizaje, buscamos identificar y hacer la distinción entre las experiencias de enseñanza y aprendizaje, retos, beneficios y actitudes positivas y negativas de los participantes, incluyendo a la docente-investigadora.

Una vez recopilada toda la información iniciamos su categorización y codificación, para descubrir los retos, necesidades y beneficios de transitar de la modalidad presencial a la modalidad virtual, así como la pertinencia del uso de distintas estrategias de enseñanza, estas últimas basadas en las tipologías propuestas por Díaz Barriga y Hernández (2010), Delgado y Solano (2009), Unir Revista (2020) y los Nueve eventos del diseño instruccional desarrollados por Robert Gagné (Arshavskiy, 2018). A continuación, se presentan las siguientes tablas con las categorías, subcategorías y códigos generados.

En la tabla 3 se muestran los códigos que corresponden a todo lo relacionado con el docente como son necesidades, retos y beneficios los cuales incluyen desde aspectos tecnológicos o técnicos hasta afectivos o personales.

En la tabla 4 se muestran los códigos que corresponden a todo lo relacionado con el estudiante como son necesidades, retos y beneficios los cuales, igual que con los códigos del docente, incluyen desde aspectos tecnológicos o técnicos hasta afectivos o personales.

Finalmente, en la tabla 5 se muestran los códigos correspondientes a las estrategias de enseñanza que surgieron a priori y durante el curso de la investigación.

Tabla 3

Categorías y códigos docentes

Categoría	Subcategoría	Código
Necesidades docente	Tecnológicas /técnicas	<ul style="list-style-type: none"> Equipo desactualizado /insuficiente
	Capacitación	<ul style="list-style-type: none"> Uso de la plataforma educativa de la institución Aplicaciones de videoconferencia Uso de TICs Uso de diversos sitios web para crear contenido digital y de gamificación
Retos docente	Afectivos	<ul style="list-style-type: none"> Adaptación Estrés / Sentimientos de frustración
	Tecnológicas /técnicas	<ul style="list-style-type: none"> Internet inestable Fallas de electricidad /o del equipo Uso de la plataforma educativa Uso de aplicaciones de videoconferencia
	Práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> Participación de los estudiantes Que los estudiantes enciendan su cámara
Beneficios docente	Personales	<ul style="list-style-type: none"> Ahorro en gastos Estar en casa con la familia
	Práctica docente	<ul style="list-style-type: none"> Recursos digitales o multimedia

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4*Categorías y códigos estudiantes*

Categoría	Subcategoría	Código
Necesidades estudiante	Tecnológicas /técnicas	<ul style="list-style-type: none"> Equipo desactualizado /insuficiente
	Capacitación	<ul style="list-style-type: none"> Uso de la plataforma educativa de la institución Aplicaciones de videoconferencia
Retos estudiante	Afectivos	<ul style="list-style-type: none"> Adaptación Estrés / Sentimientos de frustración
	Tecnológicas /técnicas	<ul style="list-style-type: none"> Internet inestable Fallas de electricidad Uso de la plataforma educativa Uso de aplicaciones de videoconferencia
	Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Mayor autonomía Adaptación a nuevos modelos de enseñanza Entorno físico
Beneficios estudiante	Personales	<ul style="list-style-type: none"> Ahorro en gastos Estar en casa con la familia
	Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> Estudiar a distancia

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5*Categorías y códigos estrategias de enseñanza*

Categoría	Subcategoría	Código
Estrategias de enseñanza (Díaz Barriga y Hernández, 2010; Camacho, Lara, y Sandoval, s.f.; Guerrero, 2020; Álvarez, Alejaldre-Biel, Garrán, y Calleja, 2017; Programa de estudios de la LEI, 2006).	Para Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA)	<ul style="list-style-type: none"> Metodológicas Foros de discusión/participación Uso del chat de la aplicación de videollamada
	Estrategias p/activar y usar conocimiento previo	<ul style="list-style-type: none"> Lluvia de ideas Discusiones guiadas
	Estrategia discursiva	<ul style="list-style-type: none"> Preguntas guía (¿por qué?, ¿explica cuál es la razón?, ¿qué pasaría si...?, ¿quién puede decir alguna...?) Uso de pistas visuales, verbales, o no verbales para explicar y guiar El docente explica y/o da instrucciones de manera clara y precisa. El docente recapitula las ideas principales, las expresa en otros términos.
	Estrategias del aula presencial	<ul style="list-style-type: none"> Drills (Repetición oral) Explicaciones orales Explicaciones escritas Presentación de información mediante videos Trabajo en el libro de texto Juegos
	Estrategias para ayudar a organizar la información nueva por aprender	<ul style="list-style-type: none"> Organizadores gráficos

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, se trianguló toda la información obtenida en los diferentes instrumentos aplicados, con las preguntas de investigación y la teoría correspondiente para determinar los principales retos, necesidades y beneficios, así como las estrategias que tuvieron un mayor impacto, con el propósito de definir las diferencias entre la modalidad presencial y la virtual.

2.7 Problemas éticos considerados

Un primer problema ético considerado fue obtener la aprobación para desarrollar este trabajo de investigación-acción con un grupo de italiano básico del Departamento de Lenguas, para lo cual, en ambos ciclos se solicitó el apoyo y la autorización de la Secretaria Académica, del Coordinador del Departamento de Lenguas y del Coordinador de la Sección de Italiano de la Facultad de Lenguas de la UNACH.

Otro problema ético considerado fue la obtención del consentimiento de los participantes para ser video-grabados durante el desarrollo de las clases y del grupo focal. Debido a lo anterior, en ambos ciclos se solicitó el consentimiento previo de los participantes para ser registrados audiovisualmente explicando que dichos registros eran exclusivamente con fines académicos, que no serían compartidos en ninguna red social o sitio web, y en todo momento se respetarían su privacidad y la confidencialidad de la información que proporcionarían; así también se les comunicó la importancia que tienen estas grabaciones en el proceso de investigación. En este sentido, toda la información recopilada a través de las diversas técnicas se presenta de manera anónima en este trabajo y todas las grabaciones se encuentran debidamente guardadas como archivo de esta investigación.

A través de este capítulo, con base en diversos autores expertos en investigación acción, se definió y describió la metodología adoptada en ambos ciclos de la investigación para recolectar los datos que posteriormente serían analizados con el propósito de alcanzar los objetivos establecidos y de responder a las preguntas de investigación planteadas en este trabajo.

En este sentido, se presentó el diseño de la investigación, la cual se realizó desde el paradigma cualitativo siguiendo el método de investigación acción y el modelo de ciclos repetitivos propuesto por Kemmis y McTaggart (1988). Así también se describió el contexto en el cual se llevó a cabo este trabajo, los participantes, la estrategia metodológica, el acercamiento al campo, las técnicas de recolección de datos y su aplicación, y el procedimiento de análisis de la información. Finalmente se mencionaron los problemas éticos considerados para realizar la investigación.

Habiendo descrito y presentado la metodología adoptada en esta investigación, se proseguirá con la presentación y análisis de resultados, los cuales servirán para elaborar la propuesta pedagógica correspondiente.

Capítulo 3.

Presentación y análisis de resultados

En esta sección se presenta y analiza toda la información recolectada durante los dos ciclos de esta investigación; así mismo se incluyen los comentarios de docentes y estudiantes participantes. El análisis de la información se realiza triangulando, interpretando y contrastando la información obtenida a través de los diversos instrumentos de recolección de datos así como con la teoría correspondiente a investigaciones previas buscando dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en la introducción.

3.1 Necesidades docentes para impartir un curso de italiano básico en modalidad virtual

La transición repentina y emergente de la modalidad presencial a la modalidad virtual del proceso de enseñanza aprendizaje en general y de lenguas extranjeras en particular, dio lugar al surgimiento de necesidades docentes, las cuales debían ser atendidas para poder seguir impartiendo las clases y sacar adelante el curso.

Para identificar las necesidades de los docentes se aplicaron los instrumentos de grupo focal y diario del investigador, los cuales se triangularon con otros estudios, arrojando como resultados dos necesidades principalmente: la falta de recursos tecnológicos y de capacitación.

Durante el desarrollo del grupo focal una de las necesidades expresadas por los docentes fue la falta de recursos tecnológicos adecuados (computadora, Tablet, entre otros) para poder impartir sus clases usando aplicaciones de video conferencia. Así también, comentaron el hecho de tener que comprar otros materiales (pizarras por ejemplo) que apoyaran la impartición de sus clases en línea como se muestra a continuación en los comentarios emitidos por dos participantes:

Pues en mi caso sí creo que hubo muchas necesidades no, empezando por la cuestión de los recursos tecnológicos porque particularmente pues yo no tenía una

computadora apta o apropiada para poder llevar las clases a través de Zoom o a través de Meet ¿no? (Grupo focal docente– participante 3)

Cómo le puedo explicar, si había pizarrón, si no había pizarrón, qué pasaba con las computadoras que en este caso sólo tienen pues el mouse, algunas otras ya son touch entonces puede escribir otros tal vez optaron por comprar una pizarra para escribir ahí mismo (...) era algo totalmente nuevo algo desconocido para muchos (Grupo focal docente– participante 1).

Al respecto, Ángeles-Guevara & Santiago-Arreola (2021) y Aguilar (2020) exponen precisamente que una de las problemáticas derivadas de la pandemia es la crisis económica que dificulta el acceso al aprendizaje virtual debido a la falta de recursos tecnológicos o dispositivos digitales. Lo cual coincide con datos proporcionados por el INEGI (2020) que muestran que sólo el 44.2% de los mexicanos cuentan con computadora en casa.

Además de lo expuesto por los autores en el párrafo anterior, también es cierto que como lo he mencionado desde el principio, la pandemia nos reveló claramente que no estábamos preparados para impartir clases en una modalidad virtual, ya que al llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje de manera presencial donde el uso de equipo tecnológico o multimedia no es tan común, no nos habíamos preocupado por contar con recursos más actualizados que soportaran aplicaciones de video conferencia o para grabar videos para los alumnos.

Otra de las necesidades surgidas por este cambio abrupto de modalidad de enseñanza, denominada al inicio de la pandemia *Educación remota de emergencia*, fue la capacitación en cuanto a la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia, es decir, sin coincidir en el aula presencial. Esto se confirma con lo expresado por Delgado (2020, párr. 1) “los maestros también necesitan tiempo para aprender, no sólo enseñar”; asimismo, Delgado (2020) hace referencia a una encuesta aplicada por la UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial, en la cual los resultados arrojaron que sólo la mitad de los países que participaron en la encuesta brindaron a sus docentes capacitación adicional sobre educación

a distancia. Es claro que a nivel mundial nos vimos rebasados por la situación sanitaria, puesto que los docentes no tuvimos tiempo suficiente para capacitarnos y adaptarnos a un cambio tan repentino y mucho menos de adoptar nuevas estrategias, técnicas o herramientas que coadyuvaran a un desarrollo menos accidentado de la enseñanza virtual, como veremos a continuación en los siguientes comentarios recuperados del grupo focal y del diario del investigador:

El mayor reto pues fue adaptarnos ¿no? conocer las plataformas para empezar, porque en mi caso no había usado Zoom o Google Meet con anterioridad entonces creo que como docentes pues lo primordial fue saber cómo ¿no? saber cómo yo iba a proyectar el libro a mi alumno, porque una foto a veces pues no es lo mismo que el libro digital (Grupo focal docente– participante 1).

Y efectivamente concuerdo con lo que mencionaron anteriormente, este proceso de adaptarnos (...)fue complejo el hecho de aprender también a usar plataformas porque a veces bueno a mí me pasaba yo decía, "yo sí manejo la tecnología y sí lo sé" pero pues a la hora que nos enfrentábamos a la realidad fue totalmente distinto no muchas veces en lo personal decía "no yo sí manejo la tecnología dentro del aula" Pero qué tan distante es esta situación de usar momentos o usar la tecnología en momentos a tener que usarla al 100% como un recurso no para poder llevar a cabo nuestras clases (Grupo focal docente– participante 3).

Al inicio de la pandemia tuve la oportunidad de obtener capacitación a través de una institución privada por lo cual aprendí a utilizar Zoom y otras herramientas como Mentimeter o Kahoot. Sin embargo, desconocía totalmente el uso de Google Meet y la plataforma educativa Educa-t o E-continua (Diario del investigador).

Como se puede observar en el último extracto mi capacitación fue de manera parcial, ya que únicamente tuve acceso al aprendizaje de unas cuantas herramientas al inicio de las clases virtuales. En el semestre posterior al inicio de la pandemia, la UNACH comenzó con la impartición de cursos para aprender a utilizar la plataforma educativa *Educa-t*. Dichos cursos eran abrumadores por la cantidad de información que teníamos que procesar en tan

poco tiempo que hasta la fecha aún escucho comentarios de compañeros docentes que no saben cómo elaborar exámenes o implementar actividades un poco más dinámicas e interactivas en la plataforma educativa; en mi caso muy particular, todavía no he aprendido cómo organizar la entrega de tareas por equipos.

Sobre este punto de la necesidad de capacitación, quisiera resaltar que el trabajo colaborativo con algunos de los docentes de la Sección de Italiano fue lo que nos sacó adelante y nos ayudó a solventar, aunque sea un poco, esta necesidad de capacitación, dado que aparte de los cursos emergentes que nos impartieron para aprender a utilizar la plataforma educativa de la UNACH, *Educa-t*, nos reuníamos por la noche para practicar, expresar dudas y compartir la información que habíamos aprendido durante las sesiones del curso. Dichas reuniones se llevaron a cabo vía Zoom, se grabaron y se compartieron en una carpeta Drive a la cual tenían acceso aquellos docentes de la Sección de italiano que no podían unirse a las reuniones en el horario acordado.

De manera particular, también recurrí al uso de diversos tutoriales que se encuentran en YouTube para aprender a utilizar las herramientas que Google ofrece, tales como Drive, y Google Meet, así como de otros recursos que utilicé durante el desarrollo de mis clases virtuales. Así también, complementé mi capacitación para el manejo de recursos tecnológicos y/o multimedia a través de la materia “Tecnologías para la educación” impartida como materia optativa en el tercer semestre de la MADILEN.

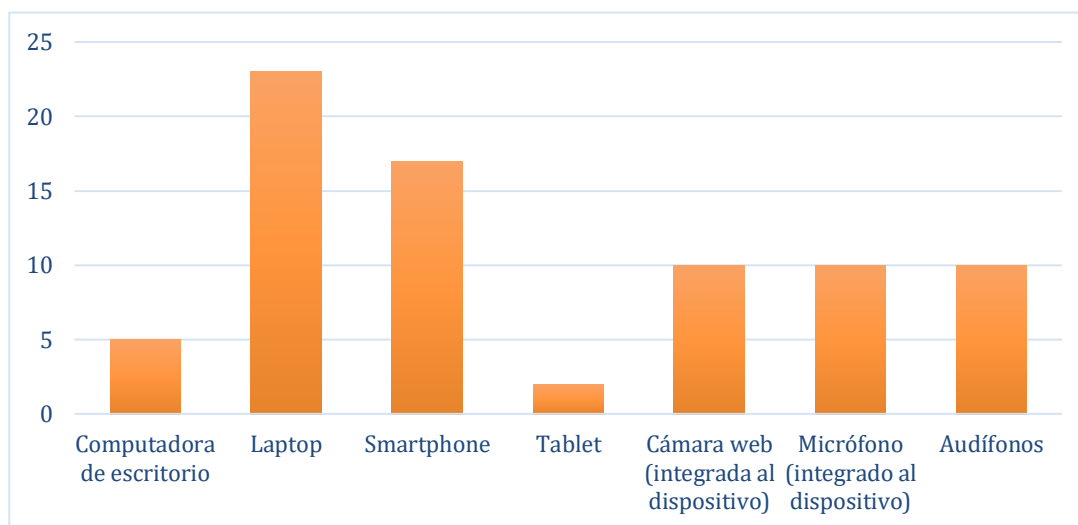
3.2 Necesidades de alumnos para tomar un curso de italiano básico en modalidad virtual

Al igual que los docentes, los estudiantes se enfrentaron al surgimiento de diversas necesidades para llevar a cabo su proceso de aprendizaje en la modalidad virtual. Para identificarlas se aplicaron los instrumentos de grupo focal, encuesta y observación estructurada, los cuales se triangularon con otros estudios, obteniendo como principales necesidades las tecnológicas, de capacitación y personales.

En cuanto a necesidades tecnológicas o técnicas los alumnos no expresaron tener alguna necesidad de este tipo en la encuesta aplicada, ya que de acuerdo con sus respuestas cuentan con lo indispensable para tomar el curso tanto de manera síncrona como asíncrona, como se muestra en la siguiente gráfica:

Gráfica 1

Dispositivos con los que cuentan los estudiantes para tomar clases en modalidad virtual



Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes en Google Forms

Sin embargo, durante la aplicación del grupo focal algunos estudiantes mencionaron que aunque contaban con un equipo de cómputo o telefonía, éstos no eran cien por ciento aptos para tomar sus clases vía Zoom como vemos en los siguientes comentarios:

Lamentablemente mi lap, no sé por qué, no puedo instalar Zoom y pues todo el tiempo tengo que entrar a mis clases en el teléfono y creo que eso se me complica más (Grupo focal estudiante participante 28).

...y en Zoom no sé si por la marca de mi teléfono no me dejaba compartir (pantalla), y a veces como que se trababa y ahí no sabía ya qué hacer (Grupo focal estudiante participante 25).

En lo que respecta a las necesidades de capacitación, los alumnos no manifestaron tener alguna necesidad de este tipo en cuanto al uso de la plataforma educativa de la

institución, ya que la mayoría están familiarizados con ella al ser estudiantes de diversas áreas o facultades de la UNACH; excepto una estudiante adolescente no universitaria del grupo participante en el primer ciclo, quien es considerada alumna “particular”. Durante las clases, esta alumna sí manifestó que necesitaba orientación sobre el uso de la plataforma para poder acceder a los recursos educativos y a la entrega de tareas. Dicha orientación le fue dada al final de un par de sesiones sincrónicas.

Ahora bien, los estudiantes expresaron que no sabían utilizar algunas herramientas de Zoom como “Dejar de compartir pantalla” mostrando así la necesidad de capacitarse en el uso de dicha aplicación de video conferencia, como vemos en el siguiente comentario:

En cuanto a Zoom la verdad también sí no muy sabía utilizarlo, sabía compartir pero dejar de compartir la verdad no (Grupo focal estudiante participante 28).

Aunque los alumnos no manifestaron abiertamente alguna otra necesidad de capacitación en cuanto al uso de Zoom, a través de las observaciones de clase durante el desarrollo de la investigación, pude darme cuenta que la mayoría de los estudiantes no sabían utilizar otras de las herramientas que ofrece la mencionada plataforma de video conferencias, como hacer anotaciones en la pantalla, principalmente en el primer ciclo de investigación cuando los alumnos apenas comenzaban a experimentar el uso de aplicaciones de video conferencia; o “solicitar ayuda” cuando se encontraban trabajando en las salas para grupos pequeños.

