

CIEX

JOURN@L

INNOVATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

No. 22

RESEARCH PAPERS

Students' & Teachers' Voices

VALUES AND CULTURE

Personal Development and Growth

CIEX SYMPOSIUM SUMMARIES

Updating Language Teaching Professionals



Editor

Mtro. Hugo Enrique Mayo Castrejón

Coordinador Editorial

MCT. Gerardo Heredia Cenobio

Comité Editorial

Mtro. Daniel Dueñas Armenta
**Jefferson Union High School District,
Estados Unidos**

Mtro. Brandon Jesús Ramos
Barrientos
**Centro de Idiomas Extranjeros
Plantel Chilpancingo 1, México**

Mtro. Tomás Brito Maldonado
**Centro de Idiomas Extranjeros
Plantel Chilpancingo 1, México**

Mtro. Cesar Omar Olguin Mendoza
**Centro de Idiomas Extranjeros
Plantel Chilpancingo 2, México**

Mtra. Nora Natividad Tornos García
**Secretaría de Educación Pública
Guerrero, México**

Mtra. Sully Vianney Carrera Crespo
Universidad Autónoma de Guerrero

Comité de Arbitraje

Dr. Patrick John Coleman
Universidad Lincoln, Nueva Zelanda

Dr. Pedro José Mayoral Valdivia
Universidad de Colima, México

Dr. Carlos Alfredo Pazos Romero
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Dra. Carmen Alicia Magaña Figueroa
Universidad de Colima, México

Dr. Fernando Manuel Peralta Castro
Universidad de Colima, México

Dra. Irma Alejandra Coeto Calcáneo
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Dr. Hugo Moreno Reyes
TECNM/CIIDET, México

Dra. Lizette Drusila Flores Delgado
Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Dr. Isai Ali Guevara Bazan
Universidad Veracruzana, México

Dra. María Magdalena Cass-Zubiria
Universidad de Colima, México

Dr. Jorge Antonio Aguilar Rodríguez
Universidad Autónoma de Sinaloa, México

Dra. Norma Flores González
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Dr. Juan Francisco Astudillo Tenorio
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Dra. Norma Francisca Murga Tapia
Centro de Idiomas Extranjeros, México

Dr. Kristian Armando Pineda Castillo
Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa, México

Dra. Olivia Leyva Muñoz
Universidad Autónoma de Guerrero, México

Dr. Oscar M. Narvaez Trejo
Universidad Veracruzana, México

Dra. Tatiana Galván de la Fuente
Universidad Autónoma de Baja California, México

Dr. Tomás N. Roob
Kyoto Sangyo University, Japón

Diseñador Editorial y de Portada

MCT. Gerardo Heredia Cenobio

CIEX Journ@l, Año 12 No. 22. (2026), abril - septiembre 2026, es una publicación bianual editada y distribuida por CIEX S.C. Calle Pedro Ascencio 12, Col. Centro, Chilpancingo, Guerrero, México. C. P. 39000, Tel. 7474947973, <https://journal.ciex.edu.mx/>, Editor responsable: Mtro. Hugo Enrique Mayo Castrejón, journal.ciex@gmail.com. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2025-110411561700-203, ISSN: 2395-9517, otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Coordinación Editorial de CIEX S.C, MCT. Gerardo Heredia Cenobio, Calle Pedro Ascencio, 12, Col. Centro, Chilpancingo, Guerrero, México. C. P. 39000. Fecha de última modificación: octubre, 2025.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Se autoriza la reproducción total o parcial de este documento siempre que los extractos sean reproducidos literalmente sin modificaciones y que se mencionen la fuente y la fecha.

- **Foreword** **5**

Research Papers
Artículos de Investigación

- **Entre la Incertidumbre y la Agencia:
La Práctica Situada como Transformación Educativa** **7**
Dra. Erika Castro Camacho - Escuela Normal de Especialización "Dr. Roberto Solís Quiroga"
- **Hábitos de Reciclaje y Perfil Socioeconómico:
Análisis Correlacional en una Muestra Piloto** **19**
Dr. Raphael Hubert Elie Sebire - meetinsol@gmail.com
Universidad de Colima
- **Social Representations about Sociolinguistic-Emotional Dimensions in
the First Contact with a Foreign Language** **33**
Lic. Luis Arturo Escamilla Trejo - Universidad de Colima
Lic. Zyanya Olvera Díaz - Universidad de Guadalajara

Values and Culture
Valores y Cultura

- **Honestidad Académica:
Un valor elemental en la investigación frente a la nueva era digital** **47**
Lic. Leticia Antaño Vázquez - Universidad Autónoma de Guerrero

CIEX Symposium Summaries
Resúmenes de Simposio CIEX

- **URILT: An Undergraduate Research Model for Language Teaching** **54**
Dr. Fernando Peralta - Universidad de Colima

- **Technological Innovation as an Inclusion Strategy in Language Education** 58
Dr. Hugo Moreno- TecNM/CIIDET y Universidad Autónoma de Querétaro
Mtra. Claudia Álvarez - Universidad Tecnológica de Querétaro
- **Beyond Words: Men (Mindfulness, Emotions and Neurosciences) for Inclusive Language Classrooms in the Age of AI** 61
Dr. Pedro Mayoral - Universidad de Colima
- **Fostering Inclusion Through English Language Education: A Diagnostic Case Study on Neurodivergent Learners in a Mexican Bilingual School** 62
Dra. Vanessa Cárdenas - Universidad de Colima
Lic. Julieta Marín - Universidad de Colima
- **Useful Prompts for AI to Adapt Teaching Materials to Students' Context, Ages, and Trends** 68
Lic. Fidel Mejía - Centro de Idiomas Extranjeros "Ignacio Manuel Altamirano"
Lic. Lucía Parra - Centro de Idiomas Extranjeros "Ignacio Manuel Altamirano"
- **Humanizing Language Teaching in a Fast-Changing World** 71
Dra. María Cass - Universidad de Colima
Dr. Secundino Isabeles - Universidad de Colima
- **Social Representations of Professional Identity Among Future English Language Teachers at the School of Foreign Languages** 74
Dra. Carmen Magaña - Universidad de Colima

Foreword

The teaching of languages in foreign contexts presents different complexities and challenges. To cope with this phenomenon, it is paramount to analyze the role of professors, learners, administrative staff, teaching materials and society. Then, the language professor needs to study the connection and use of those critical factors.

CIEX Journal is committed to offering a free space for the dissemination of research results and analysis of values in education. This academic publication aims to make scientific knowledge accessible to language teaching and learning community in Mexico and around the world. So, scholars, researchers, graduates and professors dedicated to language teaching and learning are invited to submit research results and essay values.

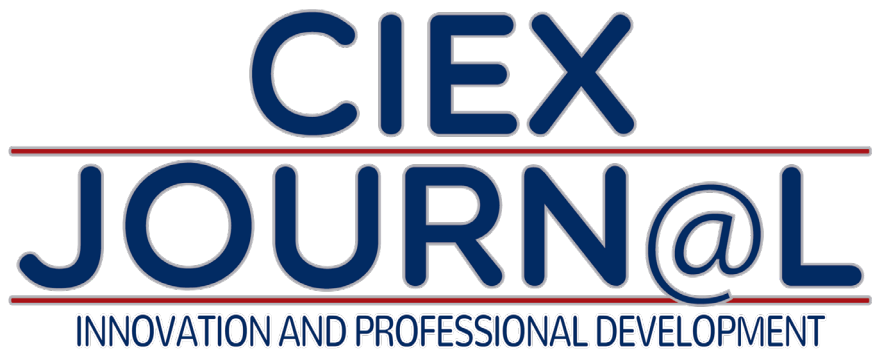
This 22nd issue of CIEX Journal presents original research results on language teaching and learning. In the articles section, research results are presented, such as Between uncertainty and agency: Situated practice as educational transformation, Recycling habits and socioeconomic profile: A correlational analysis in a pilot sample, The use of artificial intelligence activities to improve English writing skills for intermediate students, Could French be implemented in public primary education? Social representation among primary students, and the essay entitled Academic integrity: a fundamental value in research in the new digital age. In addition, some summaries of CIEX Symposium are included.

This issue would not have been possible to be published but by the contribution by authors of the published works, whose innovative results enrich academic research and practice. Moreover, CIEX Journal expresses its appreciation to the editorial and referees' board members. The editorial team hard work was important since all the submissions were analyzed, firstly, to verify they met the call criteria; also, the referees' board contributed with their evaluative blinded review in the submissions assigned. Our gratitude for all of them.

Additionally, each published article was analyzed by computer software to detect plagiarism and ensure its originality.

Besides, it is necessary to highlight that the content of all the articles and essays only symbolizes the authors' analysis, deliberations, and/or insights so that content does not certainly denote the viewpoints or examinations of the chief editor or the team of editors of CIEX Journal.

PhD Norma Francisca Murga Tapia
M.A. Hugo Enrique Mayo Castrejón



RESEARCH PAPERS

Artículos de Investigación

Entre la Incertidumbre y la Agencia: La Práctica Situada como Transformación Educativa

*Between Uncertainty and Agency:
Situated Practice as Wducational Transformation*

Autora:

Dra. Erika Castro Camacho – erika.castro@aefcm.gob.mx
Escuela Normal de Especialización "Dr. Roberto Solís Quiroga"

Fecha de envío:
9 de septiembre de 2025

Fecha de aceptación:
26 de marzo de 2026

Fecha de publicación:
29 de abril de 2026

RESUMEN

La investigación se desarrolló en una institución formadora de docentes en educación especial. El objetivo fue potenciar el aprendizaje del inglés y las actitudes hacia la inclusión mediante una comunicación significativa. Se implementó una investigación basada en diseño con una propuesta multimodal que integró braille, lengua de señas mexicana y tecnología educativa para contextualizar el idioma. En este proceso se identificó la incertidumbre como fenómeno estructural de la práctica docente. Los hallazgos mostraron un desarrollo lingüístico moderado, ausencia de variaciones en las actitudes inclusivas y la emergencia intermitente de la agencia en los futuros docentes. A partir de estos hallazgos se reflexiona que las decisiones pedagógicas intencionadas en diálogo con la incertidumbre pueden interpelar integralmente al estudiante y promover su agencia. Se plantea que la reconfiguración de la enseñanza como práctica situada puede transformar la formación docente y abrir posibilidades para responder críticamente a la complejidad de los contextos actuales.

PALABRAS CLAVE:

agencia docente, incertidumbre estructural, inclusión crítica, investigación basada en diseño, pedagogía multimodal

ABSTRACT

The research was conducted at a teacher training institution specializing in special education. The objective was to enhance English language learning and attitudes toward inclusion through meaningful communication. A design-based research approach was implemented, employing a multimodal methodology that integrated Braille, Mexican Sign Language, and educational technology to contextualize the language. This process identified uncertainty as a structural phenomenon in teaching practice. The findings revealed moderate linguistic development, a lack of variation in inclusive attitudes, and the intermittent emergence of agency among the future teachers. Based on these findings, the study suggests that intentional pedagogical decisions made in dialogue with uncertainty can holistically engage students and foster their agency. It proposes that reconfiguring teaching as a situated practice can transform teacher training and

open up possibilities for critically addressing the complexity of current contexts.

KEY WORDS

critical inclusion, design-based research, pedagogical multimodality, structural uncertainty, teacher agency

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta una investigación basada en diseño, de carácter mixto, cuyo propósito fue impulsar la comunicación significativa en futuros docentes de Educación Especial mediante una metodología multimodal digital. Se plantearon los objetivos de fortalecer la adquisición del inglés y promover actitudes inclusivas en el estudiantado de nuevo ingreso, en un contexto educativo atravesado por la incertidumbre que exige nuevas respuestas. Dichas respuestas no pueden reducirse a soluciones instrumentales o técnicas, ni a la mera adaptación de recursos didácticos, sino que requieren propuestas pedagógicas capaces de integrar diversidad lingüística, recursos multimodales y prácticas inclusivas. Aunque los resultados no fueron óptimos en términos de desarrollo lingüístico o variación en las actitudes inclusivas, ello no se interpreta como una falla, sino como una oportunidad para reflexionar sobre la agencia emergente y la necesidad de una planeación docente consciente que dialogue con la incertidumbre y abra posibilidades de transformación en la formación docente.

REVISIÓN DE LITERATURA

La experiencia docente y la investigación educativa se entrelazan en ámbitos marcados por la incertidumbre. En medio de ellos, el estudiantado requiere orientación, escucha y sentido. Esta condición de inestabilidad no es nueva, pero se hizo más visible y aguda a raíz de la pandemia por COVID-19. Hargreaves (2021) enfatiza que la pandemia puso a prueba la experiencia docente, el bienestar emocional y el capital profesional, revelando vulnerabilidades, pero también resiliencia. Aunque el contexto ha cambiado, las exigencias sociales y académicas persisten, pues educar supone formar personas capaces de decidir ante lo inesperado con sensibilidad y responsabilidad.

La crisis postpandémica afectó los procesos escolares y evidenció la insuficiencia de las certezas pedagógicas tradicionales para sostener la formación en escenarios de incertidumbre. En este sentido, Schwab (2017) advierte sobre la transformación global necesaria para rediseñar estructuras, lo cual en el ámbito educativo conlleva asumir riesgos pedagógicos sostenidos en la ética, la creatividad y los avances tecnológicos. Por su parte, Morin (1999) señala que la educación requiere un pensamiento capaz de articular lo incierto, lo contradictorio y lo complejo, reforzando la necesidad de reconocer la incertidumbre no como obstáculo, sino como condición pedagógica que posibilita la transformación. De ahí que la formación docente requiera una reconfiguración profunda para responder a los desafíos actuales y preparar profesionales críticos y comprometidos con sus estudiantes.