Lo anterior me hace reflexionar sobre la importancia de no dar por sentado que por el hecho de ser jóvenes que han nacido y crecido con la tecnología sabrán utilizar los recursos virtuales con propósitos de aprendizaje, pues tal como lo menciona Díaz Barriga (citado en Hernández-Aragón, 2021):

Por parte del estudiantado, la cosa no es más sencilla, porque si bien es cierto que ellos y ellas sí están un poco más habituados/as con la tecnología, nos enfrentamos a un grave problema: la falta de orientación o uso que los/as estudiantes le confieren como un medio de aprendizaje (p. 11).

Así mismo, Hernández-Aragón (2021) explica que el alumnado emplea:

Los recursos y herramientas electrónicas y digitales más como opciones de distracción que de formación. Sin embargo, cuando se enfrentan a la situación de utilizarlos como “sustitutos” de un espacio escolar, las condiciones cambian, toda vez que los escenarios son distintos y, posiblemente, el impacto formativo no sea el mismo (p. 11).

Reflexionando sobre esta situación coincido primeramente con lo expresado por los autores en los últimos párrafos, que al no ser el uso de Zoom para fines de entretenimiento los estudiantes no se interesaban mucho en explorar o investigar para aprender a utilizarlo completamente. Y en segundo lugar, considero que los alumnos pensaban que era parte de lo que debía enseñar el docente del curso durante las sesiones síncronas.

3.3 Retos y beneficios del proceso de enseñanza-aprendizaje al transitar de una modalidad presencial a una virtual

Además de necesidades, también se presentaron retos y beneficios tanto para docentes como para estudiantes. Las técnicas que se utilizaron en la obtención de información acerca de los principales retos y beneficios que experimentaron fueron el grupo focal, encuesta, diario del docente y de aprendizaje, así como otros estudios relacionados con la modalidad virtual de enseñanza-aprendizaje.

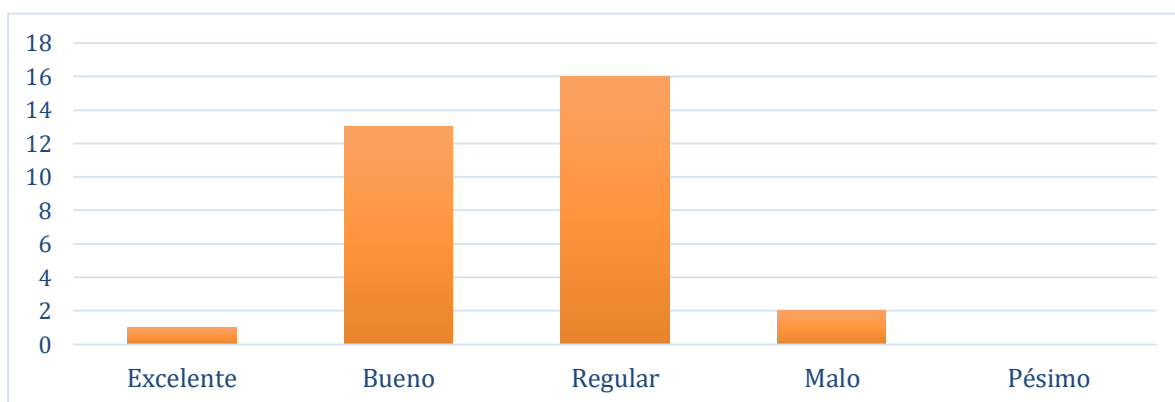
Los resultados muestran que los principales retos tanto para docentes y alumnos fueron los técnicos/tecnológicos esto es, internet inestable, fallas en el servicio de energía eléctrica y uso de las plataformas educativas; asimismo los afectivos como es el caso de la adaptación a una nueva modalidad de impartición y recepción de clases. Entre otros retos que destacan se encuentran los personales.

3.3.1 Retos estudiantes

Uno de los retos a los que se enfrentaron los estudiantes fue la inestabilidad de la conectividad. Como se puede observar en la gráfica 2 la mayoría de los alumnos tienen un servicio de internet regular lo cual coincide con la frecuencia con la que tienen problemas de conectividad que deriva principalmente en que no puedan conectarse a las sesiones sincrónicas, o que estén presentes de manera intermitente durante el desarrollo de éstas y que no puedan trabajar en parejas o grupos de manera fluida durante la clase mediante la opción de “break out rooms” de la plataforma de video conferencia Zoom. Muestra de lo anterior son los comentarios recuperados del diario de aprendizaje que se presentan después de la gráfica.

Gráfica 2

Calidad del servicio de Internet con el que cuentan los alumnos



Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes en Google Forms

Ese día tuve problemas para conectarme no escuchaba muy bien la clase pero si podía mirar, se empezó por revisar en grupo la tarea del crucigrama, luego se vio una tabla de cuando usar ciertos articoli le tome foto, pero no escuchaba muy bien, y ya no pude ver como termino la clase uwu (Diario de aprendizaje – participante 9).

El día de hoy yo me sentí muy bien, porque pude participar, aunque a veces no puedo [participar] por problemas técnicos, la señal de Internet es mala. (Diario de aprendizaje y grupo focal estudiante – participante 11).

La compañía de internet no dio el servicio una semana (Grupo focal estudiante - participante 27).

Aquí donde vivo el internet es inestable porque hay mucho viento (Grupo focal estudiante – participante 25).

Los estudiantes también expresaron retos en cuanto al uso de la plataforma, sea porque no se consideran buenos con la tecnología o porque consideran que la plataforma presenta algunas debilidades que dificultan el cumplimiento de las tareas asignadas como podemos observar en los siguientes comentarios emitidos durante el grupo focal.

Para mí uno de los retos fue el uso de la plataforma, subir tareas, no me considero buena con la tecnología (Grupo focal estudiante – participante 13).

A mí lo que se me dificultaba era en el uso de la plataforma, no es muy amigable, porque no es tan... cómo se podría decir... tan eficaz como lo es Classroom o Edmodo, hay ciertos detallitos que deberían mejorar así como por ejemplo un recordatorio o algo, no te manda avisos para las tareas (Grupo focal estudiante – participante 29).

Esta información coincide con los resultados del informe “Retos de la Educación a Distancia en la Contingencia de la Covid-19” realizado por la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular de la UNAM (CODEIC), los cuales reportan que la mayoría de los alumnos han enfrentado dificultades tecnológicas relacionadas con el acceso a Internet y el conocimiento de las plataformas educativas (Valle, 2020).

En el mismo sentido, Natalia Tieso responsable de Desarrollo regional para América Latina del Bachillerato Internacional, asegura que la experiencia educativa en formato digital ha sacado a la luz problemas de conectividad que existen en la región (Valle, 2020).

Otro de los retos que enfrentaron algunos alumnos en cuanto a la plataforma educativa, fueron de tipo administrativo, puesto que desde el inicio del curso no fueron dados de alta lo que influyó en que se sintieran desfasados en comparación con el resto de sus compañeros que tuvieron acceso a la plataforma desde el primer día:

Con lo que pasó que me inscribieron a otro grupo entonces no me dejaba ver las cosas por lo mismo que yo estaba matriculada en otra clase de italiano, eso se me dificultó (Grupo focal estudiante – participante 29).

A mí se me dificultó porque no aparecía en la plataforma, fue como un mes creo que estuve así, pues eso hizo que me perdiera tantito (Grupo focal – estudiante participante 27).

Esto me hace reflexionar sobre la importancia de la disponibilidad en tiempo y forma de todo lo necesario para llevar a cabo un curso en línea, sea de lengua extranjera o de cualquier otra asignatura para facilitar a los estudiantes la interacción con los materiales o los recursos virtuales, incluyendo las plataformas, y así evitar que se desanimen a continuar en el curso.

Dentro de los retos afectivos que enfrentan los estudiantes ha sido el proceso de adaptación a una nueva modalidad de aprendizaje, situación que manifestaron los propios alumnos y también los docentes a quienes sus estudiantes les han externado este tipo de reto:

Adaptarte al cambio de presencial a en línea por los horarios, cómo entregar tareas (Grupo focal estudiante – participante 20).

Creo que también hemos encontrado dificultades llamémoslo afectivas y me ha tocado ver alumnos que me han dicho “profe no me gusta, o sea está bien que usen todas las herramientas pero la verdad no me adapto yo prefiero estar en clases presenciales” ehh ha habido casos de alumnos que se han dado de baja porque pues no le encuentran a la forma de aprender no se hayan ehh entonces yo creo que igual así como maestros a veces pasamos momentos de frustración yo creo que también los alumnos lo experimentan ¿no? (Grupo focal docente – participante 2).

Esto coincide con los resultados del informe mencionado con anterioridad donde se manifiesta que los profesores han detectado en los estudiantes sentimientos de tristeza, frustración, ansiedad, cansancio y falta de motivación (Valle, 2020).

Así también, los estudiantes han enfrentado diversos retos personales entre los que se encuentran miedo a aprender un nuevo idioma y su cultura de los cuales no tienen mucho conocimiento previo. O bien, el choque de horarios puesto que algunos estudiantes tenían sus clases de universidad de manera presencial por lo que tenían que desconectarse antes de que terminara la sesión para poder llegar a tiempo a sus clases lo que traía consigo el que se perdieran la mitad de la clase porque a veces no tenían datos (internet proporcionado por la compañía de telefonía móvil) para conectarse entre el trayecto de su casa a la universidad. Otros de los retos en los que coincidieron los estudiantes fue el de concentrarse, dado que al estar en casa existen muchas distracciones que desvían su atención. Todo esto lo podemos observar en los siguientes comentarios recuperados del grupo focal:

En mi caso, sí tenía mucho miedo al principio porque sinceramente yo nunca había llevado ningún idioma durante la prepa y pues como ya tenía mucho tiempo que ya no estaba estudiando entonces como que fue cosas nuevas poder como que conocer y aprender un idioma que nunca pasó por mi mente (Grupo focal estudiante – participante 24).

A mí se me dificultó bastante, y creo que tal vez se dio cuenta profe, que este a veces me salía a mitad de la clase pero no era porque yo quería (...) cuando entré a este semestre me cambian el horario a la tarde, de 2 a 3 tengo clase de italiano y de 3 a

9 tengo clases en la uni y como este semestre entramos a presenciales a veces me tenía que mover en su horario de clases a la universidad y a veces yo me tenía que ir más temprano porque tenía exámenes, creo que fue lo que más se me dificultó que chocaron mucho y como era en línea en el traslado porque a veces no tenía saldo y no podía ir conectada en el transcurso del camino (Grupo focal estudiante – participante 30).

Personalmente yo, soy una persona que se le complica mucho estar centrada en una sola cosa, creo que el mayor reto que he tenido ahora que estoy en línea es eso, de verdad tener que centrarme sólo en la pantalla, porque como estoy en mi casa, es como de que ah bueno pues puedo apagar la cámara y no sé de repente me distraigo y estoy viendo otra cosa o dejo de escuchar la voz, me pierdo mucho y eso hace también que se me dificulte un poco el entender, este... el italiano y digo bueno es en pantalla, puedo ver el video luego y luego se me va ver los videos y ya no los veo, y lo mismo me pasa con otras materias, no sólo con el italiano, me ha costado mucho concentrarme ahora que estoy en línea (Grupo focal estudiante – participante 38).

Sí me distraigo, como estoy en mi casa (Grupo focal estudiante – participante 27).

Como yo estaba sola se me hacía algo difícil, porque pues tengo una niña y pues como ve que estoy en clase también ella quiere participar a veces, o como ella tiene necesidades de ir al baño, comer y todo eso tenía que atenderla también. O si se enferma tengo que estar al pendiente de ella (Grupo focal estudiante – participante 25).

Como docentes, aunque parezca complicado, debemos estar atentos a los diferentes retos que experimentan nuestros estudiantes a fin de poder coadyuvar a enfrentarlos. Por ejemplo, el tener una actitud flexible y abierta a la comunicación, el preguntarles de manera frecuente cómo se sienten, si consideran que están aprendiendo o si consideran que se deben realizar ajustes; asimismo, el no saturarlos de información, que tengan contacto con la lengua poco a poco. Ambas situaciones favorecen mucho el proceso de aprendizaje de los

estudiantes al reducir el filtro afectivo propuesto por Krashen. La hipótesis de Krashen sugiere que “el alumno de L2 va a aprender más y de manera más eficaz si no siente tensión o ansiedad durante el proceso de aprendizaje” (Muñoz-Basols, s.f., párr. 1).

En este caso en particular de la modalidad virtual, donde por problemas de conectividad o choque de horarios los estudiantes no pueden permanecer en la sesión sincrónica, procuraba que todos los videos de las clases estuvieran disponibles antes de las seis de la tarde para que así ellos pudieran tener acceso a ellos lo más pronto posible. Si bien demanda un poco más de tiempo para el docente fuera de su horario de clases, también es menor el tiempo que se ocupa en la siguiente clase explicando de nuevo completamente lo visto el día anterior. Adicional a esto, les recordaba con cierta frecuencia que los videos ya estaban disponibles para que pudieran consultarlos.

3.3.2 Retos docentes

Los docentes hemos enfrentado al igual que los estudiantes retos técnicos/tecnológicos y retos afectivos como estrés, frustración, tristeza, desánimo (algunas veces derivados de los retos tecnológicos) como leeremos a continuación en los siguientes extractos:

El día de hoy tuve problemas con mi computadora, y no pude dar mi clase; sinceramente –aunque sé que no está en mis manos- me sentí frustrada y triste porque ya había preparado mi clase y recibiría el trabajo de mis estudiantes, lo cual me entusiasmaba bastante porque siempre hacen trabajos muy creativos e interesantes (Diario del investigador).

Como bien se mencionaba pues creo que encontramos muchas problemáticas digitales ¿no? El internet, la falta de herramienta que a veces qué estresante es cuando está lento el internet o vienen y cortan la luz o que hacen un cambio de no sé qué bueno... (Grupo focal docente – participante 2).

La vez pasada yo tuve una actividad con los alumnos (...) y yo no tuve internet porque cortaron la luz, entonces pues ya tenía el bingo, lo que les iba a enseñar como lo hacen allá, y pues la actividad no funcionó entonces la verdad ahí sí me desmoralicé mucho porque dije ay tardé un buen haciendo mi bingo, se los mandé, ellos lo imprimieron y al final no se pudo hacer (Grupo focal docente – participante 1).

Los alumnos no encienden su cámara, no participan (Grupo focal docente – participante 1 y 2).

Pues precisamente esta cuestión afectiva sucede desde el momento en que uno entra como docente con toda la motivación del mundo y de decir hoy vamos hacer esto y qué pasa si a la hora los alumnos pues simplemente deciden tener cámara y micrófono apagado y por favor habla y pues realmente uno no puede hacer más no a diferencia de cuando está uno en clases presenciales porque pues ahí está uno constantemente checando o motivando en caso de que sea necesario no este y pues eso es en lo personal una las cosas que me desmoraliza a veces ¿no? porque digo bueno será que soy yo que me falta hacer algo más por ellos o es definitivamente también ellos que no, no quieren (Grupo focal docente – participante 3).

Sinceramente el día de hoy terminé agotada y desmoralizada, los alumnos no contestan ni el saludo. En ocasiones anteriores me han comentado que tardan en responderme porque la señal les llega tarde, pero ¿cómo saberlo si ni siquiera encienden su cámara? Si la encendieran al menos vería si se mueven en cámara lenta y podría comprobar que efectivamente su internet no funciona. Realmente trato de ser comprensiva en el aspecto de que no encienden su cámara porque si lo hacen el internet inestable hace que automáticamente se desconecten de la sesión, pero si tienen la cámara apagada, ¿cuál es la razón por la que no participan? (Diario del investigador)

Lo anterior se relaciona precisamente con lo señalado por Hernández-Aragón (2021) con respecto a los retos afectivos, quienes argumentan que:

Las respuestas que le otorgan docentes y estudiantes a dar y recibir sus clases, respectivamente, mediante plataformas digitales son variadas y van desde antipatía, rechazo, indiferencia hasta frustración, desesperación, enojo, tristeza, empatía, esfuerzo y apoyo, puesto que lo anterior también es reflejo de las condiciones sociales, culturales y económicas en las que ellos y ellas se han desarrollado, como muestra de la desigualdad social y económica que vive nuestro país y que esta contingencia sanitaria ha dejado ver en todo su esplendor (p. 11).

Respecto a la falta de participación de parte de los estudiantes y de que no enciendan su cámara el profesor Juan Francisco Baldeón (en Brooks, 2020) argumenta que cuando el alumno se encuentra en clases presenciales y se le pregunta y no responde siente la presión social de que sus compañeros lo están observando y que se está viendo mal por no haber estudiado, en consecuencia para la próxima clase el estudiante se esfuerza. Por el contrario, en las clases vía Zoom o Meet no se da esta presión social si no contestan ya que tienen apagadas sus cámaras, no se les ve el rostro.

Como podemos observar, los retos a los que nos hemos enfrentado docentes y alumnos son grandes y desafiantes, ahora bien, ¿cómo enfrentarlos? Sin duda, es una pregunta difícil de responder no obstante, considero que un buen comienzo es la empatía y una actitud abierta al cambio, tanto profesores como alumnos debemos ser un poco más flexibles, comprensivos, y creativos, lo que propiciará un ambiente positivo de aprendizaje, como vemos a través de los siguientes comentarios:

Sinceramente me encanto, la maestra muy buena onda, explica muy bien, (...). No es por ser barbero pero si me sentí muy cómodo hasta con la cámara prendida (Diario de aprendizaje – participante 22).

Ahora que comencé a utilizar Google Meet me encontré que la forma de compartir pantalla es muy diferente a Zoom y sinceramente no lo encuentro funcional, por lo que intenté una nueva técnica que ya es conocida por todos, Word. De alguna manera puedo decir que le di un nuevo significado a Word al utilizarlo como una pizarra ya

que al momento de compartir pantalla es más fácil para mí compartir una ventana de Word que las pizarras digitales de Google. Adicionalmente, con Word puedo resaltar, subrayar, usar colores diferentes de texto, entre otros que visualmente aportan mucho a la comprensión del tema, incluso puedo guardar el archivo y hacerlo disponible en la plataforma para que los alumnos lo consulten posteriormente (Diario del investigador).

Además, debemos ser más autónomos y colaborativos para poder resolver los diferentes retos que se nos presentan y seguirán presentando.

3.3.3 Beneficios para docentes y estudiantes

Es importante mencionar que no todo han sido retos y desafíos. Con base en la información recopilada, la modalidad virtual ha aportado también beneficios, principalmente personales y al proceso de enseñanza aprendizaje.

Tanto docentes como estudiantes han señalado como beneficios personales el no tener que trasladarse de un lugar a otro para impartir o tomar clases y el ahorro económico, lo cual vemos en los siguientes extractos:

Comodidad no tener que moverte sobre todo cuestión de tiempo, nos conectamos y ya estamos en clase. No es necesario ir al salón, porque por el trabajo se me complica asistir (Grupo focal estudiante – participante 3).

Se ha vuelto mucho más práctico dar las clases en la casa creo que ya evitamos todo ese recorrido de ir a casa o a veces regresar dos veces a la escuela ¿no? (Grupo focal docente – participante 2).

A pesar de que ha sido difícil y todo eso pues también me ha gustado o sea para mí es mucho más cómodo el estar en casa ¿no? sobre todo pues de manera muy personal pues tengo a mis hijos chiquitos ¿no? y tener el tiempo o sea el tiempo que yo invertía

para trasladarme a la universidad en este caso que aproximadamente pues son de 40 minutos a una hora pues es el tiempo que yo me ahorro y puedo invertir en estar pues más al pendiente de ellos pues acá en casa sucedieron algunas cuestiones personales y el poder estar digamos de que 5 minutos estoy en el cuarto y en unos en menos de un minuto ya estoy en mi salón pues ha sido la verdad bastante bastante cómodo ¿no? principalmente eso (Grupo focal docente – participante 3).

Otro de los beneficios que quisiera comentar personalmente también es esta cuestión económica ¿no? el hecho de evitar o ahorrarse no sé el gasto de gasolina el gasto de copias el gasto de impresiones... (Grupo focal docente – participante 3).

Tocante a los beneficios que la modalidad virtual ha traído al proceso de enseñanza aprendizaje se encuentran la retroalimentación inmediata, el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, el acceso fácil e inmediato a otros recursos educativos y la disponibilidad de materiales e información en las plataformas, lo cual podemos observar en lo manifestado por los docentes y alumnos:

Existe una retroalimentación constante porque todo queda en las plataformas o en las clases grabadas (Grupo focal estudiante – participante 20).

La necesidad de aprender nos hizo más autodidactas, leo más, me dedico más y vuelvo a ver las grabaciones de las clases (Grupo focal estudiante – participante 19).

Nos hemos encontrado con muchos beneficios particularmente en la materia de italiano pues ahora puedo llevar a mis alumnos a conocer Italia a través de videos en YouTube a través de videos en páginas que hablan de la cultura del país eh...cuando antes de manera presencial era muy difícil por la ausencia del internet o la carencia de proyectores que no permitían pues tener una clase a veces interactiva en términos digitales y creo que ahora pues podemos usar muchas herramientas y creo que también hay más oportunidad de actuar de manera inmediata. Por ejemplo, de... bueno los alumnos ya terminaron un ejercicio, si ya lo acabaron y tengo tiempo

entonces bueno corro rápido alguna página para que hagamos otra actividad ¿no? Entonces yo creo que tenemos más accesibilidad a materiales de manera rápida, entonces yo creo que eso es excelente (Grupo focal docente – participante 2).

Los beneficios expresados atribuibles a las clases en línea son diversos, encontrándose dentro de los principales los mencionados por los participantes de este proyecto de investigación, que coinciden con los beneficios señalados por Zegel Ipaie (s.f), Fundación Auna (s.f.) e Islas (2021):

1. Ahorro de tiempo y gastos.- Las personas no tienen que salir de casa y agarrar transporte para poder asistir a sus clases por lo que el tiempo de traslado se puede ocupar para hacer otras actividades, y existe también una disminución de gastos.
2. Libertad de repasar clases (las grabaciones están disponibles en la red)
3. Retroalimentación inmediata
4. Las clases virtuales nos invitan a convertirnos en personas más responsables.
5. “Material de estudio: a través de las páginas de internet podemos encontrar diversas herramientas informáticas e información que viene en diversas formas para aprender como lo son videos, infografías, textos educativos, etc.” (Islas, 2021, párr. 5).

Hasta ahora podría decirse que la balanza se encuentra equilibrada, ya que si bien es cierto nos hemos enfrentado a retos y necesidades, igualmente hemos experimentado los beneficios que ha aportado esta modalidad virtual de enseñanza aprendizaje.

3.4 Estrategias de enseñanza más adecuadas para implementar en un curso de italiano básico en la modalidad virtual

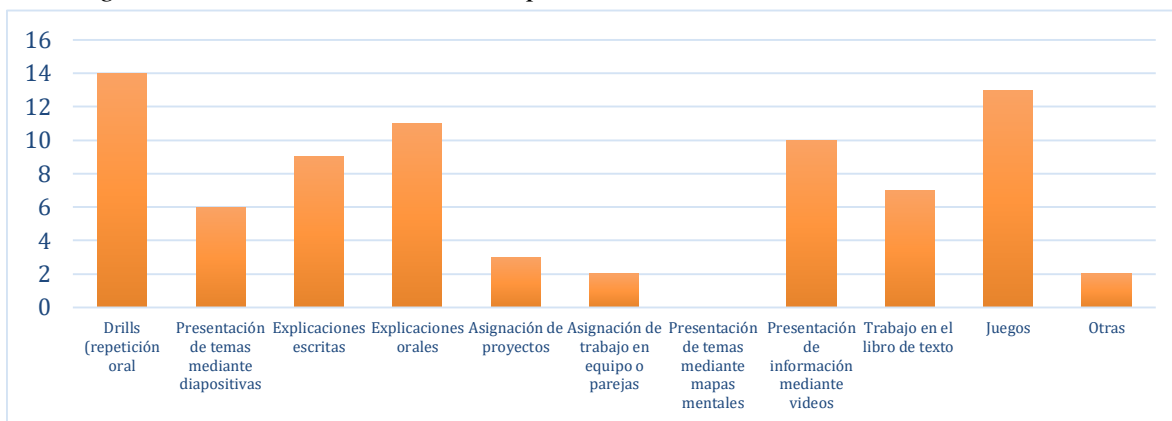
Las estrategias de enseñanza que a continuación se presentan son aquellas que causaron un mayor impacto en el proceso de enseñanza aprendizaje del italiano básico en la modalidad virtual, las cuales emergieron del análisis de la información obtenida a través de los diversos instrumentos de investigación aplicados. Así también se considera relevante mencionar con base en qué criterios fueron seleccionadas.

Por lo tanto, las estrategias de enseñanza implementadas durante el primer y segundo ciclo, fueron elegidas atendiendo los “Nueve Eventos de Instrucción de Gagné”, así como las propuestas de autores como Díaz Barriga y Hernández (2010) y Delgado y Solano (2009); además de las estrategias señaladas por los estudiantes en la encuesta, el grupo focal y el diario de aprendizaje, y finalmente pero no menos importantes las mencionadas por los docentes que atendieron el grupo focal y las identificadas durante la observación estructurada.

Parte de este trabajo de investigación fue explorar la transición de la modalidad presencial a la modalidad virtual del proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua italiana, por lo anterior se le preguntó a los estudiantes participantes de esta investigación cuál de las estrategias de enseñanza incluidas en la encuesta consideraban las más eficientes para el aprendizaje de italiano en la modalidad virtual. Cabe mencionar que dichas estrategias fueron seleccionadas del programa de estudios de italiano básico vigente para la modalidad presencial como se aprecia en la Gráfica 3.

Gráfica 3

Estrategias de enseñanza seleccionadas por los alumnos



Fuente: Encuesta aplicada a estudiantes en Google Forms

Resulta interesante que la repetición oral y las explicaciones orales sean consideradas dentro de las más útiles, ya que en la encuesta realizada la mayoría de los alumnos manifestó tener un estilo de aprendizaje visual. Tomando en cuenta ambas situaciones, y atendiendo al evento de instrucción cuatro “Presentar el contenido”, propuesto por Gagné, se implementaron las estrategias discursivas propuestas por Díaz Barriga y Hernández (2010), ya que dentro de éstas los autores contemplan el uso de elementos visuales para apoyar de mejor manera la explicación oral. Esto se relaciona con lo expresado por los estudiantes en sus diarios de aprendizaje:

Aunque estemos frente a una pantalla, los ejercicios de repetición me ayudan mucho y también la forma en la que se da la clase (Diario de aprendizaje – participante 11).

Considero que las estrategias han sido buenas, ya que el tema al principio fue algo confuso pero la explicación, seguida del mapa conceptual, los ejercicios y las tareas, ayudaron a despejar las dudas que tenía (Diario de aprendizaje – participante 5).

Me parece muy didáctica y entendible la forma de explicar durante las clases (Diario de aprendizaje – participante 9).

La estrategia usada por la docente fue adecuada ya que siempre nos hacer repetir o nos explica con algunos ejemplos (Diario de aprendizaje – participante 17).

Con base en lo anterior, se puede apreciar que se ha implementado una de las dos orientaciones de las estrategias discursivas descritas por Cross (en Díaz Barriga y Hernández, 2010): la explicativa, por medio de la cual el docente intenta comunicar conocimientos utilizando una serie de estrategias para promover la adquisición, la elaboración y comprensión de ellos.

Sin embargo, al parecer se privilegia más el uso del apoyo visual o escrito en la modalidad virtual tal como lo expresa uno de los docentes participantes del grupo focal:

En cuanto a la comunicación eh bueno pues a mí me ha tenido que... he tenido que ser muy cuidadosa por esa parte ¿no? Es de que a veces el dar instrucciones de manera oral realmente no ha sido muy factible o sea realmente a través de estos medios es más importante el dar instrucciones o indicaciones escritas y casi casi firmen y que den consentimiento de que se entendió y todo eso no porque realmente a veces uno explica una cosa y después fulanito le cuenta a otra y resulta que era otro entonces ser muy muy puntual en cuanto a dar dar instrucciones ¿no? A mí me pasaba mucho ahorita que estaba realizando mi investigación y que tenían que trabajar con proyectos, entonces al principio fue muy así de bueno van hacer acá y les explicaba y muy bonito y al ratito “profe, ¿qué se iba hacer?, ¿cuándo se iba hacer?, ¿a qué hora se iba entregar?” entonces dar instrucciones muy muy muy puntuales (Grupo focal docente – participante 3).

Lo expuesto por el docente en el extracto anterior también lo he observado en mis clases, aunque en menor medida, puesto que siempre procuro acompañar mis explicaciones orales con apoyos visuales. Solamente en ciertas ocasiones que por el curso de la lección he considerado que no es necesario utilizar algún apoyo visual, algunos alumnos y algunas veces me han solicitado que escriba o que muestre mi pantalla cuando estoy explicando.

Otra de las contribuciones de la estrategia de repetición oral que expresaron los alumnos, es que los ayudaba a mejorar la producción de la lengua italiana al mismo tiempo que socializaban con sus compañeros, ya que una de las actividades de esta estrategia consistía en una cadena de preguntas en la sesión en pleno, es decir, el estudiante 1 le preguntaba al estudiante 2, quien contestaba la pregunta; posteriormente, el estudiante 2 hacía la misma pregunta al estudiante 3 y así sucesivamente. Por lo tanto, los estudiantes expresaron que los ayudaba a practicar y a conocerse más entre ellos, tal como podemos ver en los siguientes comentarios:

Realmente a mí sí me ayudó aparte de que practicamos mucho nuestro lenguaje y cosas así, o sea también socializábamos con nuestros compañeros, nos ayudaba a conocernos un poco más mientras practicábamos lo que estábamos aprendiendo, o sea el italiano (Grupo focal estudiante – participante 37).

Yo opino que fue bastante dinámica porque podíamos comunicarnos con nuestros compañeros (Grupo focal estudiante – participante 29).

Como se aprecia en la gráfica 3, otra de las estrategias más votadas por los estudiantes en la encuesta fueron los juegos. Es así que durante este semestre se implementaron diversos juegos, tanto interactivos o en línea como digitalizados. Enseguida leeremos algunos extractos del diario de aprendizaje y del grupo focal aplicado a los estudiantes donde se expresa el impacto del uso de juegos en el proceso de enseñanza aprendizaje del italiano básico en la modalidad virtual.

Los juegos me ayudaron, como el de la clase de ayer, para estar recordando el aprendizaje que tuve que tener (Grupo focal estudiante – participante 16).

Los juegos que usted hace, la competición entre nosotros, a mí es algo que me gusta y me motiva (Grupo focal estudiante – participante 5).

La actividad (juego del anagrama) que se nos presentó en la clase que fue una dinámica muy interesante y hace tener un mejor interés a la clase ya que es una estrategia para estar activos sobre todo en lo particular me animaba mucho a participar (Diario de aprendizaje – participante 13).

El día de hoy jugamos con la aplicación kahoot!, lo cual estuvo interesantes, considero que la actividad me ayudó a conocer un poco (más) sobre Italia. Dentro de lo que considero que se hubiera hecho quizá diferente, es hacer más preguntas en la pagina kahoot!, me gusto la dinámica, entonces al ser un tipo “concurso” y dar valores a quienes responden rápido y correcto, esto nos motivaría para conocer más, repasar lo visto en clases, etc (Diario de aprendizaje – participante 5).

Hoy vimos la forma de pluralizar a las cosas, contables e incontables y a distinguir si son femeninos o masculinos. De hecho, hicimos un divertido crucigrama como tarea, con los objetos pluralizados y me ayudó mucho a comprender mejor el tema (Diario de aprendizaje – participante 11).

Me agradó mucho el juego de “un tesoro di numeri”, de manera divertida se aplicó y practicó el tema de clase (Diario de aprendizaje – participante 7).

Delgado y Solano (2009) exponen que en los entornos virtuales de aprendizaje es necesario el uso de estrategias que mantengan activos e involucrados a los estudiantes, aunque se encuentren en distintas partes del mundo. Dichas estrategias deberán ser interactivas, incluir apoyos multimedia y actividades que promuevan el aprendizaje mediante herramientas lúdicas; cómo se puede observar a través de los comentarios de los estudiantes, los juegos cumplen perfectamente estas características para ser aplicados en la modalidad virtual.

Así mismo, los comentarios emitidos por los estudiantes coinciden con lo expuesto por Net-Learning (2015) referente a que los juegos pueden utilizarse como una herramienta para el aprendizaje, asimilación y evaluación de conocimientos, y yo agregaría que también

para activar conocimientos previos. Esto también coincide con la definición de los Eventos de Instrucción de Gagné números uno (Ganar la atención), tres (Evocar los conocimientos previos), ocho (Evaluar el desempeño) y nueve (Mejorar la retención y la transferencia).

De los juegos utilizados algunos fueron en línea como Kahoot, Baamboozle y diversos juegos de la página Wordwall, y otros, como los crucigramas de los plurales y “un tesoro di numeri” fueron digitalizados. ¿Por qué menciono esto? Porque quizás muchos docentes nos hemos enfrentado al estrés que produce el no conocer muchos juegos en línea o el no saberlos manejar al cien por ciento para mantener activos o interesados a los alumnos, o aún más como he podido experimentar durante la investigación de que los juegos en línea no puedan ser jugados y disfrutados por todo el alumnado por las fallas de internet, empero hay que recordar que los juegos ya son en esencia atractivos y aunque digitalizados (esto es en formato de documento Word, PDF u otro) cumplen perfectamente su función de motivar y mejorar el aprendizaje de los discentes.

Otra de las estrategias para EVA que funcionó muy bien, de acuerdo a los comentarios de los estudiantes, fue el hecho de que yo realizara preguntas y asignara puntos al primero que escribiera correctamente la respuesta en el chat o respondiera de manera correcta oralmente. A continuación presento los comentarios expresados por los estudiantes:

La profesora nos preguntaba algo en italiano y después nosotros lo teníamos que decir en español, al principio tenía miedo de equivocarme pero cuando dijo que valían puntos, me puse a participar (Diario de aprendizaje – participante 37).

Me gustaba aunque no sé si era muy lenta para escribir, o mi internet era muy lento y siempre me ganaban pero me gustaba participar (Grupo focal estudiante – participante 25).

La verdad fue muy padre, me reía mucho; como el primero que ganaba la participación o punto entonces era como que todos estábamos muy atentos escuchando para anotar la respuesta rápido en el chat y pues fue una manera de

aprender muy divertida porque tanto aprendíamos a escuchar y a entender italiano y pues también a escribirlo (Grupo focal estudiante – participantes 37 y 38).

Esta estrategia de competición es positiva, ya que les motiva el hecho de ganar puntos, les causa emoción y los hace permanecer atentos a la clase, lo cual los conduce a practicar más lo que van aprendiendo. Lo anterior, se relaciona perfectamente con el evento de instrucción de Gagné denominado “Ganar la atención”.

El Evento de Instrucción número cuatro de Robert Gagné, “Presentar el contenido” nos indica que se debe variar la forma en cómo se presenta la información con el fin de llamar la atención de los discentes e incrementar su comprensión. Con base en esto, implementé la herramienta Quizlet como una estrategia para aprender vocabulario de una manera dinámica, divertida y significativa, ya que esta herramienta permite la creación de flashcards digitales las cuales tienen funciones para que el discente pueda estudiar, practicar y autoevaluar su avance en el conocimiento del tema. Incluso, puede descargarse en el celular por ser una aplicación también, lo cual hace que el conocimiento esté disponible en todo momento al mismo tiempo que fomenta la autonomía del estudiante ya que ellos mismos pueden crear sus propias flashcards sobre algún tema que consideren no han dominado aún. Enseguida, presento los comentarios de los estudiantes respecto a esta estrategia:

La app para aprender también me resultó muy funcional ya que es como un juego y me gusta entrar de vez en cuando para pasar el rato y de paso aprendo (Grupo focal estudiante – participante 38).

En lo particular me ha gustado esas fichitas donde hemos vistos dichas expresiones, se me hizo una manera muy buena de aprender y comprenderlas, además tenía el audio de “come si pronuncia” y eso era muy bueno (Diario de aprendizaje – participante 33).

Elaborar el quizlet en equipos me sirvió para repasar y aprender vocabulario. Me gustaría realizar más trabajos como ese (Diario de aprendizaje – participante 29).

Los estudiantes tuvieron la oportunidad de aprender nuevas palabras relacionadas a los temas principales utilizando el contenido creado previamente por mí; y también pudieron crear su propio contenido dentro de esta aplicación. Como se aprecia en los comentarios, los alumnos reaccionaron muy bien, expresaron que esta herramienta les parecía entretenida, didáctica y útil. Lo anterior debido a que Quizlet es una herramienta que permite repasar vocabulario de manera práctica sin que consuma tiempo de la clase, el cual puede ocuparse en practicar las habilidades productivas o receptivas, además el alumno puede aprovechar la tecnología para el aprendizaje mientras lo guía hacia el aprendizaje independiente.

3.5 Mi práctica docente en la modalidad virtual

Sin duda alguna mi práctica docente a través de estos dos años de pandemia en la que he estado impartiendo clases en modalidad virtual ha pasado por muchas etapas de cambios, retos, adaptaciones y beneficios, y que gracias a esta investigación he podido darme cuenta que docentes y alumnos compartimos muchos de ellos.

En lo que respecta a la parte didáctica, he tratado de utilizar recursos tecnológicos y aplicaciones que brinden mayor autonomía a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje como es el caso de la aplicación *Quizlet*; así también, he comprendido que un material bien diseñado o seleccionado puede ser digitalizado simplemente y contribuir igualmente al proceso de aprendizaje del estudiante. Además, he reflexionado sobre la importancia de usar siempre apoyos visuales durante los momentos síncronos y asíncronos y de tener todos los recursos disponibles en plataforma en tiempo y forma.