En este panorama de incertidumbre educativa, se vuelve imprescindible reflexionar sobre cómo asumirla como condición pedagógica. Los planteamientos tras la pandemia han propuesto dialogar con las tensiones inherentes a los procesos formativos y contextualizar la educación en sus dimensiones materiales, sociales y culturales. Desde una perspectiva histórico-cultural compleja, Rubio-González y Gómez Francisco (2021) invitan a repensar la educación como práctica situada, abierta al cambio y vinculada con las realidades que la conforman. Así, más

que adaptar métodos o incorporar tecnología, se trata de reconfigurar el propósito mismo de educar y preguntarse qué significa formar personas capaces de actuar con sensibilidad y responsabilidad en un futuro incierto.

Educación en Tiempos Inciertos

Educación implica apertura a lo inesperado, pero la incertidumbre actual exige superar modelos homogéneos y predecibles, como advierte Biesta (2010) en su crítica a la cultura de la medición. De la Cruz (2020) señala que esta condición compleja es también una oportunidad de transformación que demanda enfoques flexibles, uso crítico de la tecnología para reducir desigualdades y fortalecimiento de la educación emocional. Sin embargo, la enseñanza sigue anclada en esquemas unidireccionales que invisibilizan la agencia estudiantil, especialmente en entornos digitales, donde los alumnos gestionan sentidos sin mediación docente. Reconocer y negociar esa agencia es clave para articular experiencias cotidianas con procesos formativos.

En un mundo globalizado y polarizado, la formación docente debe desplazarse de la mera planificación técnica hacia horizontes éticos y políticos capaces de dialogar con la incertidumbre. El conocimiento ya no puede asumirse como verdad estable, sino como construcción contextual y en constante revisión. Como expone Barnett (2000), la educación superior, y por extensión la formación docente, debe prepararse para la supercomplejidad, formando personas capaces de convivir con la falta de certezas y de actuar críticamente en escenarios más impredecibles. A ello se suma la necesidad de que la escuela propicie espacios donde el pensamiento crítico, la toma de decisiones éticas y la agencia de cambio cobren sentido, vinculando la formación con las condiciones reales de vida.

Incórtidumbre e inclusión

Ante el auge del humanismo educativo, se vuelve imperativo formar individuos capaces de participar con conciencia, apertura al cambio y compromiso social. Esto exige un fortalecimiento personal y colectivo. Desde la psicología positiva, Seligman (2011) plantea que enseñar bienestar favorece el aprendizaje y contribuye a una vida más plena, desplazando la instrucción técnica como eje central y posicionando el desarrollo integral del estudiantado como propósito esencial. Concebir la realidad como un todo, desde una perspectiva sistémica frente a la incertidumbre, implica que la formación desarrolle habilidades, sensibilidades y procesos metacognitivos que fortalezcan la conciencia y el control sobre los propios aprendizajes.

En sintonía con esta visión, Biesta (2013) sostiene que educar no puede reducirse al acto de “hacer aprender”, desvinculado de la vida cotidiana. Educación es invitar al otro a existir como sujeto ético, político y social, capaz de responder y decidir en la construcción de su realidad. Esta invitación exige que la formación docente promueva la construcción de conocimiento a través de la experiencia y la interacción, convirtiéndola en agencia situada. Tal planteamiento adquiere especial relevancia en la formación de futuros docentes, quienes deben aprender a mediar con múltiples formas de habitar el mundo en contextos marcados por la diversidad, la incertidumbre y la complejidad, donde el encuentro con el otro no puede ser eludido ni simplificado.

De este modo, el vínculo entre bienestar y subjetividad se vuelve constitutivo de una pedagogía transformadora. Formar docentes no solo implica dotarlos de saberes disciplinares, sino cultivar empatía, conciencia relacional y criterio ético para acompañar procesos educativos que reconozcan la diversidad y el cuidado mutuo. En esta línea, López Calva (2021) enfatiza que educar a quienes educarán supone formar —o deformar— a las nuevas generaciones

que conducirán la sociedad, mientras que Xicoténcatl (2020) destaca la necesidad de revisar críticamente tradiciones y saberes heredados para abrir la puerta a procesos más inclusivos y éticamente comprometidos. En tiempos de incertidumbre, Puiggrós (1994) recuerda que la inclusión no se limita a ajustes razonables, sino que demanda una transformación profunda de las lógicas que estructuran el saber escolar y de su relación con la justicia social.

Enseñanza del Inglés

Ante la necesaria transformación pedagógica, la enseñanza del inglés en la formación docente para educación especial puede resignificarse más allá de estándares y certificaciones, asumiendo un papel humanista y transformador. Al incorporar las realidades, ansiedades e inestabilidades del estudiantado, el idioma puede convertirse en un medio para el desarrollo integral y la alfabetización ciudadana crítica. Como advierten Byrman et al. (2023) y Nussbaum (2006), esta alfabetización no se limita a competencias lingüísticas o interculturales, sino que integra pensamiento crítico e imaginación para empoderar al estudiantado en su interacción con las comunidades, promoviendo un posicionamiento ético frente a la diversidad.

En este horizonte, la propuesta investigativa, fundamentada en una visión de alfabetización crítica, busca construir comunidades pedagógicas sensibles a la diferencia, donde la comunicación se convierte en el eje articulador de la experiencia educativa y de la construcción de sentido compartido. Una comunicación efectiva, como lo afirma Freire (1970), requiere comprender contextos y relaciones sociales para interpretar el mundo y actuar en él de manera consciente. En este marco, modalidades como el braille y la LSM trascienden la accesibilidad y se convierten en compromiso político-pedagógico, legitimando la multimodalidad como lenguaje auténtico y como vía para fortalecer vínculos comunitarios en la práctica educativa.

En consecuencia, el inglés deja de ser un objetivo instrumental y se vincula con el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), lo que permite afrontar las tensiones entre el currículum prescrito y el vivido, al tiempo que se adapta a las realidades, intereses y necesidades del estudiantado. En contextos de incertidumbre, esta práctica situada abre la posibilidad de construir experiencias pedagógicas más inclusivas y multimodales, capaces de reconocer la diferencia y favorecer nuevas formas de interacción en torno al aprendizaje del inglés. Además, el ABP favorece la creación de vínculos colaborativos y comunitarios, donde aprender inglés se convierte en un proceso compartido que legitima la diversidad de voces y saberes. Asumir la ambigüedad y el riesgo resulta entonces inaplazable, y tanto el ABP como la multimodalidad ofrecen un camino para transformar la incertidumbre en recurso formativo dentro de la enseñanza del inglés.

Diseño Multimodal: Práctica Situada

En el diseño propuesto, el ABP se concibe como una práctica situada que articula conocimientos y lenguajes en escenarios reales, adaptándose a las necesidades del estudiantado promoviendo la inclusión. Laverick (2019) subraya que este enfoque abre espacios de decisión y construcción activa, mientras que Aragay y Martínez (2020) destacan su capacidad para atender la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje. De este modo, el ABP no se limita a organizar contenidos, sino que habilita la aparición de lo inesperado y enseña a enfrentar la incertidumbre con creatividad, transformándola en oportunidad pedagógica y en experiencia formativa.

La multimodalidad se inscribe en esta lógica como un eje que valida saberes y experiencias tradicionalmente excluidos del aula. El uso de braille y LSM no fue un recurso técnico, sino una decisión ética que reconoció modos diversos de construir significados y acceder al conocimiento

del idioma. Kress (2010) sostiene que los modos semióticos configuran lo que puede pensarse y comprenderse, y desde esta mirada la multimodalidad se convierte en una forma de justicia epistémica que transforma el aula en un espacio plural. En este contexto, la multimodalidad se concretó en la creación de Objetos Virtuales Multimodales de Aprendizaje (OVMA) que representaron espacios de agencia que articularon inclusión, autonomía y sentido pedagógico, permitiendo al estudiantado construir significados desde sus propios repertorios comunicativos.

La enseñanza, situada en este horizonte, se entiende como un ejercicio que asume la imprevisibilidad como condición de posibilidad, y no como defecto del proceso educativo. Como señala Biesta (2017), educar no es programable ni garantiza resultados, pues se sostiene en la relación y en la apertura a lo imprevisto. Esta apertura implica aceptar el riesgo de fallar y aprender a enfrentarlo con creatividad, transformando la inestabilidad a favor del crecimiento. En continuidad, Skliar (2018) recuerda que enseñar es arriesgarse a lo que aún no tiene nombre, a lo que puede fallar, pero también abrir mundos. De este modo, la práctica situada, sostenida en el ABP y la multimodalidad, consolida una ética educativa que insiste, acompaña y se reinventa incluso en condiciones de incertidumbre.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño metodológico se sustentó en una ética de apertura y pluralidad, integrando braille y LSM como recursos pedagógicos que potenciaron la construcción de significados. A partir de esta premisa, se optó por la Investigación Basada en Diseño (IBD), que permitió mantener coherencia entre el posicionamiento pedagógico y la forma de indagarlo. La IBD se fundamenta en ciclos iterativos de diseño, implementación, análisis y rediseño, lo que permitió ajustar las propuestas en contextos complejos y reales, favoreciendo un aprendizaje situado y transformador.

Figura 1

Fases de la Investigación Basada en Diseño



Nota: Fases de la IBD según Easterday et al. (2017).

El estudio se realizó en una escuela normal mexicana con un grupo de 26 estudiantes de nuevo ingreso en la Licenciatura de Educación Especial. La propuesta se estructuró bajo el enfoque de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el uso de Objetos Virtuales Multimodales de Aprendizaje (OVMA) en braille y LSM, integrando el inglés con la educación especial. El proceso metodológico incluyó cinco iteraciones, en las que se analizaron necesidades, se diseñaron productos, se implementaron actividades, se evaluaron resultados y se realizaron ajustes sucesivos.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto. Para la recolección de datos cuantitativos se aplicaron pre y post tests de inglés, organizados en dos categorías, vocabulario y habilidades comunicativas. También, se administraron cuestionarios tipo Likert para indagar las actitudes hacia la inclusión en tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual. Los instrumentos fueron sometidos a pruebas de fiabilidad mediante el alfa de Cronbach, y los resultados se analizaron con t-tests para identificar diferencias significativas. En paralelo, se incorporaron técnicas cualitativas que permitieron recuperar experiencias, percepciones y repertorios comunicativos del estudiantado, enriqueciendo la interpretación de los hallazgos.

Complementariamente, para evaluar la metodología y los OVMA se aplicaron encuestas de satisfacción, cuyos resultados se analizaron junto con los diarios de reflexión y registros de observación. El análisis cualitativo siguió las etapas interrelacionadas propuestas por Burns (2010): ensamblar los datos recolectados, codificarlos para identificar categorías emergentes, comparar patrones o inconsistencias entre respuestas, construir significados interpretativos y, finalmente, informar los resultados de forma clara y reflexiva. La integración de ambos enfoques se realizó mediante triangulación, lo que fortaleció la validez de los hallazgos y aseguró la coherencia entre teoría y práctica en un escenario educativo complejo e incierto.

HALLAZGOS

En coherencia con los objetivos de la IBD, se presentan a continuación los hallazgos. La Tabla 1 sintetiza los resultados en tres dimensiones centrales: competencias lingüísticas, actitudes hacia la inclusión y valoración de la metodología, ofreciendo una visión integrada de los avances alcanzados.

Tabla 1

Resultados principales asociados a los objetivos de investigación

Eje investigativo	Tipo de datos	Resultados obtenidos	Implicaciones pedagógicas
Competencias lingüísticas	Cuantitativos (pre y post-test)	Mejoras significativas en vocabulario, comprensión y producción escrita.	El ABP y los OVMA fortalecieron aprendizajes contextualizados. La metodología diseñada facilitó el uso funcional del idioma con propósitos auténticos.
Actitudes hacia la inclusión	Cuantitativos (escala Likert) y cualitativos (comentarios)	No se observaron cambios sustanciales entre cuestionarios pre y post. Valoraciones positivas, pero no sostenidas.	Se requieren vivencias más profundas, no solo discursos. Es necesario profundizar en la reflexión crítica y en proyectos más ligados a temas inclusivos. Los recursos adaptados hacia lo inclusión no fueron suficientes para transformar.
Valoración de la metodología: Multimodalidad y OVMA	Cualitativos (percepción y experiencia)	Alta satisfacción con el diseño accesible y contextual, valorado por su carácter participativo y personalizado.	La multimodalidad potencia la agencia y la motivación. El ABP fue valorado por su coherencia con el campo de la educación especial.

Competencias Lingüísticas

Las pruebas pre y post de inglés evidenciaron mejoras significativas en vocabulario y habilidades comunicativas, confirmadas mediante la prueba T. Aunque el progreso fue irregular, los productos generados mostraron un uso más espontáneo y funcional del idioma. Las Figuras 2 y 3 ilustran estas diferencias.