Tratándose de un nivel básico y sobre todo con los problemas de internet inestable que se presentan constantemente, es importante ser claros en cuanto a las instrucciones y presentarlas de manera escrita combinando al principio la lengua meta y la lengua materna, dejando gradualmente de utilizar esta última para dar las indicaciones de las actividades.

En la parte socio-afectiva aprendí a ser más flexible en cuanto al encendido de la cámara por parte de los estudiantes. Confieso que al inicio era una cuestión que me causaba mucho conflicto y frustración, empero durante esta investigación pude observar que la

mayoría realmente no la enciende por problemas de conectividad, y en el caso de quienes no lo hacen por esa razón, es decir, que no la encienden simplemente porque no quieren o por otros motivos llegué a la conclusión que es una situación que escapa de mis manos ya que no puedo obligar a los alumnos a encenderla. Asimismo, he podido darme cuenta que generar un ambiente positivo de interacción en el aula motivará a los estudiantes a sentirse cómodos y encender su cámara, tal como menciona Ibañez (2020), los docentes tenemos que hacer un esfuerzo extra con el propósito de conseguir la unidad del grupo para alcanzar un clima de libertad y confianza entre los discentes para lograr sus metas académicas. Finalmente he aprendido que una forma de invitar a los estudiantes a encender su cámara, al menos por unos instantes, es diseñar actividades relacionadas con el contenido que se está aprendiendo que requieran mostrar o compartir un producto aprendizaje como pueden ser dibujos, objetos (realia), role plays, gestos, entre otros (Clandfield, 2022) (ver anexo 9).

Sin duda alguna son diversos los retos, beneficios y necesidades experimentados por docentes y estudiantes durante estos dos años de clases en modalidad virtual, y seguramente seguiremos encontrando nuevos. Por otro lado, de manera particular, a través de esta investigación pude explorar, diseñar, adaptar y adoptar estrategias que contribuyeron a un mejor desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en la modalidad virtual de italiano básico, las cuales comparto a continuación como parte de mi propuesta pedagógica. Espero que esta propuesta también contribuya al proceso de enseñanza aprendizaje de otras lenguas extranjeras.

Capítulo 4.

Propuesta pedagógica sugerencias y conclusiones

En cuanto a la propuesta, a continuación describiré lo que se pretende lograr como resultado de la investigación realizada.

Como hemos visto a lo largo de esta investigación, el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollado en la modalidad virtual requiere de un diseño instruccional que facilite la presentación, práctica y evaluación de los contenidos de un curso y que se adapte a las necesidades y retos que tanto estudiantes como docentes enfrentan. Parte de ese diseño instruccional, para esta investigación en particular, contempla los Nueve Eventos de Instrucción de Robert Gagné (en Arshavskiy, 2018) que marcan claramente la diferencia entre una modalidad presencial y una virtual. Con base en lo anterior, se propone una guía de estrategias presentada a través de fichas pedagógicas que explicitan las estrategias de enseñanza que se pueden aplicar con sus respectivas actividades y procedimiento de implementación. A continuación presento las fichas que se elaboraron como parte de este trabajo de investigación:

Ficha 1.- Presentación de uno mismo

La primera ficha que se presenta se relaciona con el establecimiento de la creación de un ambiente amigable dentro del aula, a través de la presentación de los integrantes del grupo, a fin de que se conozcan entre sí y se genere precisamente el sentimiento de pertenencia.

Esta idea se fundamenta en los trabajos de Abraham Maslow, psicólogo humanista estadounidense, quien en 1943 formuló una teoría donde jerarquizó las necesidades del ser humano, mediante la cual exponía que en la medida que se van solventando las necesidades básicas buscamos satisfacer necesidades más elevadas o complejas. Dicha jerarquía de necesidades fue representada por medio de una pirámide, en donde las necesidades básicas se encuentran en la base de ésta y las más complejas en su parte alta (Universidad UNADE, 2020):

Imagen 1

Pirámide de Maslow



Fuente: Fraigola (2015)

Como se observa, en el tercer nivel se encuentra la necesidad de afiliación y pertenencia, el cual abarca los conceptos de relaciones sociales y pertenencia a algún colectivo. En el aula, satisfacer esta necesidad ayudará a crear un ambiente positivo de aprendizaje que permitirá al estudiante mejorar su desempeño académico, ya que como se mencionó anteriormente, reducir el filtro afectivo potencia la asimilación de conocimientos por parte del discente.

Cuadro 7

Actividad 1: Presentación de uno mismo

Evento instruccional	1. Ganar la atención
Objetivo	Promover un ambiente positivo de interacción y aprendizaje
Estrategia(s) de enseñanza	<ul style="list-style-type: none">• Del aula presencial al aula virtual (repetición oral; presentación oral con apoyo visual)• Para Entornos virtuales de aprendizaje [EVA] (foro)
Materiales	<ul style="list-style-type: none">• Diapositivas• Infografía
Procedimiento	<ol style="list-style-type: none">1. El docente se presenta a sí mismo de manera sencilla utilizando la lengua meta (LM) y una diapositiva como apoyo visual donde de manera escrita muestra las frases utilizadas para presentarse en la LM.2. El docente solicita a los estudiantes repetir tres veces las frases en la LM antes de que ellos se presenten. Durante su presentación se les indica a los estudiantes que enciendan su cámara.3. Como actividad de seguimiento, el docente solicita a los estudiantes realizar una infografía en la cual incluirán mayor información sobre ellos, tales como: de dónde son, a qué se dedican, gustos y algo con lo que se identifiquen y por qué. Dicha infografía la compartirán en un foro dentro de la plataforma educativa de la institución a fin de que cada estudiante pueda leer la información de sus compañeros y escribir comentarios. El docente provee un ejemplo de cómo realizar la infografía y cómo subirla a la plataforma.

Fuente: Elaboración propia.

Imagen 2

Ejemplo paso 1, de la actividad 1 “Presentación de uno mismo”



Fuente: Elaboración propia.

Imagen 3

Ejemplo paso 3, de la actividad 1 “Presentación de uno mismo”



Fuente: Elaboración propia.

Imagen 4

Ejemplo paso 3, de la actividad 1

“Presentación de uno mismo”



Inicio Área personal Eventos Mis Cursos Este curso

G Re: Ciao lo sono Ashley.
de Gerardo Daniel Vazquez Perez - Thursday, 27 de January de 2022, 08:12

ciao, tampoco a mi me gusta levnatarme temprano. Bonita infografia Ashley

Enlace permanente Mostrar mensaje anterior Editar Dividir Borrar Responder

C Re: Ciao lo sono Ashley.
de Carlos Antonio Sanchez Ramirez - Friday, 21 de January de 2022, 14:42

Ciao Ashley, a mi también me gusta cantar, **piacere**.

Enlace permanente Mostrar mensaje anterior Editar Dividir Borrar Responder

E Re: Ciao lo sono Ashley.
de Evelyn Salazar Escobar - Thursday, 20 de January de 2022, 19:00

Piacere di conoscerti Ashley. Bonita infografia.

Enlace permanente Mostrar mensaje anterior Editar Dividir Borrar Responder

M Re: Ciao lo sono Ashley.
de Mariana Jazmin Gomez Flores - Thursday, 20 de January de 2022, 13:36

Ciao, a mi tampoco me gusta levantarme temprano y me gusta bailar..

Fuente: Archivo personal

Ficha 2. Preguntas con premios.

Esta estrategia fue una de las que más impacto causó, ya que a través de ella los alumnos expresaron poner mayor atención a la clase, a la vez que los invitaba a participar y repasar lo aprendido cada día.

Cuadro 8

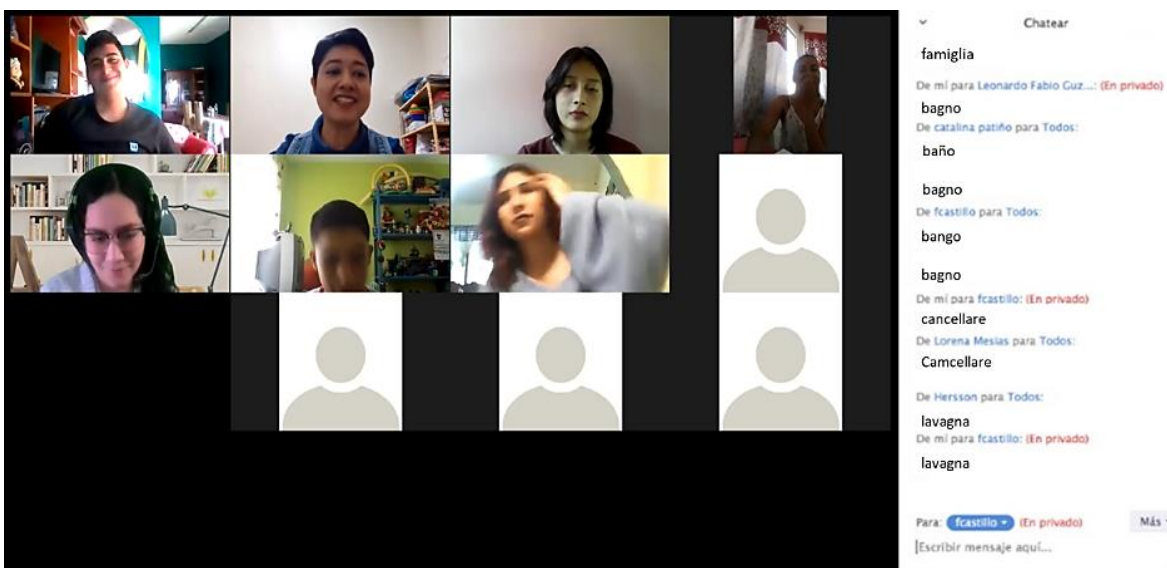
Actividad 2. Preguntas con premios

Eventos instruccionales	<ol style="list-style-type: none">1. Ganar la atención3. Evocar los conocimientos previos7. Proveer retroalimentación
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Promover el conocimiento previo, al mismo tiempo que se corrige y refuerza lo aprendido por el estudiante.• Motivar a los estudiantes a participar.
Estrategia(s) de enseñanza	<ul style="list-style-type: none">• EVA:<ul style="list-style-type: none">○ Dinámicas para asignar puntos de participación al alumno que responda primero y correctamente a una pregunta.
Materiales	<ul style="list-style-type: none">• Chat de la aplicación de video conferencia• Guion de preguntas:<ul style="list-style-type: none">○ <i>Come si dice...?</i>○ <i>Cosa significa...?</i>○ <i>Che giorno è oggi?</i>
Procedimiento	<ol style="list-style-type: none">1. El docente explica a los estudiantes que realizará una serie de preguntas respecto a los temas abordados con anterioridad. Así mismo, indica a los estudiantes que deberán escribir su respuesta en el chat y aquel que lo escriba primero y de manera correcta, ganará un punto de participación. Si el primer estudiante no lo escribe correctamente, el docente verificará las dos respuestas siguientes para obtener un ganador.2. El docente realiza las preguntas, verifica en el chat quién escribió primero y si lo hizo de manera correcta.3. El docente da retroalimentación, confirmando la respuesta o corrigiéndola.

Fuente: Elaboración propia.

Imagen 5

Ejemplo Actividad 2 “Preguntas con premios”



Nota. Captura realizada con autorización de los participantes. Fuente: Archivo personal.

Ficha 3.- Tren de preguntas y respuestas.

Una de las dificultades que ocasionaron los retos tecnológicos, tales como las fallas en el servicio de internet, fue el trabajo en parejas para practicar la habilidad de producción oral durante las sesiones síncronas, dado que a causa de dichas fallas los alumnos no podían integrarse a los grupos pequeños (*break out rooms*) de la plataforma de videoconferencia Zoom. Es así que la siguiente estrategia implementada ayudó a los estudiantes a practicar la habilidad oral, mejorar su pronunciación y como un valor agregado, a socializar un poco más con todos sus compañeros, según comentarios de los propios estudiantes.

Cuadro 9

Actividad 3. Tren de preguntas y respuestas

Eventos instruccionales	6. Provocar el desempeño 7. Proveer retroalimentación 8. Evaluar el desempeño 9. Mejorar la retención y la transferencia
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Llevar a la práctica el conocimiento obtenido, al mismo tiempo que se corrige y refuerza lo aprendido por el estudiante.• Motivar a los estudiantes a participar.
Estrategia(s) de enseñanza	<ul style="list-style-type: none">• Del aula presencial al aula virtual (repetición oral)
Materiales	<ul style="list-style-type: none">• Aplicación de video conferencia• Pregunta(s)
Procedimiento	<ol style="list-style-type: none">1. El docente explica a los estudiantes que realizarán un tren de preguntas y respuestas respecto a un tema abordado con anterioridad. El docente indica que uno de los estudiantes deberá realizar la pregunta al estudiante asignado y este último debe responder; posteriormente el que respondió deberá hacer la misma pregunta al estudiante que se le asigne y este último responder y así sucesivamente hasta que todos hayan preguntado y respondido.2. El docente da retroalimentación y hace las correcciones correspondientes.

Fuente: Elaboración propia.

Imagen 6

Ejemplo Actividad 3 “Tren de preguntas”



Fuente: Elaboración propia

Ficha 4.- Implementación de Quizlet

Esta estrategia resultó efectiva para la presentación y práctica del vocabulario sin que se consumiera mucho tiempo de la clase. Así también, es una estrategia de enseñanza que se convirtió en una estrategia de aprendizaje, ya que los alumnos tuvieron la oportunidad de crear sus propias fichas, lo cual implicó que aprendieran a utilizar la aplicación estableciéndose como una herramienta no sólo para el idioma italiano sino para las otras lenguas que estudian, guiándolos así hacia un aprendizaje más autónomo.

Cuadro 10

Actividad 4. Quizlet

Eventos instruccionales	1. Ganar la atención 4. Presentar el contenido 5. Proveer guía en el aprendizaje
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Presentar el contenido de una manera diversa y atractiva• Guiar al alumno hacia el aprendizaje autónomo
Estrategia(s) de enseñanza	<ul style="list-style-type: none">• Estrategias para EVA
Materiales	<ul style="list-style-type: none">• Aplicación de video conferencia• Aplicación Quizlet
Procedimiento	<ol style="list-style-type: none">1. El docente explica de manera breve y concisa el uso de Quizlet por medio de la plataforma de video llamada Zoom.2. El docente asigna en equipos la elaboración de fichas de un determinado tema.

Fuente: Elaboración propia.

Imagen 7

Ejemplo Actividad 4 “Quizlet”

The image shows a screenshot of a Quizlet flashcard set. The title is "La professione, l'occupazione, il mestiere, il lavoro". The cards are arranged in a grid. Each card has a Spanish term on the left and an Italian translation on the right, along with a small illustration. The cards shown are:

Il professore/la professoressa	Profesor-a (de universidad o en general)	
L'avvocato/l'avvocata	Abogado-a	
Lo studente/la studentessa	Estudiante	
Il pittore/la pittrice	Pintor-a (artista)	

Below the flashcard set, there is a navigation menu with options: "Inicio", "Explicaciones", "Tu biblioteca", "Crear", "Prueba gratuita", and a search bar. The main content area shows a large white box with the text "L'ingegnere (m./f.)". To the right, there are two advertisements: one for "Nuevo Totalplay TV" and another for "PAGA CONTENT CON PayPal".

Fuente: Archivo personal

Ficha 5. Juegos

Implementar juegos en el aula virtual o presencial es fundamental para ganar y mantener la atención de los discentes. Esta estrategia es de mucha utilidad en el proceso de enseñanza aprendizaje ya que puede comprender diversas funciones como son activar conocimientos previos, adquirir nuevos conocimientos, asimilar conocimientos obtenidos y

evaluarlos, todo lo anterior de una manera dinámica y divertida. En el siguiente cuadro nombraré los juegos que se utilizaron durante la investigación y la función que cumplieron.

Cuadro 11

Actividad 5. Juegos

Eventos instruccionales	1. Ganar la atención 3. Evocar los conocimientos previos 8. Evaluar el desempeño 9. Mejorar la retención y la transferencia	
Objetivos	Coadyuvar a la activación, asimilación y/o evaluación de conocimientos.	
Estrategia(s) de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para EVA • Estrategias del aula presencial 	
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de videoconferencia • Enlaces a las páginas de los sitios web • Documentos digitalizados 	
Sitio web	Juegos	Función
Wordwall https://wordwall.net/	• Relacionar imágenes con vocabulario	Activar conocimientos previos
	• Anagrama	Evaluar conocimientos
	• Ruleta	Evaluar conocimientos
	• Categorizar vocabulario	Activar conocimientos previos
Baamboozle https://www.baamboozle.com/	• Quiz (Cuestionarios)	Evaluar conocimientos
Kahoot https://kahoot.com/	• Quiz (Cuestionarios)	Activar conocimientos previos Asimilar conocimientos Evaluar conocimientos
Juegos digitalizados		Función
Crucigrama		Asimilar conocimientos
Otros juegos		
Memorama realizado en Power Point		Asimilar conocimientos

Fuente: Elaboración propia.

Imagen 8

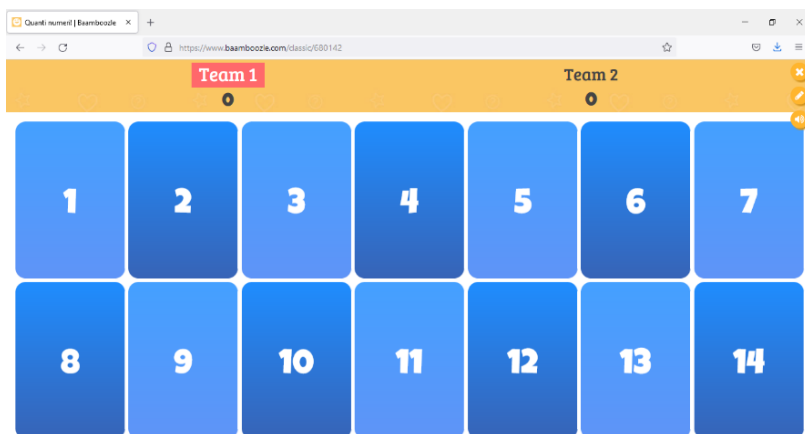
Ejemplo Juegos realizados: Wordwall



Fuente: Archivo personal.

Imagen 9

Ejemplo Juegos realizados: Baamboozle



Fuente: Archivo personal

Imagen 10

Ejemplo Juegos realizados: Kahoot

← → ↻ <https://play.kahoot.it/v2/gameblock?quizId=c70c5b5b-0a95-45a2-a640-7d086e396cd0> ☆ 🏠 ☰

Quanti autori hanno vinto il Premio Nobel per la Letteratura? Omitir

28



0
Respuestas

▲ 1	◆ 4
● 6	■ 7

1/6 🔒 kahoot.it PIN de juego: 408372

← → ↻ <https://play.kahoot.it/v2/gameblock?quizId=c70c5b5b-0a95-45a2-a640-7d086e396cd0> ☆ 🏠 ☰

Quanti autori hanno vinto il Premio Nobel per la Letteratura? Siguiente

▲ 0	◆ 0	● 1 ✓	■ 0
-----	-----	-------	-----

Mostrar contenido

▲ 1 ✗	◆ 4 ✗
● 6 ✓	■ 7 ✗

1/6 🔒 kahoot.it PIN de juego: 408372

Fuente: Archivo personal.

Imagen 11

Ejemplo Juegos realizados: Memorama en Power Point



Fuente: Archivo personal.

Imagen 12

Ejemplo Juegos realizados: Juegos digitalizados

Selezionato da: Bollo, M.
 Fonte: Balboni, P. (s.f.). *Grammagiocchi per giocare con la grammatica*. Bonacci Editore.

Un tesoro di numeri

C'è un proverbio in italiano che dice: "chi trova un amico trova un tesoro". In questo cruciverba scoprirai anche l'aggiunta, un po' cattiva, che spesso si fa a questo proverbio: "ma chi trova..."

Per scoprirlo, nella colonna evidenziata, impara a fare i conti del tuo... tesoro!

Ma chi trova [] [] [] [] [] [] = sei + cinque

[] [] [] [] [] [] [] = dodici · otto

[] [] [] [] [] [] [] [] = quattro x cinque

[] [] [] [] [] [] [] [] [] = trentadue : due

quindici x due = [] [] [] [] [] [] [] [] = venii - sei

trentadue : quattro = [] [] [] [] [] [] [] []

[] [] [] [] [] [] [] [] [] = sessanta : quindici

quaranta + cinquanta = [] [] [] [] [] [] [] [] []

trentadue + quarantotto = [] [] [] [] [] [] [] [] []

centoventi · centododici = [] [] [] [] [] [] [] [] []

cinquecento x due = [] [] [] [] [] [] [] [] []

venticinque + trentacinque = [] [] [] [] [] [] [] [] []

ottocento + duecento = [] [] [] [] [] [] [] [] []

ottantasette · ottantadue = [] [] [] [] [] [] [] [] []

[] [] [] [] [] [] [] [] [] = ventiquattro : due

tre x due = [] [] [] [] [] [] [] [] []



GRAMMAGIOCHI BONACCI EDITORE - ROMA

19

Fuente: Archivo personal.

4.2 Sugerencias pedagógicas

Las siguientes sugerencias pedagógicas nacen como resultado del trabajo realizado en esta investigación-acción, las cuales propongo para considerarlas por aquellos docentes que imparten o desean impartir un curso de lenguas extranjeras en la modalidad virtual.

1. Capacitarse en el área de diseño instruccional.

Como vimos a lo largo de esta investigación, el diseño instruccional juega un papel relevante dentro del diseño de cursos, principalmente de aquellos a desarrollarse en modalidad virtual. Si bien es cierto que existen expertos que se encargan del diseño, organización y creación de contenido de este tipo de cursos, la realidad vivida con motivo de la pandemia ocasionó que fuéramos los mismos docentes de la institución donde llevé a cabo mi investigación quienes diseñáramos nuestro curso en la plataforma educativa, creáramos y adaptáramos materiales al mismo tiempo que impartíamos nuestras clases sin tener un conocimiento previo que nos guiara de mejor manera en estas arduas tareas. Claramente vimos que no estábamos preparados para un cambio de modalidad, ni la institución ni los docentes. Por lo cual considero relevante que los docentes nos capacitemos en esta área, ya que nos permitirá entender cuál es el proceso a seguir y qué modelo adoptar de acuerdo a las necesidades de todos los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje en general y de lenguas en particular. Actualmente la UNACH a través de la Dirección de Formación e Investigación Educativa ofrece una variedad de cursos entre los que se encuentra el “Diseño instruccional para la modalidad mixta”

2. Buscar o crear grupos de trabajo colaborativo.

Uno de los objetivos de esta investigación fue identificar cuáles eran los principales retos de llevar un curso de italiano básico en la modalidad virtual. Entre los que destacan se encuentran los retos afectivos a los que nos enfrentamos tanto docentes como estudiantes. La gran mayoría desconocía qué medios o tecnologías existían para continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje y cómo usarlos, lo que ocasionó mucho estrés y ansiedad. En mi experiencia, una forma de lidiar con esto fue trabajar de manera colaborativa con otros colegas para comentar nuestras dudas o inquietudes

respecto al uso de Zoom, Google Meet o la plataforma educativa de la institución. Así también, para realizar pruebas de alguna actividad o uso de las herramientas de dichas plataformas antes de aplicarlas en nuestras clases para hacerlo con mayor seguridad y evitar contratiempos principalmente durante las sesiones sincrónicas. Como docentes, debemos guiar a nuestros estudiantes a trabajar de manera colaborativa también. Una forma de hacerlo es asignarles actividades en parejas o equipos, ya que de acuerdo a lo expresado por los mismos estudiantes, cuando trabajaban de manera colaborativa no solamente aprendían o reforzaban el contenido académico sino que al mismo tiempo adquirían otras habilidades como las tecnológicas.

3. Usar siempre apoyo visual

Uno de los grandes retos enfrentados durante la modalidad virtual fueron los tecnológicos, específicamente las fallas en el servicio de Internet. Lo anterior ocasionaba que durante las sesiones síncronas el audio se escuchara cortado, con interferencia o simplemente no se escuchara, lo cual a su vez provocaba que las instrucciones o los contenidos, presentados únicamente de manera oral, no fueran claros para el estudiante. Es por esto que acompañar las explicaciones orales con apoyo visual se vuelve fundamental para que el estudiante pueda cumplir con los objetivos del curso y sus metas académicas, ya que como mencionan Díaz Barriga y Hernández (2010) los elementos visuales apoyan la explicación oral. Por otra parte, debemos recordar que todos presentamos distintos estilos de aprendizaje y por lo tanto es necesario considerarlo al momento de planear nuestras clases.

4. Proveer instrucciones en la L1 y L2

Además de los retos inherentes a la modalidad virtual, algunos estudiantes también se enfrentaron al desafío de aprender por primera vez una lengua extranjera. Es así que como docentes debemos coadyuvar para que el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes se desarrolle de manera positiva, es decir, debemos evitar causarles ansiedad y estrés innecesarios. Una manera de lograrlo es quitándonos el tabú de utilizar la L1 en el aula de LE. Tal como mencionan Tang, Wells y Schweers (como se citaron en Quinn, 2019) “obligar a los alumnos a un ambiente exclusivo de

L2 puede ser estresante, especialmente en los niveles bajos e intermedios”. Así también, Tang y Atkinson (en Quinn, 2019) señalan que el uso de la L1 cumple diversas funciones dentro del aula siendo una de ellas el dar instrucciones en las clases de alumnos principiantes para corroborar que saben lo que deben hacer. Lo anterior no significa que debemos utilizar la L1 todo el tiempo de clase, sino que hay que encontrar un equilibrio; por ejemplo, aunque de manera oral usaba la L1 y la L2 para explicar o dar instrucciones, de manera escrita únicamente utilizaba la L2. A raíz de las observaciones e información analizada en el primer ciclo de esta investigación, pude darme cuenta que esto dificultaba que los estudiantes cumplieran con las actividades asignadas en la plataforma educativa por lo tanto, en el segundo ciclo comencé a dar las instrucciones escritas en la plataforma tanto en italiano como en español dejando gradualmente de utilizar la L1. Este cambio implementado coincide con lo expuesto por Auerbach y Norman (en Quinn, 2019) quienes consideran la utilidad de comparar ambas lenguas, ya que los alumnos tienen conceptos claros en su L1. Esta comparación disminuirá cuando ya no sea necesaria como consecuencia del alto conocimiento alcanzado de la L2.

5. No imponer el encendido de la cámara

Durante la modalidad virtual, los docentes nos enfrentamos al reto constante de que los estudiantes mantuvieran su cámara apagada durante las sesiones síncronas llevadas a cabo por medio de las diversas plataformas de videoconferencia. Esto nos ocasionó sentimientos de frustración al sentir que estábamos solos y que nadie escuchaba al otro lado de la pantalla. Sin embargo, a través de esta investigación nos dimos cuenta que las fallas de internet eran las que mayormente provocaban esta situación, aunado al hecho de que los estudiantes defendían su privacidad o muchas veces no contaban con un espacio adecuado para recibir sus clases virtuales inhibiéndolos de encenderla. Obligarlos a encender la cámara causará el mismo efecto mencionado por Tang, Wells y Schweers (en Quinn, 2019) en cuanto a utilizar exclusivamente la L2 en los niveles básicos de aprendizaje, esto es, el obligarlos o imponerles una situación resultará estresante para los alumnos, desmotivándolos o dificultando su proceso de aprendizaje. Por lo anterior, retomando la hipótesis de

Krashen la cual sugiere que “el alumno de L2 va a aprender más y de manera más eficaz si no siente tensión o ansiedad durante el proceso de aprendizaje” (Muñoz-Basols, s.f., párr. 1), es fundamental desarrollar un ambiente positivo de aprendizaje, un clima de confianza donde los estudiantes no se sientan invadidos, juzgados o amenazados; ésto los motivará a encender su cámara con mayor libertad en la medida que las cuestiones tecnológicas lo permitan.

6. Disminuir el número de sesiones síncronas

El ambiente físico donde tomamos las clases presenciales y las clases virtuales son muy diferentes. Delgado (2020) menciona como principales diferencias las siguientes:

En la escuela, los niños y adolescentes tienen un horario estructurado: la hora del recreo, el tiempo “perdido” que pasan caminando por los pasillos de la escuela de un aula a otra, hablando con sus compañeros u otras situaciones que no pasan en un programa escolar virtual (párr. 6).

La ausencia de estas características en la modalidad virtual provoca que docentes y estudiantes pasen demasiadas horas sentados frente a una pantalla sin tener, en la mayoría de los casos, los espacios necesarios para satisfacer sus necesidades básicas como ir al baño o comer. Obviamente esta situación traerá como consecuencia que tanto docentes como estudiantes queden exhaustos, no se concentren y se sientan desmotivados para continuar las clases. Además, en la virtualidad el alumno no tiene la oportunidad de socializar con sus compañeros como lo haría normalmente en la modalidad presencial lo cual afecta su proceso de aprendizaje, ya que retomando lo expresado por InGenio Learning, (2021) socializar hará que la experiencia de aprendizaje sea más significativa. Asimismo, esta situación puede ocasionar que el alumno necesite más tiempo para repasar y analizar, de manera independiente, el contenido visto en clase para estar en posibilidad de expresar sus dudas y/o aplicar lo aprendido a través de diversas actividades en las sesiones síncronas. Por todo lo anteriormente expuesto, reducir el número de sesiones síncronas aportará beneficios a la salud y al proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.3 Conclusiones

El objetivo general de este trabajo de investigación fue identificar y analizar las necesidades, retos y beneficios de enseñar y aprender una L2 en modalidad virtual, con el fin de adaptar, diseñar y evaluar estrategias de enseñanza para implementar un curso de italiano en modalidad virtual, tomando como base el programa oficial del curso diseñado para la modalidad presencial, al tiempo que reflexiono sobre mi práctica docente.

Como se pudo apreciar a lo largo de este trabajo, la transición de una modalidad presencial a una virtual de enseñanza representó para la mayoría de los docentes y estudiantes un enorme desafío ya que no estábamos preparados para realizar esta transición. Sin embargo, no solo se presentaron retos, también hubo beneficios al transitar a la modalidad virtual, además de que dicha circunstancia nos obligó a los docentes a modificar o actualizar nuestras técnicas de enseñanza para adecuarlas a la modalidad virtual. En mi caso particular, todo lo anterior me llevó a un proceso de reflexión sobre mi propia práctica docente y a un cambio no solo de estrategias docentes sino de adecuación en mi trato hacia los estudiantes en esta nueva modalidad.

Para ayudarnos a cumplir nuestro objetivo general, se elaboraron cuatro preguntas de investigación, a fin de que guiaran el análisis de la información y pudiéramos sintetizar los resultados obtenidos al responderlas de manera puntual. En esta sección daremos respuesta a las preguntas de investigación tomando como base los resultados presentados y analizados en el capítulo anterior.

1. ¿Cuáles son las necesidades que tienen los docentes y alumnos para impartir o tomar un curso de italiano básico en modalidad virtual?

A raíz de dicha transición surgieron necesidades que tenían que ser solventadas para poder seguir con el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua italiana. Principalmente emergieron necesidades técnicas y/o tecnológicas puesto que no se contaban con los equipos o éstos estaban desactualizados, para tener acceso a las aplicaciones de videoconferencia y

participar en las sesiones síncronas adecuadamente. Ahora bien, no solo había necesidad de contar con el equipo adecuado, sino de capacitarse igualmente, como afirma Delgado (2020, párr. 1) “los maestros también necesitan tiempo para aprender, no sólo enseñar”; asimismo, los resultados de una encuesta aplicada por la UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial, arrojaron que sólo la mitad de los países que participaron en dicha encuesta brindaron a sus docentes capacitación adicional sobre educación a distancia (Delgado, 2020). De igual manera, los alumnos necesitaban capacitarse en el uso de las herramientas digitales, ya que ni docentes ni estudiantes estábamos preparados para aplicar la tecnología al proceso de enseñanza-aprendizaje, para manejar recursos, aplicaciones o plataformas digitales al 100%, o para interactuar o generar la interacción a través de la virtualidad. Todo esto derivado, en primer lugar, por la modalidad de enseñanza que había sido, por excelencia, presencial sin utilizar mucho la tecnología; y en segundo lugar porque habíamos aplicado la tecnología para fines de entretenimiento pero no educativos (Hernández-Aragón, 2021).

Respecto al punto de la capacitación, es muy importante que la institución donde se labora capacite a los docentes, dado que, por cuestiones generacionales, algunos desconocen la existencia de tutoriales en la web que los pueden ayudar a obtener o mejorar el conocimiento de la tecnología aplicada a la educación, asimismo porque prefieren tener un guía o facilitador con quien puedan interactuar en tiempo real para que resuelvan sus dudas con mayor facilidad. Así también, dar capacitación a los estudiantes es primordial para coadyuvar a que su proceso de aprendizaje sea más significativo.

Otro punto fundamental es trabajar de manera colaborativa, puesto que de esta manera se enriquece el trabajo que se está realizando y se obtienen resultados óptimos (Peirò, 2020). Es así que apoyarse entre compañeros para sobrellevar este cambio de modalidad es imprescindible. Por ejemplo, el preguntar cómo resuelven ciertas situaciones verbigracia, en el caso de los docentes, la práctica de la habilidad oral si el internet es inestable y ocasiona que los alumnos estén presentes en las sesiones síncronas de manera intermitente, cómo configuras cierta parte de la plataforma; tener a alguien con quien puedas hacer pruebas si funciona o no algún recurso o la compartición de pantalla entre otros antes de presentarlo o ejecutarlo en tu clase. En cuanto a los estudiantes, ellos necesitan igualmente buscar el apoyo

de sus compañeros, y para lograr que interactúen a pesar de la virtualidad es fundamental generar un ambiente positivo dentro del aula virtual.

2. ¿Cuáles son los mayores retos y beneficios del proceso de enseñanza-aprendizaje al transitar de una modalidad presencial a una virtual?

La mayoría de los participantes, docentes y estudiantes enfrentaron retos como el internet inestable y fallas de energía eléctrica ocasionando que no pudieran llevar a cabo el curso, principalmente, de manera síncrona. Esta situación, generó retos afectivos tales como sentir frustración, tristeza y temor de que se atrasaran en el desarrollo del curso y en consecuencia que se desarrollara un sentimiento de rechazo hacia las clases virtuales y uno de añoranza de las clases presenciales. En mi opinión, quejarse o desahogarse es positivo porque nos ayuda a aliviar el estrés pero no hay que quedarse ahí, no hay que estancarse. Como docentes debemos ser una guía o modelo a seguir por lo tanto debemos mostrar la misma iniciativa que requerimos de los estudiantes; debemos buscar estrategias que nos ayuden a lidiar con los sentimientos negativos y una forma de comenzar es aceptar la realidad que estamos viviendo.

Una de las situaciones que generó mayor frustración y desánimo entre los docentes, incluida yo, fue el hecho de que los alumnos no encendieran su cámara y no participaran. No obstante, concluyo que debemos ser más flexibles en cuanto a esta situación. Primeramente, debemos entender que el "encierro" prolongado generó en la mayoría de las personas una actitud de timidez, apatía o temor al ya no interactuar socialmente con otras personas fuera de su círculo familiar.

Así también, que las condiciones sociales o económicas detenían a muchos de los estudiantes a encender su cámara al no querer mostrar cómo viven porque consideran que su casa es muy humilde comparada con la de otros; además, al final de cuentas es su privacidad, la casa o recámara es el espacio más íntimo o privado y sinceramente si en el mundo real no dejamos entrar a 'cualquier' persona, porque habríamos de hacerlo de manera 'virtual'.

Asimismo, al ser flexibles, comprensivos y no presionar a los estudiantes a encender su cámara, sino simplemente invitarlos a hacerlo genera un ambiente positivo de aprendizaje e interacción lo cual motiva al estudiante a encender su cámara voluntariamente. Otra forma de motivar al alumno a encender sus cámaras es a través del desarrollo de actividades como la elaboración de un producto que tendrán que mostrar frente a la cámara, verbigracia un dibujo o la aplicación de la técnica de *realia* donde tienen que mostrar elementos a la vez que participan de manera oral: como describir que útiles tienen en su mochila en la lengua meta

Reflexionando un poco sobre los motivos del porqué los alumnos no encienden su cámara podría funcionar para animarlos a hacerlo, el homogeneizar el escenario que muestran en pantalla, es decir, establecer fondos de pantalla por día o con motivo de algún evento, celebración o conmemoración en especial, siempre que las condiciones tecnológicas lo permitan. Aunque esta estrategia no se aplicó, considero que podría ser útil para invitarlos a encender su cámara.

Dentro de los beneficios que proporcionó la modalidad virtual del proceso de enseñanza aprendizaje se encuentran los personales y los inherentes a dicho proceso. Tocante a los beneficios personales, docentes y estudiantes destacaron el ahorro en tiempo y el económico. El hecho de no tener que trasladarse de un punto a otro para llevar a cabo la clase generó que tanto docentes como estudiantes pudieran aprovechar el tiempo que usualmente ocupan en trasladarse de su casa o trabajo a la escuela. Incluso, a algunos estudiantes esto les permitió cumplir su meta de aprender italiano, ya que por cuestiones del horario de trabajo era muy complicado salir con un poco de anticipación para llegar a tiempo a su clase. Como consecuencia también de no trasladarse se generó un ahorro económico al no realizar gastos por motivos de pasaje o gasolina. Estos beneficios fueron reportados en estudios previos por Zegel Ipae (s.f), Fundación Auna (s.f) e Islas (2021) quienes mencionan que “las personas no tienen que salir de casa y agarrar transporte para poder asistir a sus clases por lo que el tiempo de traslado se puede ocupar para hacer otras actividades, y existe también una disminución de gastos”.