Figura 2

Contraste de Medias Pre y Post del Examen de Vocabulario en Inglés

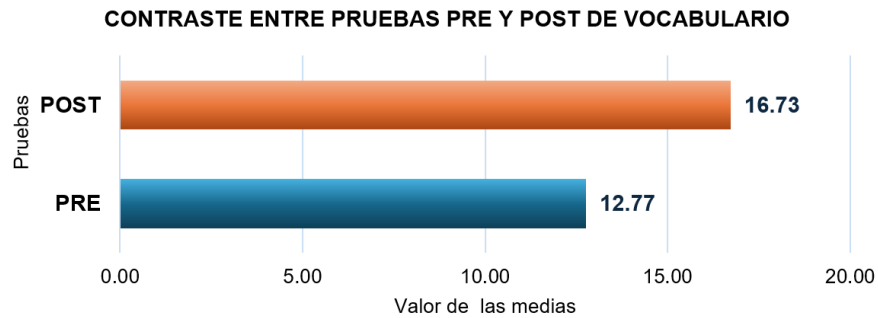
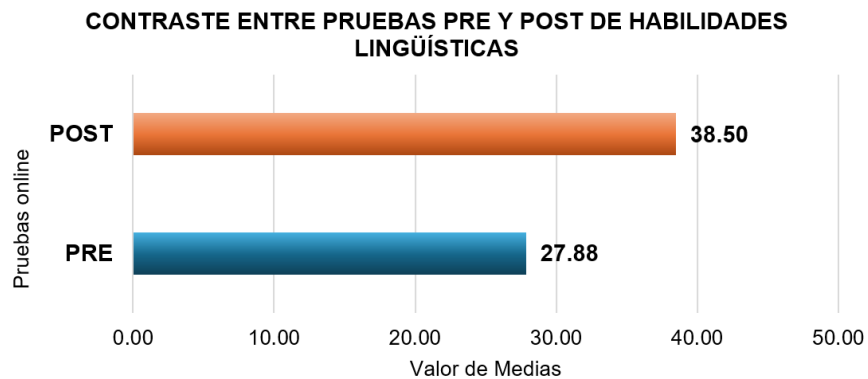


Figura 3

Contraste de Medias Pre y Post del Examen Online de Inglés



Actitudes hacia la Inclusión

Los cuestionarios tipo Likert aplicados en tres dimensiones, cognitiva, afectiva y conductual, no reflejaron cambios sustanciales entre pre y post, aunque sí se observaron momentos de tensión y reflexión derivados del trabajo con braille y LSM. Estos hallazgos sugieren que se requieren experiencias más profundas y sostenidas para transformar actitudes inclusivas. Las Figuras 4, 5 y 6 resumen los resultados principales.

Figura 4

Contraste de Medias Pre y Post de Actitudes Cognitivas hacia la Inclusión

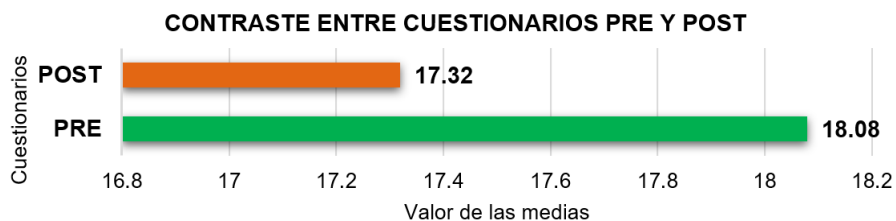
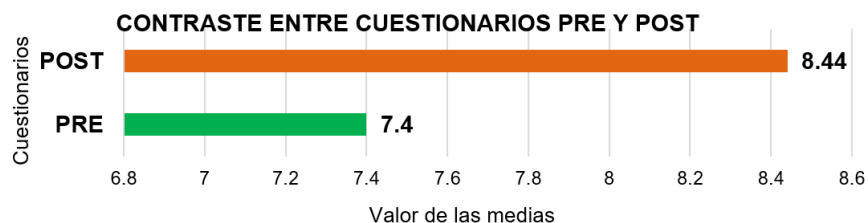
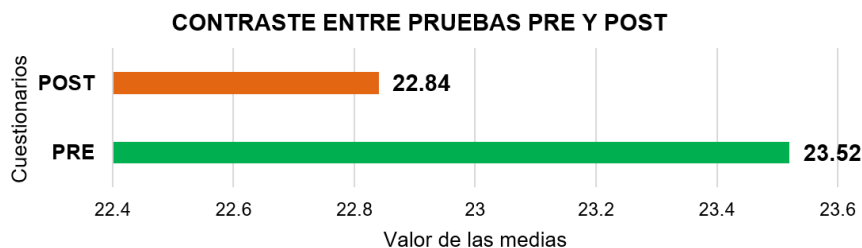


Figura 5*Contraste de Medias Pre y Post de Actitudes Afectivas hacia la Inclusión***Figura 6***Contraste de Medias Pre y Post de Actitudes Conductuales hacia la Inclusión*

Incertidumbre y Agencia

Más allá de los resultados vinculados a los objetivos investigativos, el proceso estuvo marcado por momentos de incertidumbre que atravesaron tanto la dimensión formativa como la investigativa. Situaciones como la virtualidad súbita, la ausencia temporal del docente o la alternancia híbrida obligaron a replantear decisiones, ajustar metodologías y sostener la continuidad en escenarios de tensión y movilidad. La Tabla 2 sintetiza estos momentos clave, mostrando cómo la incertidumbre se hizo presente en distintas fases y dio forma a las respuestas pedagógicas y organizativas.

Tabla 2*Momentos clave de la investigación y su relación emergente con la incertidumbre*

Momento del proceso	Hecho o situación vivida	Acción pedagógica o respuesta	Reflexión emergente / Aprendizaje pedagógico
Planeación inicial	Propuesta de trabajar inglés e inclusión en dos semestres	Diseño de metodología multimodal con ABP y OVMA	El tiempo académico formal es insuficiente para transformar actitudes.
Primer semestre	Cambio inesperado a modalidad virtual	Dificultad en la creación de OVMA con antelación	Es vital planificar con márgenes de flexibilidad.
Transición del curso	Ausencia temporal del docente titular (intervención quirúrgica)	Continuidad mediante trabajo autónomo y entregas en plataforma digital	La autogestión emergió como respuesta situada; algunos desplegaron agencia, otros quedaron al margen.
Segundo semestre	Retorno híbrido inesperado	Ajustes en ABP y rediseño de OVMA	Aceptar y acompañar la movilidad del proceso.

Intervención en el aula	Participación desigual	Retroalimentación, diversificación y observación constante	La agencia se propicia con espacio, reto y acompañamiento.
Evaluación de resultados	Progreso en inglés, pero no en inclusión	Análisis mixto y replanteo afectivo	La inclusión se vive, no se impone.
Reflexión post investigación	Descubrimiento del valor de manejar la incertidumbre	Escritura de artículo emergente	Educación es también acompañar en lo incierto.

La investigación mostró un doble alcance. Por un lado, los resultados planificados y evaluados según los objetivos pedagógicos, y por otro, aprendizajes no previstos que se desplegaron en escenarios de incertidumbre. En este cruce, la agencia estudiantil emergió de manera desigual: en algunos momentos se fortaleció como respuesta situada, mientras que en otros se replegó, evidenciando que no se garantiza de forma automática. La Tabla 3 sintetiza estos hallazgos, destacando cómo la flexibilidad metodológica, la continuidad pedagógica y la agencia estudiantil se articularon como respuestas formativas ante situaciones imprevistas.

Tabla 3

Síntesis de hallazgos emergentes sistematizados

Situación imprevista o emergente	Respuesta pedagógica	Agencia observada/ Comprensión obtenida
Transición súbita a modalidad a distancia en el primer semestre	Reorganización rápida de materiales y uso de plataformas flexibles	La agencia se limitó en algunos casos; la flexibilidad metodológica sostuvo el proceso y permitió que otros asumieran decisiones.
Alternancia presencial-virtual sin aviso previo	Ajustes semanales en la planeación y los roles de ABP	La continuidad dependió de la intención pedagógica y de la agencia compartida; algunos estudiantes asumieron roles activos, otros permanecieron pasivos.
Enfermedad del docente titular	Delegación de tareas al estudiantado y trabajo autónomo con OVMAs	La autonomía se fortaleció en quienes desplegaron agencia; otros se mantuvieron al margen, mostrando que la agencia no se garantiza.
Emergencia de agencia en el estudiantado	Observación cualitativa del interés, la toma de decisiones y la colaboración espontánea	La agencia emergió como práctica situada cuando hubo sentido, reto y libertad para actuar.
Invisibilidad inicial de aprendizajes inclusivos	Relectura crítica de los resultados y apertura a interpretaciones no lineales	La agencia se mostró débil en actitudes inclusivas; algunas transformaciones requieren tiempo, escucha y nuevas formas de evaluación.

PRINCIPALES LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Si bien la experiencia documentada ofrece hallazgos valiosos sobre la articulación entre innovación pedagógica, inclusión y agencia, sus alcances deben leerse con cautela. La investigación se desarrolló en un contexto específico, con condiciones que restringen la posibilidad de generalizar los hallazgos. Más que un modelo replicable, se ofrece como aporte situado que visibiliza tensiones y posibilidades de la práctica docente en escenarios de incertidumbre. Estas limitaciones evidencian la necesidad de seguir explorando propuestas que reconozcan la complejidad educativa actual.

PRINCIPALES APLICACIONES E IMPACTO DE LA INVESTIGACIÓN

La aplicación más relevante derivada de la investigación fue la resignificación del inglés, concebido no como mera obligación escolar, sino como práctica situada. En este escenario, el inglés se proyecta como espacio pedagógico capaz de articularse con metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y los Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVMA), trascendiendo la homogeneidad curricular y abriendo posibilidades de acción docente sensible a la diversidad.

En cuanto a los OVMA, diseñados dentro del ABP con recursos como Braille y LSM para promover actitudes inclusivas, el impacto mostró que la adaptación de materiales no basta para generar cambios. Las actitudes requieren tiempo y experiencias sostenidas para transformarse. Más que una falla, este resultado constituye un aprendizaje: la inclusión debe vivirse en la práctica para orientar acciones que produzcan verdadera transformación.

La investigación permitió observar tanto la emergencia como la ausencia de agencia en futuros docentes en medio de la incertidumbre. Aunque se buscó promover autonomía, persistieron formas de dependencia frente al conocimiento y la toma de decisiones. Como señalan Priestley et al. (2015), la agencia no es una propiedad individual ni un resultado automático, sino una capacidad relacional que se activa en contextos específicos. Reconocer esta variabilidad implica asumir la tarea formativa de crear espacios donde la agencia pueda desplegarse incluso en condiciones de incertidumbre.

Las tensiones vividas, entornos de aprendizaje frágiles, discontinuidad docente, ansiedad lingüística y homogeneidad curricular frente a la diversidad de trayectorias, no son incidentales, sino síntomas de estructuras que requieren transformación. El impacto de estas tensiones confirma que enseñar, como advierte Giroux (1988), es un acto político. Por ello, la formación docente debe superar modelos de pasividad y orientarse hacia prácticas que fomenten autonomía y respuesta situada. En esta línea, la agencia emergente en la incertidumbre se proyecta como orientación metodológica y ética para escenarios educativos diversos y cambiantes, posibilitando repensar la justicia educativa en clave de transformación institucional.

CONCLUSIONES

La investigación no se limita a mostrar hallazgos específicos, sino que abre una reflexión más amplia: ¿cómo se está interpelando al futuro docente desde el diseño de la práctica educativa? La respuesta no puede reducirse a la adquisición de un idioma, a la adaptación de materiales, o a la construcción de experiencias que lo convoquen a pensarse como sujeto creativo, inclusivo y comunicativo.

En un escenario incierto, la agencia se convierte en el núcleo de la formación, no como rasgo natural, sino como una posibilidad que se activa cuando el docente en formación es desafiado a decidir, a dialogar y a transformar. La enseñanza del inglés, en este sentido, se proyecta como un espacio pedagógico donde se ensayan estas capacidades, vinculando la comunicación con la inclusión y la creatividad con la conciencia crítica de las condiciones y tensiones del aula. Al hacerlo, aporta a la formación integral, hoy indispensable en tiempos de incertidumbre, pues trasciende la adquisición del idioma y abre horizontes para la construcción de prácticas docentes transformadoras.

La conclusión que se desprende es clara: formar docentes implica abrir horizontes de reflexión y acción que los posicionen como agentes de cambio en un mundo educativo complejo y cambiante. Interpelar al futuro docente significa invitarlo a asumirse como agente, a ampliar su visión comunicativa, a diseñar prácticas críticas y a vivir la inclusión como experiencia transformadora. Solo así la educación puede trascender la rutina y convertirse en un acto ético y político orientado a la justicia y a la construcción de comunidades más humanas y participativas.

REFERENCIAS

- Aragay, X., & Martínez, M. (2020). *El Aprendizaje Basado en Proyectos en PLANEA. Enfoque general de la propuesta y orientación para el diseño colaborativo de proyectos*. UNICEF.
- Barnett, R. (2000). Supercomplexity and the curriculum. *Studies in Higher Education*, 25(3), 255-265. <https://doi.org/10.1080/713696156>
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2017). *The redesccovery of teaching*. Routledge.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863466>
- Byrman, A., Bell, E., & Harley, B. (2023). *Social research methods* (6th ed.). Oxford University Press.
- De la Cruz Flores, G. (2020). Certezas e incertidumbre en educación. Espejismos y faros en tiempos de COVID-19. *Perfiles Educativos IISUE-UNAM*, 62(170), 46-53.
- Easterday, M. W., Rees Lewis, D., & Gerber, E. M. (2017). Design-based research process: Problems, phases, and applications. *Proceedings of the International Conference of the Learning Sciences (ICLS)*, 2, 938-945. International Society of the Learning Sciences.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Hargreaves, A. (2021). *Well-being in schools: Three forces that will shape the future*. ASCD.

- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Laverick, D.M. (2019). *Digital literacies and learning: Designing information literacy instruction*. Rowman & Littlefield.
- López Calva, J. (2021). *La formación docente en contextos de incertidumbre: Perspectivas desde América Latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Harvard University Press.
- Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.
- Puiggrós, A. (1994). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna.
- Rubio-González, J., & Gómez Francisco, T. (2021). Aprendizaje contextualizado y expansivo: Una propuesta para dialogar con las incertidumbres en los procesos educativos. *Actualidades Investigativas En Educación*, 21(3), 1–23. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.46241>
- Schwab, K. (2017). *The fourth industrial revolution*. Portfolio Penguin.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Skliar, C. (2018). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado*. Noveduc.
- Xicoténcatl, L. (2020). *Pedagogías de la resistencia: Educación popular y formación docente en México*. Universidad Pedagógica Nacional.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Usted es libre para Compartir –copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato– y Adaptar el documento – remezclar, transformar y crear a partir del material– para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)

Hábitos de Reciclaje y Perfil Socioeconómico: Análisis Correlacional en una Muestra Piloto

Recycling Habits and Socioeconomic Profile: A Correlational Analysis in a Pilot Sample

Autor:

Dr. Raphael Hubert Elie Sebire - meetinsol@gmail.com

Universidad de Colima

Fecha de envío:
22 de septiembre de 2025

Fecha de aceptación:
13 de abril de 2026

Fecha de publicación:
29 de abril de 2026

RESUMEN

Este estudio explora la relación entre los hábitos de reciclaje y el perfil socioeconómico de estudiantes universitarios de la Facultad de Lenguas Extranjeras. El reciclaje constituye una estrategia clave para la sostenibilidad, pero su práctica depende de factores estructurales y culturales, entre ellos el nivel educativo, los ingresos y la infraestructura disponible. El objetivo fue identificar posibles correlaciones entre dichas variables en una muestra piloto de 15 estudiantes, mediante un diseño mixto exploratorio-descriptivo. Se aplicó un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas que indagó sobre la frecuencia de reciclaje, materiales, modalidades de separación, destino de los residuos y percepciones personales. Los resultados muestran que la mayoría recicla de forma intermitente, con predominio del papel; en lugar del 12% de los estudiantes declaró llevar sus residuos a un centro de reciclaje. El perfil socioeconómico no evidenció diferencias significativas, mientras que las principales barreras fueron falta de tiempo, espacio reducido y desconocimiento de normas. Se concluye que la educación, infraestructura y claridad normativa son factores esenciales para fortalecer la constancia del reciclaje universitario.

PALABRAS CLAVE:

Reciclaje, perfil socioeconómico, estudiantes, educación ambiental

ABSTRACT

This study examines the relationship between recycling habits and the socioeconomic profile of university students from the Faculty of Foreign Languages. Recycling is a key sustainability strategy, yet its practice depends on structural and cultural factors such as education level, household income, and infrastructure availability. The aim was to identify possible correlations between these variables in a pilot sample of 15 students, using an exploratory-descriptive mixed-methods design. A structured questionnaire with closed and open questions investigated recycling frequency, materials, separation methods, disposal practices, and personal perceptions. Findings reveal that most students recycle intermittently, with paper being the most common material, while only 12% use recycling centers. Socioeconomic profile did not show significant differences,

whereas the main barriers included lack of time, limited living space, and insufficient knowledge of sorting rules. The study concludes that education, accessible infrastructure, and clear separation guidelines are essential to strengthen recycling consistency in the university context.

KEY WORDS

Recycling, socioeconomic profile, university students, environmental education

Introducción

El reciclaje constituye una de las estrategias más relevantes para la preservación del medio ambiente y la reducción de residuos sólidos urbanos, al favorecer tanto la disminución de desechos como la optimización del uso de los recursos naturales. Instituciones internacionales han señalado que mejorar las prácticas de gestión de residuos, incluido el reciclaje, genera beneficios sociales, económicos y ambientales, entre los que destacan la creación de empleos, el ahorro de recursos y la reducción de emisiones de gases de efecto invernadero (World Bank, 2022; Ellen MacArthur Foundation, 2022).

Sin embargo, los hábitos de reciclaje no son uniformes entre los individuos ni entre los grupos sociales, ya que dependen de factores estructurales y culturales, entre ellos el perfil socioeconómico. Estudios previos han demostrado que el nivel educativo y los ingresos influyen en la adopción de conductas sostenibles, incluidas la reducción de residuos y el reciclaje (Cialdini & Goldstein, 2004; Feldman & Hartmann, 2015). Asimismo, la accesibilidad a infraestructura adecuada y la existencia de incentivos institucionales constituyen variables determinantes en la frecuencia y efectividad del reciclaje (European Commission, 2021; Environmental Protection Agency, 2022).

En este marco, resulta pertinente analizar la relación entre las condiciones socioeconómicas y los hábitos de reciclaje, especialmente en contextos universitarios, donde los estudiantes representan un sector social en formación que puede incidir de manera significativa en la construcción de prácticas sostenibles. El presente estudio exploratorio tiene como propósito examinar dicha relación en una muestra de 15 estudiantes universitarios de la Facultad de Lenguas Extranjeras, a fin de identificar posibles patrones de correlación entre su perfil socioeconómico y la frecuencia, modalidad y constancia de sus hábitos de reciclaje. Más allá de las limitaciones propias de la muestra, este análisis pretende aportar elementos iniciales que contribuyan a la comprensión de los determinantes sociales del reciclaje y a la generación de estrategias educativas y comunitarias orientadas a la sostenibilidad.

Discusión Teórica

El análisis de los hábitos de reciclaje no puede desvincularse de una comprensión más amplia de la gestión de residuos y de los determinantes sociales de la sostenibilidad. La literatura internacional señala que los desafíos actuales en el manejo de residuos requieren un compromiso conjunto de individuos, comunidades, empresas y gobiernos para reducir la generación de desechos, incrementar el reciclaje y fomentar patrones de consumo sostenibles (World Bank, 2022). En este sentido, las prácticas individuales de reciclaje se insertan en un entramado más complejo que involucra infraestructura, políticas públicas y marcos regulatorios.

El perfil socioeconómico ha sido identificado como un factor influyente en la adopción de comportamientos ambientales. Investigaciones previas destacan que el nivel de ingresos y

de educación está asociado a una mayor disposición hacia prácticas sostenibles, incluidas el reciclaje y la reducción de residuos (Cialdini & Goldstein, 2004; Feldman & Hartmann, 2015). La explicación de esta relación radica, por un lado, en el acceso diferenciado a información y sensibilización ambiental, y por otro, en la disponibilidad de recursos materiales y de infraestructura que permiten ejercer estas prácticas de manera constante y efectiva.

De igual forma, el acceso a servicios de recolección diferenciada y centros de reciclaje constituye un factor crítico en la frecuencia con que los individuos reciclan. La Comisión Europea subraya que la existencia de sistemas de recolección eficientes y el desarrollo de mercados para los materiales reciclados son condiciones necesarias para incrementar las tasas de reciclaje en la población (European Commission, 2021). En la misma línea, la EPA - Environmental Protection Agency (2022) enfatiza que las mejoras en el comportamiento de reciclaje deben trascender la educación ambiental y atender también los factores sociales, económicos y políticos que influyen en las decisiones de los individuos.

Asimismo, diversos informes han resaltado la importancia de las iniciativas comunitarias y de los programas de educación ambiental como estrategias para sensibilizar y fomentar una cultura de reciclaje inclusiva y participativa. El Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (2022) sostiene que las prácticas comunitarias, cuando se acompañan de políticas públicas sólidas, pueden fortalecer una economía circular, reducir la presión sobre los recursos naturales y mitigar los impactos del cambio climático. Por su parte, la European Environment Agency (2021) advierte que la transición hacia un modelo circular requiere comprender los impactos de los materiales a lo largo de su ciclo de vida, desde la extracción hasta la disposición final.

En suma, la literatura coincide en que el reciclaje es una práctica que no depende únicamente de la conciencia individual, sino que está condicionada por determinantes socioeconómicos, por el acceso a infraestructura y por el diseño de políticas públicas efectivas. Estos resultados muestran que, aunque la muestra es pequeña, vale la pena observar cómo el perfil socioeconómico puede influir en la frecuencia y la manera en que los estudiantes reciclan.

Metodología

Diseño y Enfoque

El presente estudio se diseñó con un enfoque mixto de carácter exploratorio-descriptivo, que combina el análisis cuantitativo (frecuencias y porcentajes) con el análisis cualitativo (testimonios). Esta estrategia permitió obtener una visión más amplia de los hábitos de reciclaje de los participantes y comprender las percepciones subyacentes a sus prácticas.

Participantes y Muestra

La muestra estuvo conformada por 15 estudiantes de la Facultad de Lenguas Extranjeras (FLEX), todos inscritos en la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas.

- Número de participantes: 15.
- Edad: entre 18 y 22 años (media = 20).
- Género: 9 mujeres (60%) y 6 hombres (40%).
- Nivel académico: cursaban entre el segundo y sexto semestre de la licenciatura.

La elección de este grupo respondió a criterios de conveniencia, con el propósito de contar con un caso piloto que permitiera explorar la relación entre los hábitos de reciclaje y el perfil

socioeconómico en un contexto universitario específico.

Instrumento

Se elaboró un cuestionario estructurado de 10 preguntas, organizado en dos secciones principales. La primera estuvo dedicada a los hábitos de reciclaje, indagando aspectos como la frecuencia con la que los participantes realizan esta práctica, los materiales que reciclan con mayor regularidad, la forma de separación que emplean, el destino final que otorgan a los residuos y las dificultades que perciben en el proceso. La segunda sección se centró en el perfil socioeconómico, incluyendo variables como el nivel educativo de los padres, el tipo de vivienda en la que reside la familia, el ingreso mensual aproximado del hogar, el acceso a centros de reciclaje en la comunidad y el significado personal que cada participante atribuye al acto de reciclar. La elaboración del cuestionario combinó ítems cerrados (con opciones predefinidas) y preguntas abiertas, lo que permitió obtener datos comparables y testimonios ilustrativos.

Procedimiento

La aplicación del cuestionario se llevó a cabo de manera presencial en las aulas de la Facultad de Lenguas Extranjeras (FLEX). La participación fue totalmente voluntaria y se garantizó en todo momento el consentimiento informado, así como el resguardo del anonimato de los encuestados. El tiempo promedio de respuesta fue de aproximadamente 15 minutos.

El procesamiento de los datos se realizó en dos etapas complementarias. En primer lugar, se efectuó un análisis cuantitativo, mediante el cálculo de frecuencias absolutas y relativas (%) de las variables consideradas. Posteriormente, se desarrolló un análisis cualitativo, que consistió en la codificación de las respuestas abiertas y su agrupación en categorías emergentes, entre las que destacaron la motivación, las barreras logísticas, la influencia familiar y la percepción ambiental.

Resultados

Frecuencia de Reciclaje

La siguiente tabla presenta la frecuencia con la que los estudiantes realizan prácticas de separación o reciclaje de residuos.

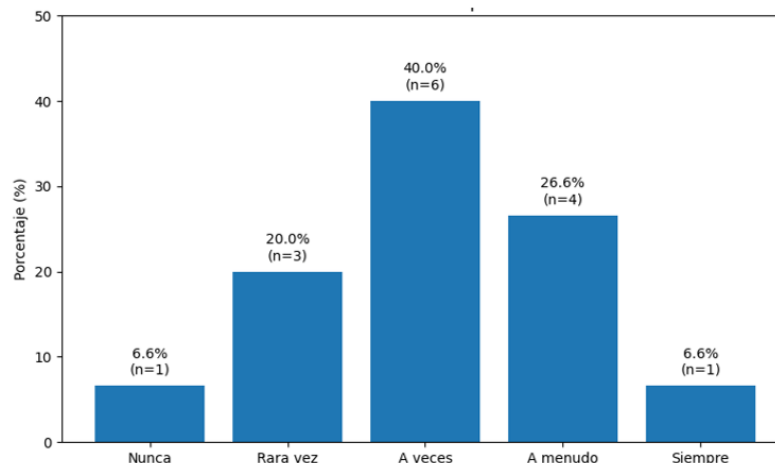


Tabla 1. Frecuencia con la que los estudiantes realizan prácticas de separación o reciclaje de residuos.

La mayoría (73%) muestra una práctica intermitente, con predominio de respuestas en “a veces” y “a menudo”.

Testimonio:

- *“Me esfuerzo por separar, pero no siempre lo hago; depende de las tareas y el tiempo” (A1, 22).*
- *“A veces sí, a veces no... cuando hay contenedores cerca, reciclo” (L1, 19).*
- *“Lo hago cuando puedo” (C1, 20).*

La frecuencia de reciclaje entre los estudiantes muestra un comportamiento intermitente: el 40% afirmó reciclar “a veces” y el 26.6% “a menudo”, mientras que sólo un 6.6% declaró hacerlo siempre. En contraste, un 20% indicó reciclar rara vez y un 6.6% nunca. Estos resultados sugieren que, aunque existe disposición hacia la práctica, la constancia es limitada. Los testimonios reflejan esta irregularidad: *“Me esfuerzo por separar, pero no siempre lo hago; depende de las tareas y el tiempo” (A1, 22)*, y *“A veces sí, a veces no... cuando hay contenedores cerca, reciclo” (L1, 19)*.