En cuanto a los beneficios que trajo al proceso de enseñanza aprendizaje destacan la disponibilidad de materiales e información en la plataforma educativa así como los videos de las clases; los alumnos destacaron estos beneficios puesto que cuando la inestabilidad del internet no les permitía conectarse a la sesión síncrona en el horario establecido el alumno podía consultar el video de la clase y obtener los materiales con los que se trabajó en clase. En el caso de los estudiantes que sí asistían a las sesiones síncronas les servía a modo de repaso.

Algunos estudiantes expresaron que esta modalidad los motivó a ser más autodidactas al darse cuenta de todos los recursos educativos que se pueden consultar en la web y no limitarse a lo que el docente les provee en clase.

En lo que respecta a los docentes, coincidieron en la accesibilidad a diversos recursos multimedia como videos que ofrecen material auténtico en italiano, o diversos sitios web para desarrollar una clase más interactiva, recursos que en la modalidad presencial se complicaba llevarlos al aula debido a la falta de internet o de proyectores.

3. ¿Qué estrategias de enseñanza son las más adecuadas para implementar en un curso de italiano básico en la modalidad virtual?

En cuanto al aspecto académico, los docentes nos encontramos con el hecho de no contar con un programa especialmente diseñado para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje en modalidad virtual. De igual forma, los docentes desconocíamos si las estrategias de enseñanza aplicadas en la modalidad presencial podrían trasladarse a la modalidad virtual fielmente o hasta qué punto podían adaptarse o si era necesario buscar otras estrategias. Debido a esta situación, surgió en mí la inquietud de llevar a cabo esta investigación a fin de identificar las estrategias de enseñanza más adecuadas para impartir un curso de italiano básico del Departamento de Lenguas de la UNACH en la modalidad virtual.

Uno de los resultados más significativos que se obtuvieron de esta investigación muestra claramente que en los entornos virtuales de aprendizaje ganar la atención de los

estudiantes es fundamental (Arshavskiy, 2018); tal como lo exponen Delgado y Solano (2009), que en los entornos virtuales de aprendizaje es necesario el uso de estrategias que mantengan activos e involucrados a los estudiantes. Al encontrarse en un espacio que no está destinado exclusivamente a la educación como un aula dentro de la escuela, el estudiante tiende a distraerse muy fácilmente por lo que mantenerlo activo y atento a la clase es primordial. Por ello, una de las estrategias que más funcionó para ganar la atención y generar participación de los estudiantes fue aquella donde se le hacían preguntas al inicio de la clase sobre la lección previa a cambio de puntos de participación o dinámicas tipo concurso. Además, tomando en consideración que no pudieran abrir su micrófono para participar, podían hacerlo a través del chat, lo cual por una parte daba oportunidad a todos los estudiantes de participar y a mí como docente asignar de manera justa los puntos de participación. Obviamente el investigar, diseñar o adaptar estrategias que llamen la atención del estudiante demandará mucha energía por parte del docente, sin embargo, ver que los estudiantes están aprendiendo y mejorando su desempeño en la lengua meta hará que todas esas energías invertidas hayan valido la pena.

Como se mencionó en los referentes teóricos, un elemento fundamental para el éxito de las clases presenciales es la característica de la sincronía, lo cual permite al ser humano socializar dando lugar a una experiencia de aprendizaje más significativa (Romero et al., 2014; InGenio Learning, 2021). Pero, ¿cómo logramos que esta socialización que se da en el aula presencial surja en el aula virtual, sobre todo cuando los estudiantes no encienden su cámara provocando un sentimiento de incertidumbre al no saber quién está al otro lado de la pantalla?

Una de las estrategias que funcionaron para lograr dicha socialización y unidad del grupo fue el hecho de presentarse de dos formas distintas, una de manera oral y otra de forma escrita siendo ésta última un complemento de la primera. En el caso de la presentación oral, que se realizó durante la sesión sincrónica, el alumno tuvo la oportunidad de utilizar la lengua italiana desde el principio mediante frases y expresiones cortas que no eran abrumadoras. Esta actividad tuvo un impacto positivo en los estudiantes, tal como lo manifestaron en sus diarios de aprendizaje, les gustó haber tenido contacto con la lengua italiana de manera

sencilla. Para dicha presentación, proporcioné a los estudiantes apoyo visual y así fuera claro para ellos cómo podían presentarse, además de enseñarles por medio de la repetición oral la pronunciación correcta. Asimismo, para esta actividad se les invitó a encender su cámara de manera breve, lo cual tuvo una retroalimentación positiva de parte de los estudiantes, ya que al no sentir que era una obligación o imposición el encendido de la cámara, accedieron a encenderla. Para complementar esta actividad, se solicitó a los estudiantes ampliar su presentación personal de manera escrita realizando una infografía. Una de las cosas que he aprendido durante esta maestría es que como docentes no podemos pedirle a los estudiantes realizar algo que nosotros no podríamos hacer. Con base en esto, preparé previamente mi propia infografía a manera de modelo, asegurándome que mis estudiantes supieran que era un ejemplo y que eran libres de explotar su creatividad y de usar los recursos que conocieran para llevar a cabo la actividad.

Un último paso de esta estrategia fue que los estudiantes compartieran su infografía en un foro dentro de la plataforma educativa que se usa en el curso, y que comentaran la publicación de cada uno de ellos. Esta estrategia fue muy bien recibida, ya que los estudiantes expresaron que les ayudó a conocerse y sentir confianza para interactuar y trabajar colaborativamente de mejor manera durante el curso. Considero que esta estrategia es muy *ad hoc* a las formas de comunicación que utilizan actualmente la mayoría de las personas, dado que interactúan de manera escrita por medio de las redes sociales.

Otra estrategia que reportó múltiples beneficios fue la denominada “Tren de preguntas y respuestas”. Esta estrategia cumple con las características de las estrategias para EVA, porque logra captar la atención del estudiante puesto que debe estar pendiente de su turno para participar. Por otra parte, permitió a los estudiantes practicar la habilidad de expresión oral al mismo tiempo que interactuaban con sus compañeros. Finalmente, los estudiantes tuvieron la oportunidad de mejorar su pronunciación, practicar y reforzar los temas vistos al recibir retroalimentación inmediata y grupal. En conclusión, una estrategia sencilla pero enriquecedora.

En los entornos virtuales de aprendizaje captar la atención del alumno es muy importante y una forma de hacerlo es diversificando la manera de presentar los contenidos. El aprendizaje y práctica de vocabulario es una parte importante en el aprendizaje de una lengua, sobre todo en los niveles básicos, donde el estudiante necesita de la mayor cantidad de elementos para poder desarrollar las habilidades de comprensión y producción. Es así que decidí implementar la aplicación Quizlet para el aprendizaje y práctica del vocabulario, ya que es una forma diferente de hacerlo. Quizlet es una herramienta que permite crear flashcards digitales, que incluyen no solamente el vocabulario e imágenes sino también la pronunciación de la palabra. Así también, esta herramienta ofrece una serie de actividades que permite repasar de manera dinámica el vocabulario que se desea aprender. Además, se puede descargar de manera gratuita en el celular lo cual es una gran ventaja porque envía notificaciones acerca del progreso de estudio que motivan al estudiante a entrar a la aplicación y repasar el contenido.

Otra ventaja es que esta herramienta puede ser utilizada no únicamente como estrategia de enseñanza sino de aprendizaje puesto que crear las flashcards no es complicado. En mi caso, utilicé menos de diez minutos de una sesión sincrónica para explicarles cómo acceder y crear el contenido. Sobre este punto, consideré mejor explicárselos en la sesión sincrónica y no de manera asíncrona por medio de un video para poder responder de manera inmediata cualquier duda que se les presentara. Posteriormente, les asigné en grupos de tres la creación de sus propias flashcards sobre el vocabulario de la familia. Decidí asignarlo de manera colaborativa porque a través de sus diarios de aprendizaje expresaban que trabajar de esa manera los ayudaba a mejorar su proceso de aprendizaje.

Sin duda alguna, los juegos son de las estrategias que mantienen activos e involucrados a los estudiantes tanto en entornos presenciales como en entornos virtuales. Hay que recordar que el aspecto lúdico es fundamental para lograr un aprendizaje significativo ya que a través de los juegos el alumno estimula la memoria (Andreu y García, 2000), desarrolla una actitud competitiva y de pertenencia a un grupo; todos estos elementos contribuyen a un aprendizaje más profundo. Los juegos son versátiles ya que pueden utilizarse con diversos propósitos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, desde la activación de

conocimientos previos hasta la evaluación. Cabe mencionar que los juegos no deben utilizarse en el aula presencial o virtual para completar el tiempo de la clase sino que su implementación debe tener un objetivo definido que permita aprovechar todos sus beneficios didácticos.

4. ¿Cómo es mi práctica docente en la modalidad virtual y cómo puedo mejorarla?

Definitivamente mi práctica docente a través de estos dos años de pandemia en la que he estado impartiendo clases en modalidad virtual ha pasado por muchas etapas de cambios los cuales han sido positivos. Una de las mayores enseñanzas que me ha dejado trabajar en esta modalidad virtual es la paciencia, la empatía y la flexibilidad que como docentes debemos desarrollar. Los retos que enfrentamos los docentes son los mismos que enfrentan los estudiantes por lo cual debemos crear ambientes positivos de aprendizaje que coadyuven a enfrentar esta nueva modalidad de enseñanza aprendizaje y una manera de lograrlo es en primer lugar, teniendo precisamente, una actitud positiva y abierta al cambio. Lograr esto último no será sencillo para la mayoría, empero una forma de comenzar es buscar compartir experiencias con otros docentes, sea de manera informal, es decir, acercarnos a ese colega con el que tenemos confianza y externarle nuestras inquietudes, preguntarle qué retos está enfrentando y cómo los está afrontando. Asimismo, de manera formal cuando la institución donde laboramos u otras ofrezcan pláticas, cursos o talleres para lidiar con los diferentes retos surgidos, en general, y en la práctica docente en particular. Otra forma de lograr dichos ambientes positivos es implementando estrategias como las que se describen en el apartado de “Propuestas pedagógicas” de este trabajo, tales como la “Ficha 1.- Presentación de uno mismo y Ficha 3.- Tren de preguntas y respuestas”

A través de esta investigación descubrí en mi práctica docente un área de oportunidad la cual es organizar efectivamente el contenido del curso en la modalidad virtual. Considero importante encontrar un punto de equilibrio entre la duración del curso, la dosificación del contenido de éste para que no resulte estresante para los estudiantes y el cumplimiento del programa.

Finalmente, descubrí la importancia de capacitarse constantemente para poder guiar al alumno no únicamente en la lengua que enseño sino también para apoyarlo en las cuestiones inherentes a este proceso de enseñanza aprendizaje virtual como es la aplicación de la tecnología a la educación, el ayudarlo a desarrollar la autonomía como estudiante que en esta modalidad es requerida aún más que en la modalidad presencial y así lograr que su proceso de aprendizaje fluya de forma menos accidentada y sea más significativo.

4.4 Limitantes

Una de las limitantes a las que me enfrenté es que yo no tenía experiencia previa en el área de la investigación. Esto originó que experimentara, en algunos momentos, un sentimiento de inseguridad, al pensar que no estaba haciendo las cosas correctamente y en consecuencia no cumpliera con lo necesario para llevar a cabo la investigación, incluyendo los tiempos establecidos. Sin embargo, es importante mencionar que gracias a la guía y apoyo de mi comité sinodal pude superar esta limitante.

Otra limitante que experimenté, sobre todo en el primer ciclo de esta investigación, fue la falta de capacitación suficiente para impartir clases en la modalidad virtual. Esto significó que fuera aprendiendo a desempeñarme en esta nueva modalidad de clases a la par de los estudiantes, limitando el uso de estrategias y la orientación en lo relacionado a la tecnología que pudiera brindarle a mis estudiantes. No obstante, esto me permitió ser empática y hacer cambios, mejoras y adaptaciones en el segundo ciclo que impactaron positivamente en el proceso de enseñanza aprendizaje en la modalidad virtual.

El tiempo es otra de las limitantes que tuve que afrontar. Realizar investigación acción requiere de un tiempo considerable para lograr la práctica reflexiva que caracteriza a este método de investigación y en consecuencia realizar los cambios o mejoras pertinentes a la práctica docente. Tal como lo mencionan Moreno y Cal y Mayor (2016, p. 56), “para profundizar, el docente debe leer, analizar, invertir un tiempo para reflexionar sobre sí y sobre su actividad profesional”. Por lo tanto, llevar a cabo este proceso demanda un tiempo considerable como mencioné al principio de este párrafo. Un docente investigador se enfrenta

al reto de planear, observar y reflexionar su práctica docente, al mismo tiempo que tiene que cumplir con cuestiones administrativas, tales como cubrir el programa educativo de la institución donde labora en el tiempo establecido por la misma institución, diseñar exámenes, calificar tareas y proyectos, entre otros. Esta situación provoca que conjuntar ambos eventos y el tiempo para realizarlo sean un gran reto a superar.

Otra de las limitantes enfrentadas principalmente al inicio de este trabajo de investigación fue el hecho de que los alumnos no pudieran o no se sintieran en ánimo de encender sus cámaras, lo cual no permitía que yo, como docente investigadora, tuviera una retroalimentación visual en tiempo real cuando aplicaba alguna estrategia de enseñanza, para observar si dicha estrategia tenía un impacto positivo o negativo y así poder reflexionar y obtener las conclusiones pertinentes. Es así que tenía que recurrir a los diarios de aprendizaje de los estudiantes, que aunque también es una fuente valiosa de información, considero que tener una retroalimentación visual para poder observar su reacción habría enriquecido más la información obtenida de parte de los alumnos en el proceso de investigación.

Conclusión final

En este trabajo de investigación acción se estudiaron los retos y beneficios experimentados como consecuencia de la modalidad virtual en el que se vio inmerso el proceso de enseñanza aprendizaje de grupos de italiano básico del Departamento de Lenguas de la UNACH a causa de la pandemia ocasionada por el covid-19. Lo anterior, con el objetivo de proponer estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje del italiano básico de manera tanto sincrónica como asincrónica en la modalidad virtual.

Fundamentamos nuestra investigación en referentes teóricos concernientes a la evolución de enseñanza de lenguas extranjeras hasta llegar a la modalidad a distancia la cual incluye las clases virtuales y en línea. Así también, hicimos un recorrido histórico del vínculo que guarda México con Italia lo cual nos muestra la importancia de aprender italiano. En este mismo orden de ideas indagamos acerca del comienzo y fortalecimiento de la enseñanza del italiano en la Facultad de Lenguas. Investigamos acerca del diseño instruccional, su historia

y modelos que están estrechamente relacionados con el diseño efectivo de cursos en modalidad virtual.

Además, definimos qué son las estrategias de enseñanza y exploramos qué estrategias aplicadas en la modalidad presencial podrían ser relevantes y adaptadas a la modalidad virtual, y qué estrategias específicamente diseñadas para entornos virtuales de aprendizaje funcionaban mejor en el contexto en el que se llevó a cabo la investigación.

La metodología utilizada para llevar a cabo este trabajo colaborativo, fue desde el enfoque cualitativo utilizando el método de investigación acción, siguiendo el modelo propuesto por Kemmis y McTaggart (1988) que consiste en ciclos repetitivos. Se aplicaron diversas técnicas de recolección de datos como fueron el grupo focal, la encuesta, la observación estructurada participante y no participante, planes de clase, diario del investigador y diario de aprendizaje.

Los resultados fueron categorizados con códigos creados a priori y durante el desarrollo de esta investigación. Asimismo se triangularon los datos obtenidos por medio de las diversas técnicas de recolección de datos y con la teoría derivada de estudios previos relativos al tema de este trabajo.

Los resultados arrojaron que dentro de los principales retos se encuentran los relacionados con la tecnología, la capacitación y los afectivos. En cuanto a los beneficios destacan los de carácter personal, económico y del proceso de enseñanza aprendizaje. Finalmente, las estrategias de enseñanza que mayor impacto tuvieron fueron las estrategias discursivas así como aquellas destinadas a ganar la atención de los estudiantes, a mantenerlos activos y motivados; a crear ambientes positivos de aprendizaje y generar la unidad del grupo.

Sin duda alguna, realizar esta investigación me hizo meditar sobre la importancia de desarrollar una práctica reflexiva que me permita mejorar mi práctica docente en general y particularmente en la modalidad virtual. Espero que la propuesta pedagógica, resultado de este trabajo de investigación, contribuya, aunque sea un poco, a mejorar la práctica docente del italiano básico en la modalidad virtual así como de otras lenguas extranjeras.

Referencias

- Aguilar, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagógicos XLVI*(3), 213-223. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v46n3/0718-0705-estped-46-03-213.pdf>
- Alfonso, I. (2003). La educación a distancia. *ACIMED*, 11(1), 3-4. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000100002&lng=es&tlng=es.
- Álvarez, E., Alejaldre-Biel, L., Garrán, M. y Calleja, I. (2017). *Los entornos virtuales de aprendizaje en la enseñanza de lenguas: del e-learning a la educación ubicua*. Universidad de Valladolid.
- Ámbito de la educación (19 de abril de 2016). *Educación a distancia, ¿qué es y cómo funciona?* <http://ambitodelaeducacion.com/informate/noticias-actualidad/educacion-a-distancia-que-es-y-como-funciona/>
- Ángeles-Guevara, S. y Santiago-Arreola, K. (2021). El derecho humano a la educación en el contexto de la pandemia. *Ra Río Guendaruyubi*, 4(11), 25-35. http://www.uabjo.mx/media/1/2021/02/RaRio_11.pdf
- Andreu, M. y García, M. (2000, noviembre). Actividades lúdicas en la enseñanza de LFE: el juego didáctico [ponencia]. *Primer Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*. Ámsterdam, Países Bajos. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/indice1.htm
- Arshavskiy, M. (2018). *Diseño instruccional para el aprendizaje en línea*. (2ª. Ed.). Your eLearning World.

- Bates, A.W. (s.f.). *Enseñar en la Era Digital*. <https://cead.pressbooks.com/chapter/4-3-el-modelo-addie/>
- Bausela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2871/3815>
- Belloch, C. (s.f.). *Diseño Instruccional*. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA4.pdf>
- Brooks, D. (2020, noviembre 11). Clases en Zoom: 4 problemas de la enseñanza en línea que señala el profesor que anunció su renuncia a sus alumnos en directo. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-54787845>
- Camacho, M., Lara, Y. y Sandoval, G. (s.f.). *Estrategias de aprendizajes para Entornos Virtuales*. Universidad Técnica Nacional. Virtuales <https://acceso.virtualeduca.red/documentos/ponencias/puerto-rico/1399-63cb.pdf>
- Campos y Covarrubias, G. y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai* 7 (13), 45-60.
- Comité de diseño curricular (2006). *Programa de Estudios de la LEI*. UNACH.
- Celce-Murcia M. (2000). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Third Edition. USA: Heinle & Heinle Thomson Learning.
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). *Enseñanza situacional de la lengua*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzasituacional.htm

Centro Virtual Cervantes (s.f.). *Respuesta Física Total*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/respuestafisicatotal.htm

Centro Virtual Cervantes (s.f.). *Trabajo por proyectos*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/trabajoproyectos.htm

Clandfield, L. (2022, del 18 al 19 de febrero). Using microbreaks in online classes [ponencia].
BBELT 2022. Virtual.

Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la UNAM (2017). *Idiomas*. <https://avi.cuaed.unam.mx/index.html>

Creswell, J. (2012). *Educational research* (4th ed.). Pearson.

Da Silva, H. y Signoret, A. (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. Trillas.

De la Garza, D. y Centeno, J. (2018). Observación. En K. Sáenz y G. Tamez (Coord.), *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales*. (203-221). Tirant Humanidades México.

Delgado, P. (2020, Abril 06). *Padres, alumnos y docentes enfrentan los retos de adaptarse a la educación en línea*. Instituto para el Futuro de la Educación, Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-online-retos-escuela-en-casa>

Delgado, P. (2020, Octubre 26). *La capacitación docente, el gran reto de la educación en línea*. Instituto para el Futuro de la Educación, Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/capacitacion-docente-covid>

- Delgado, M. y Solano, A. (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-21. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9521/17876>
- Derosas, M. y Torresan, P. (2011). *Didáctica de las lenguas culturas: nuevas perspectivas*. Sb Editorial.
- Di Bella, E. y Malandrino, G. (2009). Enseñanza del italiano como lengua extranjera en el contexto universitario. Caso Facultad de Arquitectura y Diseño de luz. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, Año 4(7)*, 176-194. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3063114>
- Díaz, L. (2011). La observación. (Comp.). *Textos de apoyo didáctico: Método clínico* (pp. 3-29). Facultad de Psicología, UNAM.
- Díaz Barriga y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (3ª ed.). Mc Graw Hill.
- EcuRed. (2019, julio 05). *Modelo ADDIE*. https://www.ecured.cu/Modelo_ADDIE
- Educaweb (s.f.). *Marco común europeo de referencia para las lenguas del Consejo de Europa*. <https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/aprender-idiomas/marco-comun-europeo-referencia-lenguas/>
- EvolMind (s.f.). El modelo Addie, la forma de transmitir conocimientos en el e-learning. *EvolCampus*. <https://www.evolmind.com/blog/que-es-y-en-que-consiste-el-modelo-addie/>
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butletí LaRecerca*, 7, 1-13, ISSN (1886-1946)

- Figuroa, B., Aillon, M. y Kloss, S. (2016). El plan de clase, un género profesional: cómo lo narran y legitiman los profesores novatos desde el paradigma de la multimodalidad. *Atenea*, 513, 233-250. https://scielo.conicyt.cl/pdf/atenea/n513/art_15.pdf
- Flores, J., Ávila, J., Rojas, C., Sáes, F., Acosta, R. y Díaz, C. (2017). *Estrategias didácticas para el aprendizaje significativo en contextos universitarios*. http://docencia.udec.cl/unidd/images/stories/contenido/material_apoyo/ESTRATEGIAS%20DIDACTICAS.pdf
- Folgueiras, P. (2016). *La entrevista*. Universidad de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>
- Fraigola, D. (2015). *Pirámide de Maslow*. <https://denisefraigola.files.wordpress.com/2015/11/mashlow.jpg>
- Fundación Auna (s.f.). *Ventajas y desventajas de estudiar en línea en México*. <https://www.fundacionauna.org/ventajas-y-desventajas-estudiar-en-linea/>
- García, M., Prieto, C. y Jesús, M. (1994). El enfoque por tareas en la enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera una experiencia para la reflexión. *Comunicación, lengua y educación*, 24, 71-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941389>
- Gil, N. (2019). El enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras: reflexiones de su origen y relación con otros enfoques. *Revista boletín REDIPE*, 8(9), 170-181. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/820/752>
- Gobierno de Canarias (s.f.). *Aprendizaje invertido (Flipped learning)*. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/pedagogic/aprendizaje-invertido-flipped-classroom/>

- Gomera, J. (s.f.). *Historia de la educación a distancia*.
<https://josegomera.com/academico/conoce-la-historia-de-la-educacion-a-distancia/>
- Gómez, G. (2010). Investigación – Acción: Una metodología del docente para el docente. *Relingüística aplicada*, (7). http://relinguistica.azc.uam.mx/no007/no07_art05.pdf
- Guerrero, J.A. (abril 01, 2019) ¿Qué son las competencias y cómo favorecer su desarrollo con una secuencia didáctica? *Docentes al día*.
<https://docentesaldia.com/2019/04/01/que-son-las-competencias-y-como-favorecer-su-desarrollo-con-una-secuencia-didactica/>
- Guerrero, J. (agosto 09, 2020) Educación a distancia, virtual y en línea: ¿Cuál es la diferencia? *Docentes al día*. <https://docentesaldia.com/2020/08/09/educacion-a-distancia-virtual-y-en-linea-cual-es-la-diferencia>
- Gurdían-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. IDER.
- Gutiérrez, E. (2007). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente [comunicación]. *XVIII Congreso Internacional de la ASELE La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera / Segunda Lengua*, Alicante.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xviii.htm
- Hamui-Sutton, A. y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60.
<https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733230009.pdf>

- Hernández-Aragón, M. (2021). Ser docente, ser estudiante en tiempos de contingencia sanitaria. *Ra Río Guendaruyubi*, 4(11), 6-13.
http://www.uabjo.mx/media/1/2021/02/RaRio_11.pdf
- Hernández, R. F. (1999-2000) Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11, 141-153
- Ibáñez, F. (2020, 20 de noviembre). *Educación en línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿cuáles son sus características y diferencias?* Instituto para el Futuro de la Educación, Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
- Indova, M. (2011, 1 de noviembre). *De la educación presencial a la educación virtual. Entorno empresarial.* <https://entorno-empresarial.com/de-la-educacion-presencial-a-la-educacion-virtual/>
- INEGI (2020). *Disponibilidad y uso de TIC.* <https://www.inegi.org.mx/temas/ticshogares/>
- InGenio Learning (2021, 25 de enero). *Educación presencial vs Educación virtual.* <https://ingenio.edu.pe/educacion-presencial-vs-educacion-virtual/>
- Islas, E. (2021, 14 de mayo). *Los beneficios de las clases en línea.* PAUTA. <http://www.pauta.org.mx/index.php/2021/05/14/los-beneficios-de-las-clases-en-linea/>
- Istituto Italiano di Cultura Citta' Del Messico (s.f). *Storia.* https://iicmessico.esteri.it/iic_messico/es/istituto/chi_siamo/storia
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción.* Laertes.

- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*.
<http://www.librospdf.net/investigacion-accion-de-antonio-latorre/1/>
- López, L. (2018). *La metodología del ABP como recurso didáctico*.
<https://didactia.grupomasterd.es/blog/numero-13/metodologia-aprendizaje-basado-en-proyectos-abp>
- López, A., Ugalde, A. I., Rodríguez, P. y Rico, A. (2015). La enseñanza por proyectos: una metodología necesaria para los futuros docentes. *Opción*, 31(1), 395-413.
<https://www.redalyc.org/pdf/310/31043005022.pdf>
- MacKay, C.J. (2002). *El véneto de Segusino y Chipilo fonología - gramática léxico véneto, español, italiano, inglés*. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Recuperado de <https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/9326>
- Marreros, J. y Amaya, A. (2016). Diseño de asignaturas en línea bajo el modelo por competencias para programas educativos e-Learning. *Campus Virtuales*, 5(2), 30-43
https://www.researchgate.net/publication/319066462_Diseño_de_asignaturas_en_línea_bajo_el_modelo_por_competencias_para_programas_educativos_e-Learning
- Mendoza, I. (2011). La planeación de una clase. *Revista del colegio de ciencias y humanidades para el bachillerato*, 109-112. <https://educrea.cl/la-planeacion-de-una-clase>
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2002). Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Moreno, M.E. y Cal y Mayor, A. (2016). El proceso reflexivo en la investigación-acción: ¿un camino hacia la transformación de la práctica docente? En L.M. Villalobos. (Coord.). *La investigación en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera. Propuestas y dilemas* (pp. 51-61). Universidad de Guadalajara.

- Mosquera, I. (2019). *El aprendizaje por proyectos: una apuesta de futuro con muchos años de recorrido*. <https://www.unir.net/educacion/revista/el-aprendizaje-por-proyectos-una-apuesta-de-futuro-con-muchos-anos-de-recorrido/>
- Muñoz-Basols, J. (s.f.). *Hipótesis del filtro afectivo*. Portal de lingüística hispánica. <http://hispaniclinguistics.com/glosario/hipotesis-del-filtro-afectivo/>
- Net-Learning. (2015). Gamificación y aprendizaje basado en el juego: ¿en qué se diferencian? *Net-Learning Blog*. <https://www.net-learning.com.ar/blog/infografias/gamificacion-y-aprendizaje-basado-en-el-juego-en-que-se-diferencian.html>
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey (2016). Gamificación. *EduTrends*, 1-36. <https://static1.squarespace.com/static/53aadf1de4b0a0a817640cca/t/61128f7947dc6168758053c2/1628606333086/09.+EduTrends+Gamificaci%C3%B3n.pdf>
- Ortiz, M. (2014). *Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras* [Trabajo de fin de Grado, Universidad de Cádiz] Archivo digital.
- Peirò, R. (2020, 3 de noviembre). *Trabajo colaborativo*. Economipedia. <https://economipedia.com/definiciones/trabajo-colaborativo.html>
- Presidencia de la República EPN (julio 04, 2016). *Relaciones bilaterales México-Italia*. <https://www.gob.mx/ePN/articulos/relaciones-bilaterales-mexico-italia>
- Quinn, M. (2019). *El uso de L1 en el aula de L2: el español como recurso en la adquisición del inglés como segunda lengua*. [Trabajo Fin de Grado Inédito, Universidad de Sevilla] Archivo digital. <https://idus.us.es/handle/11441/90519>
- Raffino, M. (2020). *Estrategia*. <https://www.significados.com/estrategia/>

- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en psicología americana*, 23(1), 9-17.
- Richards, J.C. and Rogers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Romero et al. (2014). Diseño de un aprendizaje adaptado a las necesidades del alumno. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(3), 172-189. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201032662010.pdf>
- Sánchez, C. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: aplicación en clase de ELE. *Revista digital INESEM*. <https://revistadigital.inesem.es/idiomas/aprendizaje-basado-en-proyectos-aplicacion-en-clase-de-ele/>
- Santiago, R. y Díez, A. (Coord.). (s.f.). *¿Qué es The Flipped Classroom?* <https://www.theflippedclassroom.es/>
- Sociedad Dante Alighieri Ciudad de México. (s.f.). *Cursos básicos en línea*. <https://www.dantealighieri.com.mx/cursos-online>
- Toledo, D., Montaña, M. y Villalobos, L. (2018). *Política Lingüística y Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Instituciones de Educación Superior en México*. Mexicali, Baja California: Universidad Autónoma de Baja California.
- Torres, A. y Jiménez, A. (2004). La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social. En UPN (Ed.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 14-26). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050354/construccion.pdf>
- Unir Revista (2020, 03 de marzo). *Flipped Classroom, las claves de una metodología rompedora*. <https://www.unir.net/educacion/revista/flipped-classroom/>

Universidad La Salle México (2013). *Catálogo de estrategias de aprendizaje y enseñanza para educación a distancia*. Universidad La Salle Editorial.

Universidad UNADE (2020, 28 de abril). *¿Para qué sirve y como me afecta la pirámide de Maslow?* <https://unade.edu.mx/para-que-sirve-la-piramide-de-maslow/>

Valle, M. (2020). 60% de alumnos han presentado problemas para seguir sus clases online. *TecReview*. <https://tecreview.tec.mx/2020/06/15/tendencias/unam-60-de-alumnos-han-presentado-problemas-para-seguir-sus-clases-online/>

Villagrán, J. (2020). *Todo sobre las técnicas de recopilación de datos*. DataScope. <https://mydatascope.com/blog/es/todo-sobre-las-tecnicas-de-recopilacion-de-datos/>

Vasquez, J. (2017, 17 de septiembre). *¿Qué son los Referentes Teóricos?* Lifeder. <https://www.lifeder.com/referentes-teoricos/>

Zegel Ipaе (s.f). Los 8 beneficios de estudiar con clases virtuales. <https://www.zeglipae.edu.pe/blog/8-beneficios-estudiar-con-clases-virtuales>

Apéndice

Anexo 1 Guion de preguntas para grupo focal

Docente

1. ¿Cuál ha sido el mayor o cuáles han sido los mayores retos enfrentados en la transición de la modalidad presencial a la modalidad en línea?
2. ¿Cuál ha sido el mayor o cuáles han sido los mayores beneficios en la transición de la modalidad presencial a la modalidad en línea?
3. ¿Cuáles son las ventajas de enseñar italiano en la modalidad virtual?
4. ¿Qué áreas de oportunidad han identificado en el proceso de enseñanza-aprendizaje del italiano en la modalidad virtual?
5. ¿Consideras que las estrategias de enseñanza utilizadas en la modalidad presencial son las mismas que puedes aplicar en una modalidad virtual? Explica tu respuesta.
6. ¿Qué estrategias de enseñanza has debido diseñar o adaptar para poder impartir clases de italiano en la modalidad virtual?

Estudiante

1. ¿Han aprendido anteriormente una lengua extranjera diferente al italiano?
2. ¿En qué modalidad, presencial o en línea?
3. ¿Qué modalidad prefieres presencial o en línea? ¿Por qué?
4. ¿Cuáles consideran / piensan que han sido los mayores retos a los que te has enfrentado en esta modalidad de aprendizaje en línea?
5. ¿Cuáles consideran / piensan que han sido los mayores beneficios a los que te has enfrentado en esta modalidad de aprendizaje en línea?
6. ¿Qué estrategias de enseñanza / actividades de enseñanza que vimos en clase te resultaron más útiles en el aprendizaje del italiano?
7. ¿Qué otras estrategias/actividades se debieron haber realizado?

Anexo 2 Guía de observación

Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Lenguas, Tuxtla
Maestría en Didáctica de las Lenguas

Observación docente

Propósito: Observar cómo se aplica(n) la(s) estrategia(s) didáctica(s) para valorar su uso en la modalidad virtual.

Escuela Departamento de Lenguas Tuxtla UNACH Fecha: 06/10/2021
 Docente María del Ángel N. Bolio
 Curso: Italiano Nivel: 1er semestre No. Estudiantes: 18
 Observador: _____ Horario: 15-16 horas

Clase / Plan de clase No. _____ 1/2

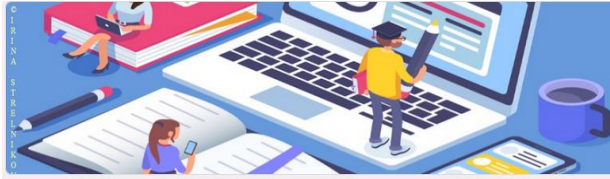
√	Conceptos	Comentarios
	Implementación por parte del docente	
	Monitoreo	
<u>Si</u>	Uso de TICs	<u>Se adaptó un archivo Word como pizarrón</u>
	Estrategia para activar y usar conocimientos previos	
	La actividad refleja con claridad los conceptos principales de la información que aprenderán o reforzarán	<u>La nube de palabras tiene forma de una foto de familia</u>
<u>Si</u>	La actividad atrae la atención de los alumnos.	
<u>Si</u>	La actividad conduce a la activación de conocimientos previos	
<u>Si</u>	La actividad crea una situación motivacional de inicio	
	Estrategia discursiva	
	El docente realiza preguntas que guían a los estudiantes a construir conocimiento (¿por qué...?, ¿explica cuál es la razón...?, ¿qué pasaría si...?, ¿quién puede decir alguna...?)	
<u>Si</u>	El docente guía al alumno mediante pistas visuales, verbales o no verbales cuando éste no contesta inmediatamente.	<u>Para encontrar el femenino di <i>sposo</i></u>
<u>Si</u>	El docente hace uso de mímicas o gestos para explicar.	
<u>Si</u>	El docente combina la explicación oral con apoyo visual, da ejemplos.	
<u>Si</u>	El docente explica y/o da instrucciones de manera clara y precisa.	<u>Continuamente pregunta a los estudiantes si todo está claro a lo que ellos responden que sí</u>
<u>Si</u>	El docente advierte cuando introduce un tema nuevo.	
<u>Si</u>	El docente señala que sigue en el mismo tema.	
<u>Si</u>	El docente recapitula las ideas principales, las expresa en otros términos.	
	Estrategias para ayudar a organizar la información nueva por aprender	
	El docente utiliza una variedad de organizadores gráficos tales como mapas conceptuales, cuadros sinópticos, mapas mentales, diagrama de llaves, entre otros	<u>Nube de palabras para presentar el tema nuevo</u>

✓	Conceptos	Comentarios
N/A	Estrategias de enfoque comunicativo El docente asigna actividades de role plays o sketch El docente asigna actividades de presentación oral El docente hace uso de material auténtico para presentar los temas El docente asigna trabajo en parejas o equipos	
	Estrategia de Game-based-learning El docente utiliza juegos en clase como herramienta de apoyo: a) activación de conocimientos previos b) a la asimilación de conocimientos	
Sí	c) al aprendizaje de conocimientos d) a la evaluación de conocimientos	El juego de relacionar para presentar vocabulario de la familia inmediata.
N/A	Estrategias de Flipped classroom (aula invertida) El docente realiza actividades de repaso en la sesión sincrónica con base en el material asignado en la plataforma El docente asigna diversas actividades en la sesión sincrónica para que los estudiantes apliquen lo aprendido en el material asignado en la plataforma educativa (role plays, sketches, trabajo en equipos, entre otros).	
	Estrategias para EVA¹	
Sí	Uso de foros de discusión/participación El docente solicita o permite participar en el chat de la aplicación de videollamada	Para que expresen su opinión sobre el tema principal. Los estudiantes presentaron problemas para participar en el foro. Expresaron que no podían escribir en él.
Sí	Se realizan juegos o dinámicas en línea Material disponible en la plataforma educativa: videos explicativos, tutoriales, imágenes, audio, lecturas, documentos de texto, enlaces a sitios web	El juego de relacionar para presentar vocabulario de la familia inmediata.
	El docente realiza dinámicas para asignar puntos de participación al alumno que responda primero y correctamente a una pregunta	
	Retroalimentación del alumno a las estrategias aplicadas Los alumnos reaccionaron de manera positiva participando voluntariamente o a través de la estrategia cold-calling	
Sí	Los alumnos expresaron no haber entendido con claridad la información proporcionada o discutida Los alumnos expresan con lenguaje no verbal confusión o aprobación (aplica para aquellos alumnos que pueden tener su cámara encendida)	La mayoría de los estudiantes

¹ Entornos virtuales de aprendizaje

Observaciones:

Anexo 3 Encuesta: formulario de Google



Enseñando italiano básico en la modalidad virtual: retos y beneficios para los docentes y alumnos.

¡Hola! La siguiente encuesta es aplicada con el propósito de investigar cuáles son las necesidades tanto tecnológicas como de aprendizaje que enfrentan los estudiantes de italiano básico en la modalidad virtual. La encuesta es totalmente anónima y es exclusivamente para fines académicos y de investigación. Sin embargo, puedes anotar tu correo para conocer, como maestra, específicamente tus necesidades.