Materiales Reciclados

La siguiente tabla muestra los tipos de materiales que los estudiantes identifican o separan para su reciclaje.

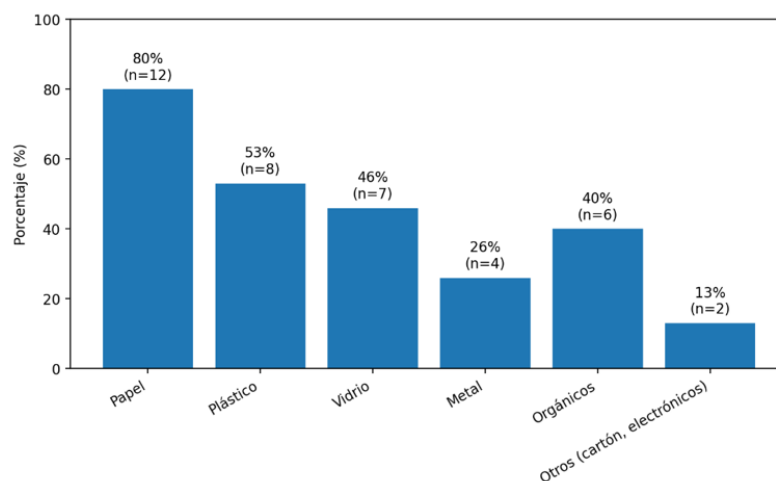


Tabla 2. Tipos de materiales que los estudiantes identifican o separan para su reciclaje.

El papel figura como el material más reciclado.

Testimonio:

- *“En la facultad siempre hay botes de papel, por eso reciclo ese material” (G1, 21).*
- *“El plástico se junta rápido, pero no siempre sé dónde dejarlo” (R1, 21).*

El papel se posiciona como el material más reciclado (80%), seguido por el plástico (53%) y el vidrio (46%), mientras que los orgánicos alcanzan el 40% y los metales apenas el 26%. Solo un 13% mencionó otros materiales como cartón o electrónicos. Esto muestra que los estudiantes reciclan con mayor facilidad los residuos propios de la vida académica. En palabras de los participantes: *“En la facultad siempre hay botes de papel, por eso reciclo ese material” (G1, 21)*, frente a la dificultad de manejar otros: *“El plástico se junta rápido, pero no siempre sé dónde dejarlo” (R1, 21)*.

Formas de Separación

A continuación, se presentan los criterios que utilizan los estudiantes para separar los residuos en el hogar.

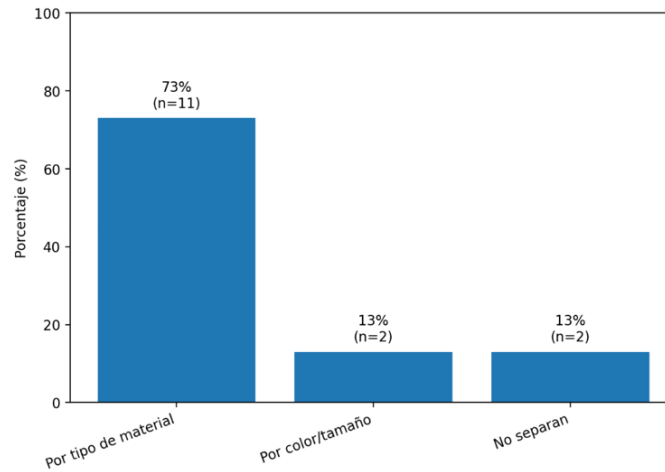


Tabla 3. Criterios utilizados por los estudiantes para separar los residuos domésticos.

Testimonio:

- *“Siempre separo papel, plástico y vidrio; es automático” (VI, 20).*
- *“No conozco bien los códigos de separación, así que mezclo algunas cosas” (E1, 21).*

El 73% de los estudiantes separa sus residuos por tipo de material, mientras que un 13% lo hace por color o tamaño y otro 13% no separa en absoluto. Esto indica que la mayoría tiene interiorizada una práctica básica de separación, aunque persisten vacíos en el conocimiento formal sobre la clasificación. Un estudiante comentó: *“Siempre separo papel, plástico y vidrio; es automático”* (VI, 20), mientras que otro reconoció: *“No conozco bien los códigos de separación, así que mezclo algunas cosas”* (E1, 21).

Lugar de Depósito

La siguiente tabla describe los lugares donde los estudiantes depositan o llevan los residuos reciclables.

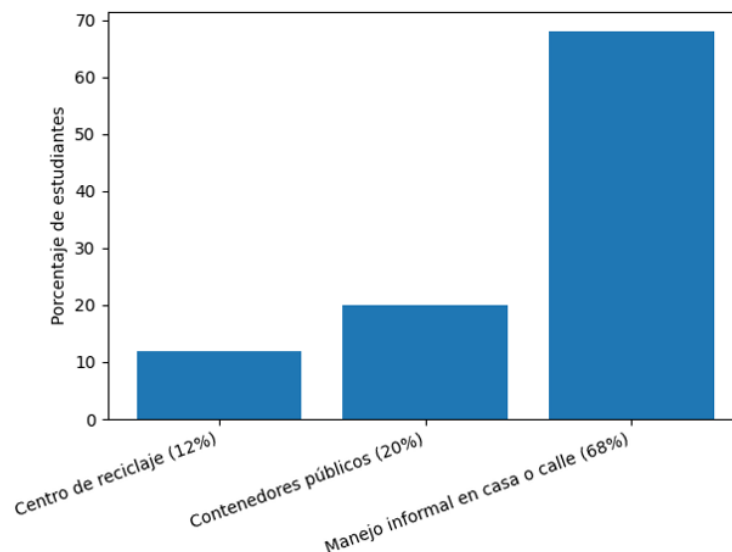


Tabla 4. Lugares donde los estudiantes depositan o llevan los residuos reciclables.

La mayoría de los estudiantes no utiliza centros formales de reciclaje y recurre principalmente a prácticas informales o contenedores públicos.

Testimonio:

- “Cerca de mi colonia hay un centro de reciclaje, voy una vez por semana” (M1, 18).
- “Los dejo en la calle, espero que los recojan” (J1, 20).

En cuanto al destino final de los materiales, únicamente el **12% de los estudiantes** declaró llevar sus residuos a un centro de reciclaje, mientras que un 20% los deposita en contenedores públicos y la gran mayoría, un **68%**, los maneja de manera informal en casa o en la calle. Este resultado refleja una **baja utilización de la infraestructura formal de reciclaje**, lo que evidencia que, a pesar de la conciencia ambiental, la accesibilidad o los hábitos cotidianos limitan la práctica efectiva. Los testimonios ejemplifican esta situación: “Cerca de mi colonia hay un centro de reciclaje, voy una vez por semana” (M1, 18) frente a “Los dejo en la calle, espero que los recojan” (J1, 20).

Perfil Socioeconómico

Nivel Educativo de los Padres

La siguiente tabla presenta la distribución de los padres de los estudiantes según su nivel educativo.

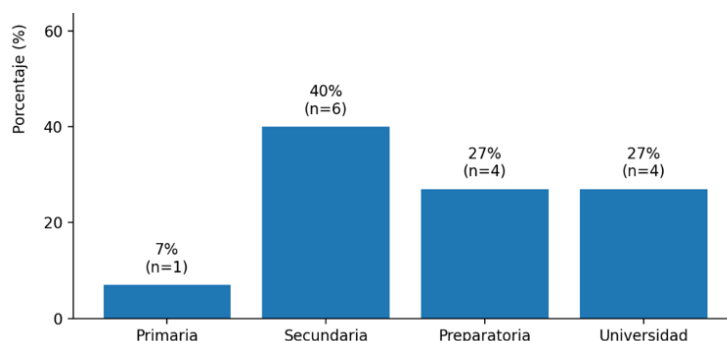


Tabla 5. Nivel educativo de los estudiantes participantes en el estudio.

Tipo de Vivienda

A continuación, se muestra el tipo de vivienda en el que habitan los estudiantes participantes.

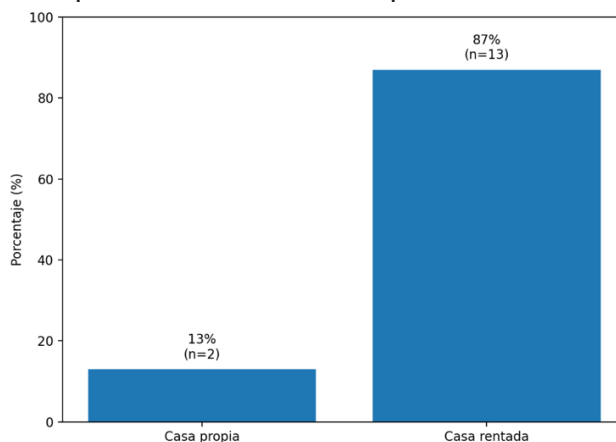


Tabla 6. Tipo de vivienda de los estudiantes participantes.

Ingreso Mensual del Hogar

La siguiente tabla presenta la distribución de los estudiantes según el rango de ingreso mensual del hogar.

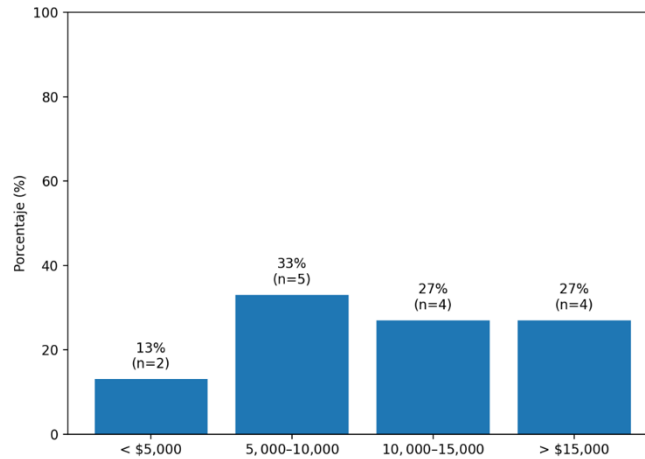


Tabla 7. Distribución de los estudiantes según rango de ingreso mensual del hogar.

Acceso a centros de reciclaje

- Sí: 73% (11).
- No: 27% (4).

Testimonio:

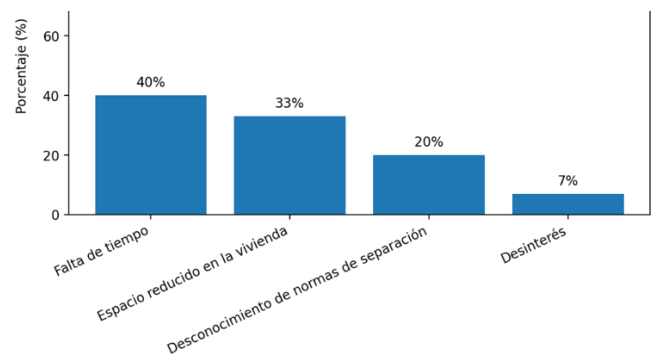
- *“Aunque vivimos en una casa pequeña, tratamos de separar todo”* (S1, 18).
- *“Mis papás no estudiaron universidad, pero siempre nos dijeron que no tiráramos basura”* (S2, 19).
- *“Mi familia gana bien, pero no tenemos costumbre de reciclar”* (P1, 20).

El análisis socioeconómico muestra que el 40% de los padres de los estudiantes cuenta con secundaria, el 27% con preparatoria y el mismo porcentaje con estudios universitarios, mientras que solo un 7% tiene primaria. La mayoría vive en casas rentadas (87%) y el ingreso mensual se concentra en niveles medios: 33% entre \$5,000 y \$10,000, 27% entre \$10,000 y \$15,000 y otro 27% con más de \$15,000. Además, el 73% reporta tener acceso a un centro de reciclaje cercano. Estos datos sugieren cierta heterogeneidad en el perfil, pero con predominio de contextos urbanos medios. Los testimonios muestran cómo estas condiciones influyen en la práctica: *“Aunque vivimos en una casa pequeña, tratamos de separar todo”* (S1, 18); *“Mis papás no estudiaron universidad, pero siempre nos dijeron que no tiráramos basura”* (S2, 19); y *“Mi familia gana bien, pero no tenemos costumbre de reciclar”* (P1, 20).

Dificultades y Percepciones

La tabla siguiente muestra los principales obstáculos que los estudiantes identifican para realizar la separación o reciclaje de residuos.

Tabla 8. Principales obstáculos percibidos por los estudiantes para realizar la separación o reciclaje de residuos.



Testimonio:

- “Entre clases y trabajo no me alcanza el tiempo para separar” (E1, 19).
- “La casa es pequeña, no hay espacio para más botes” (P1, 19).
- “Me confunden los símbolos de reciclaje, no sé qué va en qué contenedor” (A2, 18).

Las principales barreras identificadas son la falta de tiempo (40%), la limitación de espacio en la vivienda (33%) y el desconocimiento de las normas de separación (20%), mientras que un 7% reconoció desinterés. Estas dificultades reflejan la tensión entre la intención de reciclar y las condiciones cotidianas que la dificultan. Los estudiantes lo expresan claramente: “Entre clases y trabajo no me alcanza el tiempo para separar” (E1, 19); “El departamento es pequeño, no hay espacio para más botes” (P1, 19); y “Me confunden los símbolos de reciclaje, no sé qué va en qué contenedor” (A2, 18).

Análisis Cruzado

Se elaboró una tabla de doble entrada que cruza los hábitos de reciclaje con variables socioeconómicas como nivel educativo de los padres, tipo de vivienda, ingreso y acceso a centros de reciclaje. Al incluir también testimonios representativos, la tabla permite visualizar con claridad cómo estas condiciones influyen en la práctica ambiental, identificando factores que actúan como facilitadores o barreras.

Tabla 9. Correlación entre hábitos de reciclaje y perfil socioeconómico

Perfil socioeconómico	Hábitos de reciclaje (tendencia observada)	Testimonios representativos
Nivel educativo de los padres (primaria/secundaria)	Práctica esporádica; motivación transmitida en el hogar	“Mis papás no estudiaron universidad, pero siempre nos dijeron que no tiráramos basura” (S2, 19).
Nivel educativo de los padres (preparatoria/universidad)	Mayor constancia y mejor conocimiento de la separación	“Siempre separo papel, plástico y vidrio; es automático” (V1, 20).
Vivienda (casa propia)	Más espacio facilita la separación	“Aunque vivimos en una casa pequeña, tratamos de separar todo” (S1, 18).
Vivienda (casa rentada)	Limitaciones de espacio; práctica irregular	“El departamento es pequeño, no hay espacio para más botes” (P1, 19).
Ingreso < \$10,000	Mayor esfuerzo pero condicionado por barreras logísticas	“Entre clases y trabajo no me alcanza el tiempo para separar” (E1, 19).
Ingreso > \$10,000	No siempre mayor constancia; depende de la costumbre	“Mi familia gana bien, pero no tenemos costumbre de reciclar” (P1, 20).
Acceso a centro de reciclaje	Reciclaje más frecuente y estructurado	“Cerca de mi colonia hay un centro de reciclaje, voy una vez por semana” (M1, 18).
Sin acceso a centro de reciclaje	Frecuencia baja; dependencia de contenedores informales	“Los dejo en la calle, espero que los recojan” (J1, 20).

Discusión Integrada

Los resultados obtenidos muestran que la frecuencia de reciclaje entre los estudiantes es intermitente, con un 40% que recicla “a veces” y apenas un 6,6% que lo hace de forma constante. Este hallazgo coincide con lo señalado por la EPA (2022), que advierte que los esfuerzos en reciclaje deben ir más allá de la educación ambiental, ya que factores sociales y logísticos (tiempo, espacio y accesibilidad) condicionan la práctica cotidiana. Los testimonios de los estudiantes (“Me esfuerzo por separar, pero no siempre lo hago; depende de las tareas y el tiempo”) refuerzan esta idea, al mostrar cómo la vida académica y laboral limita la constancia del hábito.

En cuanto a los materiales reciclados, destaca el predominio del papel (80%), seguido por plástico (53%) y vidrio (46%). Esta tendencia refleja lo documentado por la Ellen MacArthur Foundation (2022), que subraya cómo los materiales con mayor presencia en la vida cotidiana y facilidad de almacenamiento suelen presentar mayores tasas de reciclaje. Sin embargo, la baja incidencia en el reciclaje de metales (26%) y orgánicos (40%) confirma que los estudiantes priorizan lo más accesible en su contexto universitario, lo que coincide con lo reportado por la European Commission (2021) sobre la relación entre conveniencia e intensidad de la práctica.

Respecto a la separación de residuos, aunque el 73% declaró hacerlo por tipo de material, un 13% reconoció no separar en absoluto. Esto indica que existe conocimiento parcial, pero también vacíos importantes en la aplicación de prácticas formales. Según Steg & Vlek (2009), este tipo de inconsistencia refleja que la conciencia ambiental no siempre se traduce en comportamiento, especialmente cuando las normas de separación no son claras o universales.

En este estudio, solo el 12% de los estudiantes dijo llevar sus residuos a un centro de reciclaje; la mayoría prefiere los contenedores públicos o la calle. Esto muestra que, aunque existe cierta conciencia ambiental, la infraestructura disponible no facilita completar el ciclo del reciclaje, lo que confirma la información de estudios internacionales que señalan que la accesibilidad a infraestructura especializada es un determinante clave de la participación ciudadana (European Commission, 2021; World Bank, 2025). El bajo porcentaje en este estudio sugiere que, aunque los estudiantes separan materiales, su compromiso se ve limitado por la falta de infraestructura adecuada y de incentivos claros para completar el ciclo de reciclaje.

En lo que respecta al perfil socioeconómico, se observa diversidad en el nivel educativo de los padres y en los ingresos familiares, pero un predominio de contextos urbanos medios, con 87% residiendo en casas rentadas. La literatura señala que factores como el nivel educativo y el ingreso pueden influir en la propensión a conductas sostenibles (Cialdini & Goldstein, 2004; Feldman & Hartmann, 2015). No obstante, en esta muestra no se observa una correlación directa entre ingreso y reciclaje, ya que algunos estudiantes con ingresos altos señalaron que no reciclan por costumbre, mientras otros con ingresos modestos mostraron un compromiso mayor, guiados por valores familiares o experiencias previas.

Los estudiantes señalaron como principales obstáculos la falta de tiempo, el poco espacio en sus viviendas y el desconocimiento de las normas de separación. Estos factores muestran que, aunque hay disposición, la vida diaria no siempre permite mantener el hábito. Coincide con lo que señala la UNEP (2022), añade que el reciclaje efectivo requiere condiciones materiales y sociales favorables. Los testimonios recogidos (“La casa es pequeña, no hay espacio para más botes”; “Me confunden los símbolos de reciclaje”) ilustran cómo la falta de infraestructura y claridad normativa limita la práctica, incluso cuando existe disposición.

Los resultados muestran que los estudiantes poseen una disposición positiva hacia el reciclaje, pero con prácticas inconsistentes, mediadas por factores estructurales y socioeconómicos. Este hallazgo coincide con la literatura internacional, que subraya que el éxito de los programas de reciclaje depende tanto de la infraestructura accesible como de la educación y la sensibilización ciudadana (EPA, 2022; UNEP, 2022; Ellen MacArthur Foundation, 2022).

Por otra parte, mediante el análisis cruzado observamos una tendencia exploratoria clara entre los hábitos de reciclaje y el perfil socioeconómico de los estudiantes. La frecuencia intermitente en la práctica (40% “a veces” y 26,6% “a menudo”) se explica en buena medida por las condiciones de vivienda y la disponibilidad de infraestructura. Quienes habitan en casas rentadas de tamaño reducido (87%) identificaron con mayor frecuencia limitaciones de espacio como obstáculo para separar residuos, mientras que los estudiantes con acceso a centros de reciclaje cercanos (73%) reportaron prácticas más constantes, como lo ejemplifica el testimonio: *“Cerca de mi colonia hay un centro de reciclaje, voy una vez por semana”* (M1, 18).

El nivel educativo de los padres también mostró influencia en la práctica: los estudiantes cuyos progenitores cuentan con estudios universitarios tendieron a reportar hábitos de reciclaje más frecuentes y mejor estructurados, mientras que aquellos con padres con escolaridad básica destacaron una participación más esporádica, aunque motivada por valores transmitidos en el hogar. Un testimonio lo ilustra claramente: *“Mis papás no estudiaron universidad, pero siempre nos dijeron que no tiráramos basura”* (S2, 19). Esto sugiere que la educación formal no es el único factor determinante, pero sí incide en la interiorización de normas ambientales y en la capacidad para comprender códigos de separación.

En cuanto al ingreso económico, se observa que los hogares con mayores ingresos (> \$15,000, 27%) no necesariamente muestran mayor constancia en el reciclaje. De hecho, algunos testimonios reflejan que el nivel económico no garantiza la práctica: *“Mi familia gana bien, pero no tenemos costumbre de reciclar”* (P1, 20). En contraste, estudiantes de ingresos medios y bajos señalaron esfuerzos conscientes de separación, aunque condicionados por barreras logísticas como el tiempo (40%) y el espacio limitado en la vivienda (33%).

La correlación muestra que los hábitos de reciclaje no dependen únicamente de la disposición individual, sino que están mediados por factores socioeconómicos: acceso a infraestructura, condiciones materiales de la vivienda, nivel educativo de la familia e incluso prácticas culturales transmitidas en el hogar. Estas variables explican por qué, a pesar de la conciencia ambiental declarada, la práctica cotidiana se mantiene irregular e intermitente.

Conclusión General

El estudio permitió explorar la relación entre los hábitos de reciclaje y el perfil socioeconómico de estudiantes universitarios de la Facultad de Lenguas Extranjeras (FLEX). Los resultados muestran una disposición positiva hacia el reciclaje, pero marcada por una baja constancia: el 40% de los participantes afirmó reciclar “a veces” y apenas un 6,6% lo hace siempre, lo que refleja una práctica intermitente y condicionada por factores externos. Este hallazgo coincide con lo señalado por la EPA (2022), al subrayar que los esfuerzos en reciclaje deben ir más allá de la educación ambiental, pues las condiciones sociales y logísticas —tiempo, espacio y accesibilidad— limitan la práctica cotidiana.

En cuanto a los materiales reciclados, destaca el predominio del papel (80%), seguido por plástico (53%) y vidrio (46%), mientras que los metales (26%) y los residuos orgánicos (40%) presentan

tasas más bajas. Esta tendencia confirma lo reportado por la Ellen MacArthur Foundation (2022) y la European Commission (2021), quienes destacan que los materiales más accesibles en la vida diaria suelen registrar mayores índices de recuperación. A pesar de ello, la infraestructura disponible sigue siendo insuficiente: solo el 12% de los estudiantes declaró llevar sus residuos a centros de reciclaje, lo que revela una brecha entre la conciencia ambiental y la práctica efectiva, en línea con estudios internacionales que señalan la accesibilidad como factor determinante (European Commission, 2021; World Bank, 2025).

El análisis cruzado permitió observar una tendencia exploratoria entre hábitos de reciclaje y perfil socioeconómico. Los estudiantes que habitan en viviendas rentadas de espacio reducido (87%) señalaron con mayor frecuencia la falta de lugar como obstáculo, mientras que aquellos con acceso a centros de reciclaje (73%) reportaron prácticas más constantes. El nivel educativo de los padres también influyó: quienes tenían progenitores con estudios universitarios mostraron hábitos más regulares, en contraste con quienes provenían de familias con escolaridad básica, que exhibieron prácticas esporádicas pero motivadas por valores transmitidos en el hogar. En cambio, el ingreso económico no resultó ser un predictor claro: algunos estudiantes con mayores recursos declararon no reciclar por falta de costumbre, mientras que otros con ingresos modestos mostraron mayor compromiso, lo que refuerza la idea de que los hábitos ambientales están mediados por la infraestructura y la cultura familiar más que por la capacidad económica (Cialdini & Goldstein, 2004; Feldman & Hartmann, 2015).

Las principales dificultades reportadas —falta de tiempo (40%), espacio reducido (33%) y desconocimiento de normas de separación (20%)— coinciden con lo identificado por la United Nations Environment Programme (2022), que destaca la necesidad de condiciones materiales y sociales favorables para consolidar prácticas sostenibles. En consecuencia, los resultados evidencian que, aunque los estudiantes manifiestan una intención ambiental positiva, esta se ve limitada por barreras estructurales y contextuales.

El presente estudio presenta varias limitaciones: el tamaño de la muestra (15 estudiantes) es reducido y no permite generalizar los hallazgos; la selección por conveniencia y el sesgo geográfico circunscriben los resultados a un único contexto institucional; y el uso de cuestionarios autoinformados puede haber influido en las respuestas por deseabilidad social. Por lo tanto, los resultados deben considerarse como una exploración inicial que requiere replicación con muestras más amplias y diversas.

A pesar de estas limitaciones, el estudio ofrece aportes relevantes en el ámbito universitario. En primer lugar, evidencia la necesidad de integrar la dimensión ambiental en el currículo, ya sea mediante asignaturas optativas, proyectos transversales o actividades de sensibilización en lenguas extranjeras. En segundo lugar, subraya la importancia de políticas universitarias de gestión ambiental, tales como la instalación de contenedores diferenciados, acuerdos con centros de reciclaje certificados y campañas permanentes de separación de residuos. En tercer lugar, revela oportunidades para la formación profesional, ya que los futuros docentes pueden incorporar prácticas sostenibles en sus propios contextos educativos, vinculando la enseñanza de lenguas con la educación para la sostenibilidad. Finalmente, este trabajo contribuye a la construcción de una cultura institucional sostenible, donde la práctica cotidiana del reciclaje refuerce los valores de ciudadanía responsable y compromiso ambiental en la comunidad universitaria.

Se recomienda fortalecer la infraestructura mediante la instalación de contenedores diferenciados con señalización clara, garantizando que los materiales tengan un destino

real en centros de reciclaje certificados. Paralelamente, resulta clave impulsar campañas de sensibilización y formación, que incluyan talleres, charlas breves y proyectos estudiantiles vinculados al aprendizaje de lenguas y la sostenibilidad. También es necesario apoyar la práctica en contextos de vivienda, ofreciendo guías digitales para reciclar en espacios reducidos e incentivando acuerdos vecinales. También sería útil involucrar a las familias y la comunidad, y reconocer el esfuerzo de los estudiantes con incentivos sencillos y simbólicos, como distintivos digitales o créditos extracurriculares.