¡Agradecemos infinitamente tu participación!

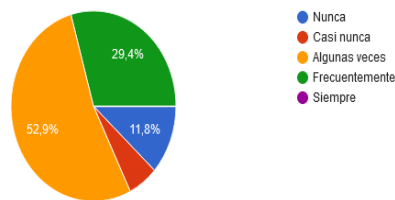
Ubicación (ciudad y zona) en la que tomas tus clases en Zoom y usas la plataforma

17 respuestas

- Tuxtla Gutiérrez
- Col. Rivera la lanza. Privada el Rosario. Carretera suchiapa
- Tapilula, Chiapas
- Terán
- Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
- Villaflores, Chiapas
- Libramiento norte fracc. Valle dorado
- Tuxtla Gutiérrez
- tuxtla zona norte

3. ¿Con qué frecuencia tienes problemas de conectividad?

17 respuestas



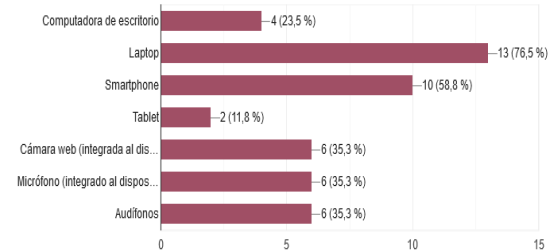
5. Explica el porqué de tu respuesta a la pregunta anterior: (Zoom porque... /Google Meet porque...

17 respuestas

- Porque en zoom se alenta un poco para poder tomar la clase.
- Por sus opciones que da y es más adaptable en lo particular
- Es más fluida ma clase y se traba menos
- No tiene un tiempo limite, es tedioso volver a entrar.
- Zoom porque tiene más opciones para hacer actividades que Google Meet
- Meet se me hace más práctico
- Zoom tiene limite de tiempo por sesiones y eso hace que se pierdan minutos y el ritmo de la clase
- Es la que más he usado
- pues es casi lo mismo pero zoom pues tiene un limite de tiempo y meet es seguidito

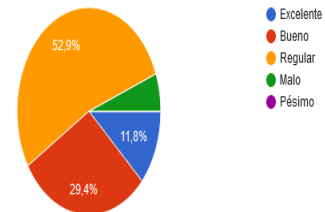
1. ¿Con cuál(es) de los siguientes dispositivos cuentas para tomar el curso de italiano 1 y participar tanto de manera sincrónica como para realizar las actividades asincrónicas? Puedes marcar más de una casilla.

17 respuestas



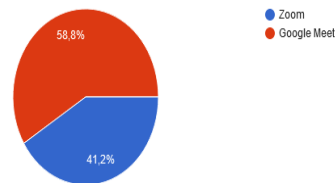
2. El servicio de Internet con el que cuentas es:

17 respuestas



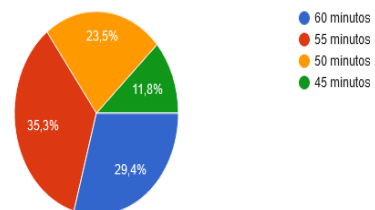
4. ¿Qué aplicación de video-llamada encuentras más amigable para tomar tus clases en línea?

17 respuestas

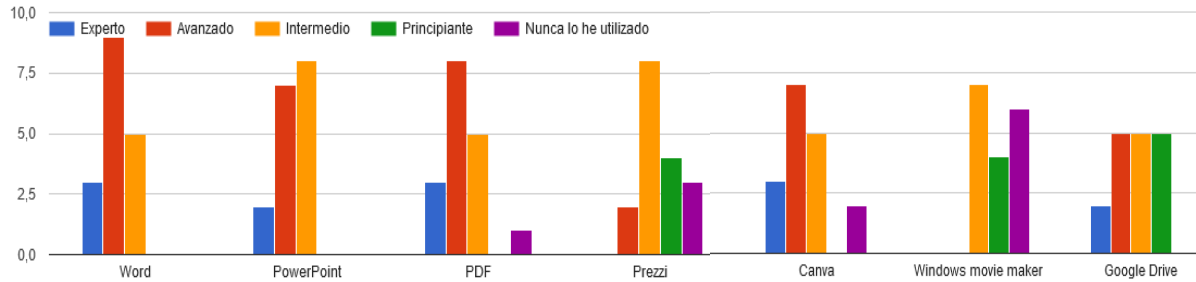


6. ¿Cuántos minutos consideras que debe durar una sesión sincrónica (sesiones en Zoom o Google Meet)?

17 respuestas

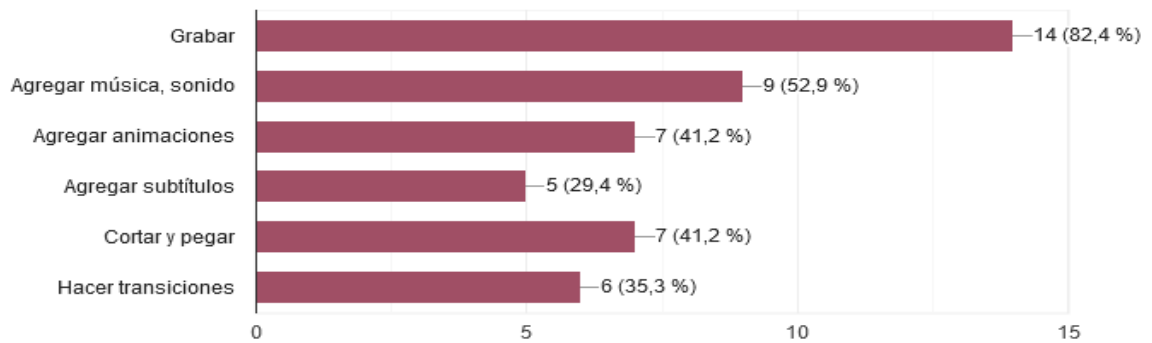


7. ¿Qué nivel de manejo tienes de los siguientes programas y/o herramientas? Marca las casillas que sean pertinentes.



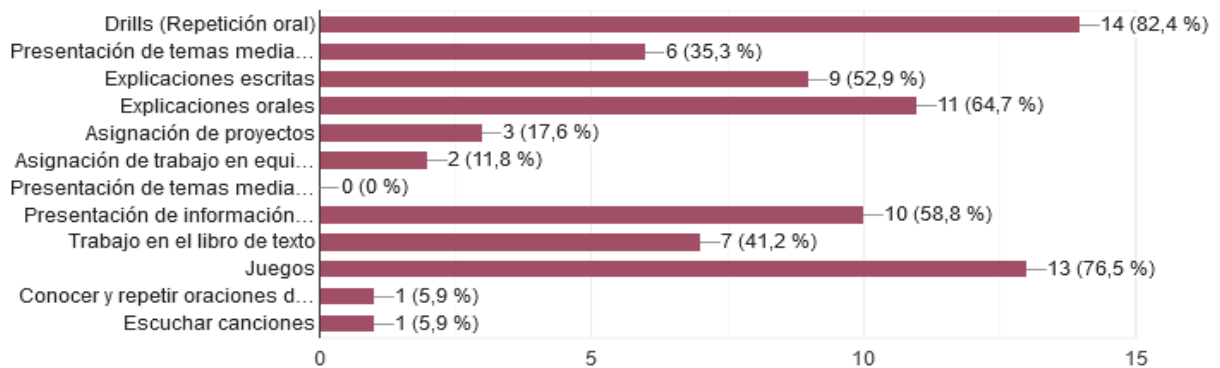
8. ¿Cuáles de los siguientes pasos para la elaboración de videos sabes realizar? Puedes marcar más de una casilla

17 respuestas



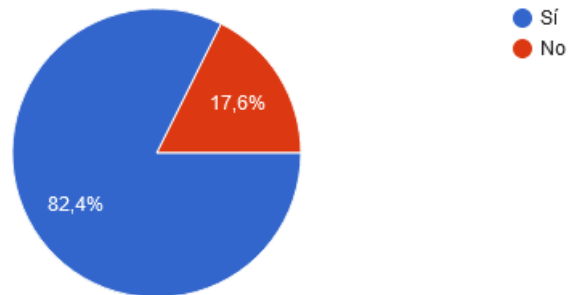
9. ¿Qué estrategias de enseñanza crees que te serán más útiles para el aprendizaje del italiano en la modalidad virtual? Marca todas las opciones que consideres pertinentes.

17 respuestas



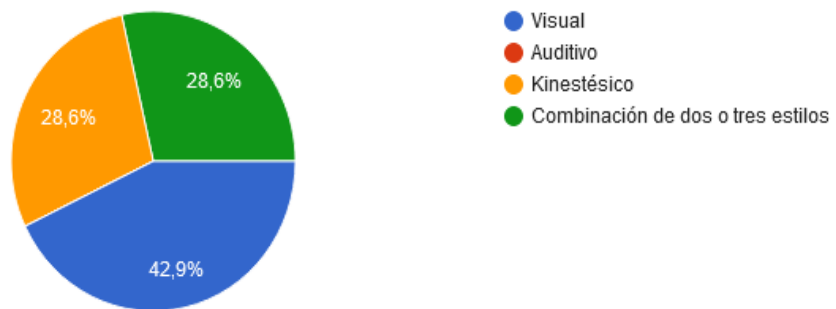
10. ¿Conoces tu estilo de aprendizaje?

17 respuestas



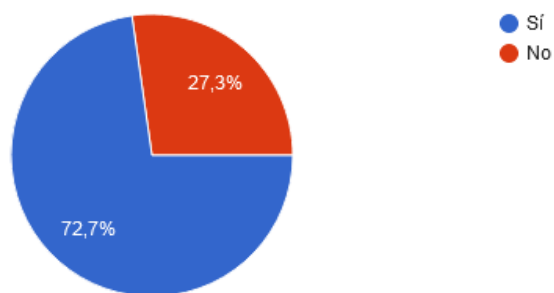
11. Si tu respuesta a la pregunta 10 fue "Sí", ¿cuál es?

14 respuestas



12. Si tu respuesta a la pregunta 10 fue "No", ¿te gustaría realizar un test para conocerlo?

11 respuestas



Anexo 4 Diario del investigador

Diario del docente

Entrada 06 de octubre 2021:

El día de hoy realicé diferentes actividades haciendo uso de las TICs, de las estrategias para Entornos Virtuales de Aprendizaje así como de Game-based learning. Puedo decir que todas las actividades funcionaron a la perfección y que contribuyeron a una mejor comprensión del tema visto, ya que los estudiantes lo expresaron así en sus diarios de aprendizaje; sin embargo, se presentó un ligero inconveniente con el foro creado en la plataforma E-continua; anteriormente ya había asignado foros y no habían tenido problemas los alumnos para participar en él, pero en esta ocasión los alumnos no podían escribir su participación. Tuve que reconfigurarlo al momento, lo cual me causó un poco de desconcierto y temor de que como consecuencia de esta situación la clase no fluyera conforme a lo esperado, sobre todo cuando los alumnos empezaron a inquietarse un poco, gracias a Dios no fue así y el resto de las actividades se llevaron de acuerdo al plan y sin contratiempos. Respecto a esto, ¿qué sucedió? ¿No puse la suficiente atención al momento de configurar el foro? ¿Qué tipo de foro es el más adecuado para que los alumnos no tengan problemas al participar? ¿No se supone que cualquier tipo de foro en la plataforma permite fácilmente la participación de los estudiantes?

Hoy también, basada en una experiencia negativa previa sobre compartir pizarra en Google Meet, decidí usar un archivo Word como pizarra, puesto que me resultó mucho más fácil, accesible y con mejores herramientas para resaltar, subrayar o escribir información importante y que ayuda visualmente al estudiante a comprender el tema y/o las explicaciones sobre este.

Anexo 5 Diario de aprendizaje



Anexo 6 Plan de clase



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS-TUXTLA C-I
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS



PAD: Investigación-Acción

Hecho por: N. Bolio M.

Octubre 06 2021

Carátula
Plan de clase: Cose di famiglia
Lengua meta: italiano

Profesor: María del Ángel N. Bolio

Grado escolar: Secundaria-Universitario

Edad: 14-40 años

Lengua materna: español

Duración / Horario de la clase: 45 min/ 15:00 – 15:45 (Aprox)

Nivel de la lengua meta: A1

Número de estudiantes: 21

Objetivo de la clase:

Introducir el tema nuevo a los estudiantes el cual es sobre la Familia, así como proporcionar el vocabulario sobre los miembros de la familia.

Objetivos específicos:

1. Activar el conocimiento previo de los estudiantes sobre el tema.
2. Promover la participación de los estudiantes en un foro sobre su preferencia hacia familias grandes o pequeñas.
3. Presentar nuevo vocabulario a los estudiantes.

Conocimiento previo: Los estudiantes ya han aprendido los artículos definidos e indefinidos, pronombres personales, los verbos *essere* (ser) y *avere* (tener), desinencias de masculino, femenino plurales, plurales irregulares, números del uno al billón, el alfabeto, los días de la semana, meses del año.

Problemas anticipados y posibles soluciones:

1. PA.- Algunos estudiantes podrían distraerse durante la clase o tener problemas de conectividad.
PS.- Pedir que pongan atención, repetir la pregunta o hacerles preguntas sobre el tema para que comprendan la importancia de estar atentos; solicitarles participar en el chat de Google Meet si la conectividad no les permite encender su cámara y micrófono.

Material:

- 1) Aplicación de video-conferencia Google Meet.
- 2) Imagen: Nube de palabras sobre el tema de la familia
- 3) Plataforma educativa E-continua: Foro
- 4) Enlace de la actividad en línea: <https://wordwall.net/es/resource/853757/la-famiglia>

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS TUNTLA C-I
MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS

Italiano 1

Hecho por: N. Bolio, M.

06 de octubre 2021

Unidad 2

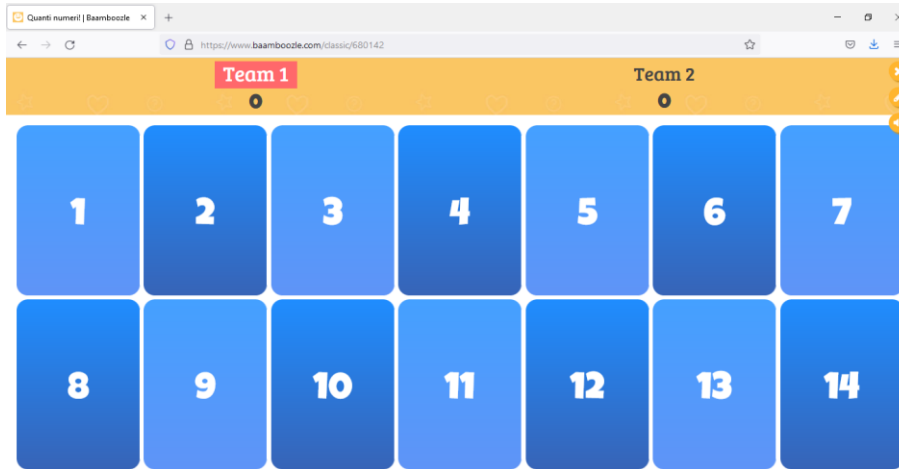
Estudiantes: jóvenes y adultos entre 14 y 40 años.

Lengua meta: Italiano

Plan de clase: Cose di famiglia

Tiempo	Etapas/ Actividad	Propósito/ Objetivo	Procedimiento	Interacción D=docente E=estudiante	Material	Estrategia de enseñanza aplicada
15:00-15:05	Tiempo de tolerancia Pase de lista Saludos	Dar tiempo para que todos los alumnos se conecten	La profesora reproduce música en italiano mientras pasa lista de manera silente y espera que todos o la mayoría de los alumnos se conecten.	N/A	Aplicación de videollamada Google Meet Video de YouTube	Uso de TICs
15:05-15:15	Introducción del tema	Presentar a los alumnos el tema general que se abordará en las próximas clases. Activar conocimiento previo.	La profesora solicita a los estudiantes observar la imagen que les proyectará y decir qué forma le encuentran así como dar ideas sobre el tema que se abordará. Posteriormente, les pregunta qué palabras conocen o reconocen por ser similares al español.	D-E E-D	Aplicación de videollamada Google Meet Imagen: Nube de palabras	1. Estrategia para activar conocimientos previos 2. Estrategia discursiva
15:15-15:45	Adquisición de vocabulario nuevo	Promover la participación de los alumnos en clase. Confirmar y/o corregir los conocimientos previos de los alumnos en cuanto a vocabulario relativo a la familia así como adquirir vocabulario nuevo relativo al mismo tema.	La profesora solicita a los estudiantes entrar a la plataforma en la siguiente ruta: Unità 2/Attività preliminare/Cose di famiglia y participar en el foro "Famiglia grande o piccola?" Después, la profesora indica a los estudiantes que la ayudarán a realizar una actividad de relacionar. La profesora amplía el vocabulario presentado en la actividad utilizando un archivo Word como pizarra.	D-E E-D	Aplicación de videollamada Google Meet Plataforma Econtinua Actividad en Wordwall: https://wordwall.net/es/resource/853757/la-famiglia	1. Estrategias para EVA 2. Estrategia discursiva

Anexo 7 Juegos implementados en clase



Un tesoro di numeri

C'è un proverbio in italiano che dice: "chi trova un amico trova un tesoro". In questo cruciverba scoprirai anche l'aggiunta, un po' cattiva, che spesso si fa a questo proverbio: "ma chi trova..."

Per scoprirlo, nella colonna evidenziata, impara a fare i conti del tuo... tesoro!

Ma chi trova	<input type="text"/>	= sei + cinque
	<input type="text"/>	= dodici - otto
	<input type="text"/>	= quattro x cinque
	<input type="text"/>	= trentadue : due
	<input type="text"/>	= venti - sei
quindici x due =	<input type="text"/>	
trentadue : quattro =	<input type="text"/>	
	<input type="text"/>	= sessanta : quindici
quaranta + cinquanta =	<input type="text"/>	
trentadue + quarantotto =	<input type="text"/>	
centoventi - centododici =	<input type="text"/>	
cinquecento x due =	<input type="text"/>	
venticinque + trentacinque =	<input type="text"/>	
ottocento + duecento =	<input type="text"/>	
ottantasette - ottantadue =	<input type="text"/>	
	<input type="text"/>	= ventiquattro : due
tre x due =	<input type="text"/>	



Anexo 8 Análisis y codificación de la información

Retos docente tecnológicos/técnico

Retos docente afectivos

Falla del equipo

El día de hoy **tuve problemas con mi computadora**, y no pude dar mi clase; sinceramente –aunque sé que no está en mis manos- **me sentí frustrada y triste** porque ya había preparado mi clase y recibiría el trabajo de mis estudiantes, lo cual me entusiasmaba bastante porque siempre hacen trabajos muy creativos e interesantes (Tomado del diario del docente).

*Sentimientos de
frustración*

Anexo 9 Ejemplo de actividad para motivar a los estudiantes a encender su cámara