De este modo, el estudio no solo aporta evidencia sobre las limitaciones actuales, sino que también sienta las bases para la formulación de políticas universitarias sostenibles y para la integración de la gestión ambiental como eje transversal en la formación de los futuros profesionales de lenguas extranjeras.

REFERENCIAS

- Cialdini, R. B., & Goldstein, N. J. (2004). Social influence: Compliance and conformity. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 591–621. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.142015>
- Ellen MacArthur Foundation. (2021). *The circular economy*. Ellen MacArthur Foundation. <https://www.ellenmacarthurfoundation.org/topics/circular-economy-introduction/overview>
- EPA. (2022). *Reducing waste: What you can do*. U.S. Environmental Protection Agency. <https://www.epa.gov/recycle/reducing-waste-what-you-can-do>
- European Commission. (2021). *Waste management*. European Commission. https://environment.ec.europa.eu/topics/waste-and-recycling_en
- European Environment Agency. (2016). *Circular economy in Europe: Developing the knowledge base*. EEA Report No. 2/2016. <https://www.eea.europa.eu/en/analysis/publications/circular-economy-in-europe>
- Hargreaves, T., Nye, M., & Burgess, J. (2008). Social experiments in sustainable consumption: An evidence-based approach with potential for engaging low-income communities. *Local Environment*, 13(8), 743–758. <https://doi.org/10.1080/13549830802475666>
- Steg, L., & Vlek, C. (2009). Encouraging pro-environmental behaviour: An integrative review and research agenda. *Journal of Environmental Psychology*, 29(3), 309–317. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2008.10.004>
- United Nations Environment Programme. (2022). *UNEP annual report 2022*. <https://www.unep.org/annualreport/2022>
- United Nations Environment Programme. (2022). *The circular economy*. Circularity | UNEP - UN Environment Programme
- United Nations Environment Programme. (2024). *Moving towards zero waste*. <https://www.unep.org/topics/chemicals-and-pollution-action/waste>

World Bank. (2025). *Solid waste management*. World Bank. <https://www.worldbank.org/en/topic/urbandevelopment/brief/solid-waste-management>



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)

Social Representations about Sociolinguistic-Emotional Dimensions in the First Contact with a Foreign Language

Representaciones Sociales sobre las Dimensiones Sociolingüísticas y Emocionales en el Primer Contacto con Una Lengua Extranjera

Autores:

Lic. Luis Arturo Escamilla Trejo - laescamillat@gmail.com

Universidad de Colima

Lic. Zyanya Olvera Díaz - zyanya.olvera25@gmail.com

Universidad de Guadalajara

Fecha de envío:
31 de Enero de 2026

Fecha de aceptación:
24 de Marzo de 2026

Fecha de publicación:
29 de abril de 2026

ABSTRACT

This research analyzes the Social Representations (SR) about the first encounter of French language to public-elementary-school students in Colima, Mexico. The investigation was developed at the scholar year 2024-2025's ending, when the English topics were concluded, through the Nueva Escuela Mexicana's (NEM) critical-interculturally axis, which expanded the cultural and linguistic student's horizons. According to the observation of different attitudes towards each language, the question is: Which are the students' SR after their first encounter with French? A qualitative methodology and the procedural approach of the SR were employed. The data was collected by an open-ended questionnaire throughout a convenience sampling. Four interwoven dimensions were identified by the content analysis: attitudinal, affective, cognitive and sociocultural. These findings revealed that students interpret French as an access route to new knowledge, and global reality. The study concludes that early exposure to French fosters a critical intercultural perspective aligned with NEM's goals.

KEYWORDS

Primary education, social psychology, foreign language instruction, French, Nueva Escuela Mexicana, social representations

RESUMEN

Este estudio analiza las Representaciones Sociales sobre el primer contacto al francés de estudiantes de una primaria pública en Colima, México. La investigación se desarrolló al finalizar el ciclo escolar 2024-2025, una vez concluidos los contenidos del inglés, desde el eje de interculturalidad crítica de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), se buscó ampliar los horizontes culturales y lingüísticos del alumnado. Con base en la observación de actitudes diferenciadas entre cada idioma, se planteó la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las RS de los estudiantes sobre

el francés tras su primer contacto? La metodología es cualitativa desde un enfoque procesual de las RS. La información se recabó mediante un cuestionario de preguntas abiertas con un muestreo por conveniencia. Los hallazgos revelan cuatro dimensiones interrelacionadas: actitudinal, afectiva, cognitiva y sociocultural gracias a que los estudiantes lo perciben como un puente a nuevo conocimiento de la realidad global, alineándose al objetivo de la NEM.

PALABRAS CLAVE:

Educación primaria, psicología social, enseñanza de lenguas extranjeras, francés, Nueva Escuela Mexicana, representaciones sociales

Introduction

In recent years, the prominence of Foreign Language Education (FLE) within basic education has gained a vast relevance due to its role in fostering communication, cultural understanding, and social participation in an interconnected global sphere. Within this framework, the acquisition process of Foreign Languages (FL) at these stages constitutes not only a pedagogical challenge, but also a sociocultural process through which students construct meanings, attitudes, and expectations concerning languages previously unencountered. These initial engagements with a FL are particularly significant, as they significantly influence students' subsequent perceptions and inclinations toward language learning over an extended period.

From a sociocultural perspective, language learning transcends the mere acquisition of grammatical structures or lexical knowledge. Instead, it involves the construction of meanings that are socially and culturally situated. The theory of SR offers a relevant analytical framework for understanding how learners interpret FL as social objects imbued with affective, cultural and symbolic values. Through SR, languages are conceptualized not merely as systems of communication, but as representations shaped by social discourses, prior experiences, collective beliefs, and cultural imaginaries that circulate both inside and outside the academic environment.

Furthermore, this investigation aligned with the theoretical and pedagogical principles of the Nueva Escuela Mexicana (NEM), which promotes an educational paradigm grounded in social justice, critical thinking and the appreciation of cultural and linguistic diversity. A central component of the NEM is the axis of critical interculturality, which aims to problematize power dynamics, challenge hegemonic knowledge, and cultivate reciprocal dialogue among diverse cultural conceptions. From these standpoints, FLE is not conceived solely as the development of communicative competence, but rather as a formative process that contributes to the construction of critical, reflective, and culturally aware subjects.

In this context, the instruction of French as a FL at primary education offers a pertinent case for investigating how students formulate SR during their first contact with the language. Given its frequent association with cultural prestige, historical significance, and global reach, French provides a fertile symbolic terrain for exploring the interpretations and meanings young learners assign and attribute to a FL within the Mexican education context. In addition, this research utilized a qualitative approach by examining students' affective, attitudinal, knowledge, and sociocultural dimensions which contributes to a deeper understanding of a FL learning from a sociocultural and intercultural perspective, aligned with the principles of the NEM.

Literature review

Social Representations

Social Representations (SR) are conceived as a system of socially shared beliefs, ideas, and values that enable groups to construct collective meanings for interpreting complex phenomena (Magaña Figueroa, 2025). These active cognitive constructions govern the relationship between individuals and their world, condensing experiences from symbolic and social processes to orient communication and behavior (Jodelet, 2014). SR is sustained by a “mutual fund” of meanings transmitted through group interaction and mass culture, acting as a representational group reservoir for decision-making and social anchoring (Jodelet, 2020, as cited in Jiménez Barraza & Garay Nuñez, 2021).

When these interpretations stabilize, they constitute common sense: a collective social archive composed of cognitive, emotional, and symbolic elements that influence both individual behavior and social communication (Escamilla et al., 2025). Ultimately, SR functions as a network of interpretations wherein beliefs, stereotypes, and values manifest with varying connotations, symbolically fabricating reality and mediating the subject-context relationship (Jodelet, 2014; Magaña, 2024).

SR in Education and Foreign Language (FL) Domain

In the educational sphere, SR are symbolic constructions that permit school actors to interpret and justify their practices, often articulating contradictions between institutional discourses and actual school reality (Gilly, 2014). Gilly (2014) highlights that students do not approach instructional content as neutral entities; rather, they mobilize a repertoire of “social baggage”, initial representations anchored in cultural practices, that shapes their relationship to knowledge.

In FL teaching, SR problematize the relationship students establish with languages beyond mere linguistic rules. FL are social objects laden with attitudes and values constructed within specific historical and institutional contexts (Castellotti & Moore, 2002). Arismendi et al. (2016) define these representations, whether perceiving a language as prestigious, difficult, or useful, can enhance or hinder linguistic appropriation. Furthermore, SR involves identify-related dimensions, shaping how learners position themselves as plurilingual subjects in intercultural contexts (Arismendi et al., 2016; Castelloti & Moore, 2002).

The Nueva Escuela Mexicana (NEM) and French Language Learning

The Nueva Escuela Mexicana (NEM) establishes a curricular framework centered on dignity, equity, and education as a transformative social practice (Hernández Moreno, 2024; SEP, 2024). It envisions the school as a space where cultural and linguistic plurality converge, organized through four formative fields. The languages formative field is central, conceptualizing languages as social and cognitive practices through which individuals interpret reality and participate in social life (SEP, 2024).

A cornerstone of the NEM is Critical Interculturality, an articulating axis that seeks to problematize historical asymmetries related to language, gender, and social class. This approach promotes dialogue among different epistemologies and the recognition of marginalized wisdoms (SEP, 2024). Within this framework, FL learning, specifically French, is not a purely technical endeavor but a socially situated process.

The study of SR in French education aligns with the NEM by examining how students construct value judgments about foreign language in contexts of social inequality. By fostering critical awareness and reflective positioning toward linguistic difference, FL education contributes to the information of subjects capable of democratic coexistence in pluricultural environments (Arismendi et al., 2016; SEP, 2024). Thus, SRs mediate how students perceive the foreign language and its speakers, reinforcing the relevance of a critical intercultural approach in contemporary Mexican schooling.

Research Methodology

This research explores the first contact with French as a FL among primary-public-school students and the SR that emerges from this initial learning experience. Consequently, due to the interpretative nature of the research objective, qualitative research was adopted. This methodological election permits for an in-depth examination of the attitudes, perception, conceptions, and meanings that students construct around the FL within their educational context (Merriam, 1988; Monje, 2011).

From this aspect of the SR theory, this investigation aims to comprehend how students decipher French as a new cultural, linguistic and social object. This interpretation is presumed to be informed by prior experiences, social discourses, and classroom interactions. In consequence, a qualitative design is deemed appropriate, as it enables the analysis of subjective interpretations and socially shared meanings rather than the measurement of predefined variables.

Escamilla Trejo & Magaña Figueroa (2025) propose that qualitative case studies are characterized by an in-depth and meticulous investigation of a particular entity which can be an individual, an organization, or a social process. This approach seeks to capture the complexity of the phenomenon contextualized thereby facilitating a comprehensive interpretation of its unique dynamics.

Accordingly, Monje (2011) points out that qualitative research provides a framework for trained professionals to systematically record social milieus and individual experiences. By interacting with participants in their native contexts, researchers collect substantial data regarding values and perception via diverse methods such as interviews and case studies. This immersive process is fundamental for obtaining a detailed comprehension of phenomena in situ (Magaña, 2022). Ultimately, the researcher serves as the focal point of the investigation, utilizing their presence and adaptability to function as the most effective instrument for gathering nuanced and context-specific information.

The first contact with the French language was structured around introductory and culturally oriented activities designed to acquaint students with the language as a social and symbolic object. These activities include basic exposure to the French alphabet, colors, numbers, as well as cultural elements such as emblematic French cities (Paris, Toulouse, and Montreal), historical references pertaining to the evolution of French over time, and musical pieces such as “La Vie en Rose” and “La Marseillaise”.

Furthermore, rather than focusing on formal linguistic instruction, the sessions were designed to provide students with an extensive and meaningful exposure to French, allowing them to associate the language with cultural, historical, aesthetic, and geographical dimensions. This pedagogical context enabled the emergence of students’ initial SR of French, which constitute the focus of the present analysis.

Research Method

Additionally, the descriptive framework offers a level of analytical density that is essential for a thorough understanding of the subject matter (Merriam, 1988). As Flick (2004) notes, qualitative success depends on the researcher's ability to balance a clear investigative purpose with a readiness to embrace surprising results that may arise during the process. In light of this investigation, it is framed around the following question: What are students' SR of French after their first contact with it?

Consequently, the survey questionnaire consists of open-ended questions which were designed to capture specific responses as well as detailed descriptions (Monje, 2011). As Magaña (2022) suggests that such instruments are invaluable for identifying widespread ideas and convictions. Moreover, the selection of respondents must be carefully situated within their specific environment and context. In qualitative inquiry, meaning and direction for the research.

Deslauriers (2004) notes that the non-probabilistic convenience sampling involves selecting the most accessible participants, e.g., surveying students in a classroom. The study group consisted of five elementary students enrolled in the second, fourth, fifth, and sixth grades at public school in Colima. The participants were selected through convenience sampling, focusing on those who could provide rich insights into their initial experiences with the French language.

Likewise, to protect the anonymity of the participants and the institution, their names were neither asked nor recollected and pseudonyms have been used throughout this study. Ethical considerations were addressed, ensuring the confidentiality and privacy of the information in line with data protection protocols (Cassell, J., 1978; Merriam, 1988). As a result, the cohort integrated through a convenience sampling 20 students which are equally distributed with five students from second, fourth, fifth, and sixth grade respectively.

Moreover, this research was founded on the investigation of researchers' multilingual proficiency in French, and Italian, which enabled them to propose the teaching of a FL additionally to utilize the remaining school days after the English curricula had been covered in its totality. Hence, after assessing the students' interests, the groups were questioned about their language preference: four groups selected French, one opted to Italian, and one group was forced to decline to participate in any language instruction.

Main Findings

A qualitative analysis based on Strauss and Corbin's Grounded Theory (1990) was employed to address the exploratory nature of this investigation. The aim was to elucidate the processes through which primary public students experience and represent their first contact with French as a FL. Consequently, the findings were systematized through three sequential analytical phases.

Phase 1: Open coding

All data sources underwent a comprehensive first reading to identify relevant thematic segments. This stage involved labelling textual excerpts with initial emergent codes to initiate organizing the information. The following are examples of the open codes generated:

Chart 1

Spanish data to English data

Spanish data	English translation
Un lugar hermoso es un idioma muy fácil	A beautiful place is a very easy language.
Una alegría	A joy
Un idioma que se habla en muchos países y más en Francia	A language that is spoken in multiple countries and more in France
Es una forma de expresarse hablando	It is a way of expressing oneself by speaking.
Para mí el francés es una lengua muy bonita	For me French is a very beautiful language
Francés es un idioma muy interesante de aprender :) <3	French is a language very interesting for learning :) <3
Un lenguaje de lengua hermana con más idiomas	A sister language with more languages

Self elaborated.

Chart 2

Data to open coding

English translated date	Open coding
A beautiful place is a very easy language	"A beautiful place", "A very easy language"
A joy	"Joy"
A language that is spoken in multiple countries and more in France	"A language" "Spoken in multiple countries" "France"
It is a way of expressing oneself by speaking.	"It is a way of expressing oneself by speaking".
For me French is a very beautiful language	"A very beautiful language".
French is a language very interesting for learning :) <3	"French is a language". "Very interesting for learning". ":) <3"
A sister language with more languages	"A sister language"

Self elaborated.

This phase was executed through an inductive approach, eschewing reconceived categories to ensure that thematic frameworks emerged organically from the participants' original narratives.

Phase 2: Axial Coding

During the axial coding stage, the initial open codes were synthesized into intermediate categories. This process involved establishing systematic links between phenomena, causal conditions, contextual constraints, and the resulting strategies and consequences. For example:

Chart 3

Open coding to axial coding.

Open coding	Axial coding
"For me it is a tongue", "A language".	Identification of the language
"A joy", "(:) <3".	Positive emotion
"that is spoken in multiple countries".	Geographical distribution of the language
"It is a way of expressing oneself by speaking".	Verbal communication system
"It is a very beautiful language".	Positive aesthetic perception
"One different language to the one we talk".	Identification of another language
"A sister language with more languages".	Linguistic family
"Demonstrates culture".	Status perception
"Constructed a lot of years ago".	Historical perception of the language

Self elaborated

Phase 3: Emergent Categories

At this stage, the core categories were consolidated, explaining the phenomena observed in both groups.

The comprehensive analysis of the collected data culminated in the identification of a central category entitled *sociolinguistic-affective representations about the first contact of a foreign language to public-primary-school students* regarding the French language. Consequently, this unifying concept encapsulates the interwoven set of beliefs, conceptions, perception, and emotional responses that students developed during this first contact and interaction with the French language. These representations are not static; rather, they are dynamically constructed by four deeply interwoven and influential dimensions: the first one attitudinal, second affective, third knowledge, and the last one sociocultural.

The attitudinal dimension refers to students' willingness and disposition toward learning French. The findings show that students generally display a positive attitude toward the language, as they perceive learning French as an accessible and enjoyable activity. At the same time, they acknowledge that learning the language requires effort, constancy, practice, and dedication, suggesting an early awareness of the learning process and its demands.

The affective dimension connects the axial codes related to the emotions associated with students' initial encounter with the French language. For example, some feelings such as joy, curiosity, and interest emerge prominently, particularly in response to the aesthetic impressions produced by the language. Students describe French as "beautiful" or "pleasant", referring both to its sound and its written form, indicating that emotional reactions play a significant role in shaping their early representations of the language.

The knowledge dimension encompasses the axial codes that relate to students' understanding of French as an object of representation. This includes linguistic recognition, whereby students identify French as a language and as a system of verbal communication. Within this dimension, students also recognize similarities and differences between French and their mother tongue, Spanish, often noting their belonging to the same linguistic family. Additionally, students refer to the geographical dimension of the language, including its origin and global distribution, sometimes revealing confusion between the language and specific territories. Finally, this dimension addresses students' historical perceptions of French, as they recognize it as a language with a long history and tradition.

Lastly, the sociocultural dimension refers to the ways in which students interpret the cultural and social value of the French language through their initial exposure, whether by listening to it or reading it. French is frequently associated with culture, refinement, and prestige, and is perceived as a means of accessing new knowledge and cultural experience. In this sense, the language is represented not only as a communicative tool but also as a carrier of cultural and symbolic value.

Taken together, these four dimensions illustrate that students' first contact with French gives rise to complex sociolinguistic and affective representations, in which emotions, knowledge, attitudes and cultural meanings interact. These representations constitute a shared interpretative framework through which students make sense of the foreign language and position themselves as novice learners within the educational context.

Discussions

The findings of this study reveal that the first contact with the French language in primary school activates a set of *sociolinguistic-affective social representations* that shape how students perceive, value, and position themselves in relation to the foreign language. These representations are articulated through four interrelated dimensions which are attitudinal, affective, knowledge and sociocultural, which together configure a complex interpretative framework through which students make sense of their initial learning experience.

Consistent with the theory of SR, these findings confirm that students do not approach a FL as a neutral or purely linguistic object. Instead, French emerges as a socially constructed object endowed with meanings, emotions, and values that precede formal instruction. This aligns with Castelloti and Moore's (2002) assertion that language learning is mediated by representations that learners elaborate about the language, its speakers, and its perceived status, representations which can either facilitate or hinder the learning process.

In particular, the affective and attitudinal dimensions identified in this study highlight the central role of emotions such as curiosity, enjoyment, and aesthetic appreciation in "students" initial engagement with French. Descriptions of the language as "beautiful" or "pleasant-sounding" suggest that aesthetic and emotional responses function as entry points to linguistic engagement. These findings echo previous research showing that representations related to the attractiveness or difficulty of a language significantly influence learners' motivation and disposition toward learning (Castelloti & Moore, 2002).

The knowledge dimension further reveals that students construct representations of French not only as a means of communication but also as a language with a specific geographical distribution, historical trajectory, and linguistic affiliation. While some students demonstrate

awareness of French as a global language with historical depth, others conflate language with territory, indicating partial or fragmented representations. This supports the idea that social representations are not fixed or homogeneous, but rather dynamic and evolving constructions negotiated through social interaction and educational experience (Arismendi et al. 2026),

From a sociocultural perspective, students' representations of French as a carrier of culture, refinement, and social prestige reflect broader societal discourses surrounding foreign languages. Such representations do not originate exclusively within the classroom, but are shaped through family narratives, media exposure, and collective imaginaries circulating in society. As Arismendi et al. (2016) demonstrate, representations of languages evolve throughout the learning process and are strongly influenced by pedagogical practices, teacher mediation, and institutional contexts.

These findings acquire particular significance when situated within the framework of the NEM. Although the NEM promotes an intercultural and critical approach to language education, recent studies on English teaching within this model reveal persistent challenges related to curricular coherence, teacher preparation, and the adequacy of instructional materials.

In addition, analyses of NEM textbooks for English instruction indicate that, despite their stated intercultural objectives, materials often rely on translated or recycled content, limiting opportunities for meaningful linguistic and cultural engagement (Reza Gaspar, 2026). Similarly, research on the implementation of the NEM highlights a gap between the communicative and social practices of language proposed by the curriculum and the actual training and support provided to teachers (Fuentes Páez et al., 2025).

In this context, the SR identified in this study can be understood as emerging at the intersection of students' prior sociocultural meanings and an educational model undergoing transformation. The first contact with French thus becomes a critical moment in which representations are not only activated but potentially reshaped, offering opportunities to foster more critical, intercultural, and reflective engagements with language learning. From this perspective, analyzing social representations provides valuable insights into how the objectives of the NEM, particularly its emphasis on interculturality, are experienced, negotiated, and materialized at the classroom level.

Conclusion

This investigation examined the SR formulated by public-primary-school students during their initial exposure to the French language within the pedagogical framework of the NEM. Thus, the adoption of a qualitative methodology granted the indication of the results that students do not perceive French merely as a neutral or exclusively linguistic system; rather they conceived it as constructed as a socially and symbolically imbued entity, significantly influenced by affective, cultural, historical and sociolinguistic interpretation.

Additionally, the study revealed that students' perceptions are structured around interconnected dimensions: attitudinal, affective, knowledge, and sociocultural. These dimensions demonstrate the simultaneous mobilization of emotions, existing wisdoms, cultural frames of reference, and evaluative judgments by learners upon their first contact to a FL. Therefore, French was consistently linked with favorable affective reactions, aesthetic appreciation, historical significance, cultural prominence, and international reach, collectively fostering an overall positive inclination toward language acquisition itself.

These findings underscore that students' initial comprehension of French are anchored in the pedagogical and sociocultural setting of their first contact. For this reason, key elements such as music, cities, historical references, and fundamental linguistic features were crucial in shaping these early meanings. Ergo, this supports the concept that SR are dynamic constructions influenced by classroom activities, social narratives, and wider cultural context, rather than being static, purely individual viewpoints.

Likewise, within the border context of the NEM and its emphasis on critical interculturality, this study highlights the profound relevance of early FLE. This educational space is pointed out as a fundamental avenue for cultivating genuine openness towards linguistic diversity and promoting constructive cultural dialogue. The study's core elements, supported by the perspectives of the identified SR demonstrate that introducing a FL early in students' academic life can significantly contribute to the formation of positive and accepting attitudes toward other cultures. This, in turn, directly reinforces the development of critical thinking, and interculturality in learners, perfectly harmonizing with and sustaining the foundational principals by the NEM.

In sum, this investigation emphasizes the critical necessity of accounting for students' SR when formulating and executing FLE within the public primary school setting. Gaining a comprehensive understanding of how learned initially perceive and assign value to a FL offers invaluable insights for both educators and policymarkers aiming to foster language learning experiences that are significant, comprehensive, and founded upon intercultural competence. Finally, the success of the intervention demonstrates that teaching practice must be grounded in an understanding of the students' interest in order to ensure a positive first contact with the language as a social object. This approach not only succors the consolidation of new knowledge but also places the learner at the center of the educational process, transforming language teaching into a meaningful and contextualised experience, thereby fulfilling the principles of situated learning and critical interculturality by the NEM.

Main Limitations of the Study

Despite the contributions of the study, three limitations should be acknowledged. First, the study focused on students' first contact with the French language over a short instructional period. As a result, it was not possible to analyze the evolution or transformation of SR over time. Longitudinal data could have provided deeper insights into these representations change as students could gain sustained exposure to the French language.

Second, exclusion criteria were also applied in this research. Initially, first and third grade were not integrated due to administrative and pedagogical considerations. In first grade the principal and the main class teacher determined that the introduction of a third language might interfere in the consolidation process of the students' mother tongue, and the acquisition of the second language that was English. On the other hand, third grade did not synchronize with the rest of the groups because of the decision of acquiring Italian as a third language, in contrast to the tendency of the majority in the sample.

Finally, the research adopted an exploratory qualitative approach and did not aim to compare French with Italian or educational models. Additionally, classroom activities were mediated by the researchers, which may have influenced the meanings and representations constructed by the students during the learning process. Lastly, these limitations do not undermine the validity of the study; on the contrary, they highlight the contextual and interpretative scope of the investigation and open avenues for future studies in similar or expanded contexts.

Main Implications and Impact of the Research

This study offers several theoretical, educational and pedagogical implications. First, from a theoretical perspective, the findings contribute to the field of SR by demonstrating that students construct attitudes, meanings, and value judgments about a FL from their very first contact with it. This reinforces the relevance of SR theory as a framework for analyzing FL learning in primary education and extends its application beyond the predominant focus on English.

From a pedagogical standpoint, the results highlight the importance of initial instructional experiences in foreign language education. The emergence of positive attitudes, affective responses, and sociocultural meanings suggests that early encounters with a foreign language can foster curiosity, openness, and engagement when learning is approached as a social and cultural practice rather than as the mere acquisition of linguistic structures. This underscores the role of carefully designed activities that integrate cultural, historical, and symbolic dimensions of the language.

At the curricular level, the study opens the possibility of reconsidering the presence of foreign languages other than English in basic education, not as substitutes or compulsory subjects, but as complementary or optional learning spaces aligned with the principles of the Nueva Escuela Mexicana. In this sense, the inclusion of languages such as French may function as an intercultural resource that promotes linguistic diversity, critical reflection, and democratic coexistence.

Finally, in relation to the NEM, this research supports its emphasis on critical interculturality by showing how language learning is intertwined with power relations, cultural representations, and identity construction. The analysis of students' social representations provides valuable insights for understanding how educational practices can contribute to the formation of critical subjects capable of engaging with linguistic and cultural diversity in socially meaningful ways. These findings suggest that exploratory FL experiences in primary education may serve as meaningful spaces for intercultural learning, even when implemented through short-term or optional pedagogical interventions.

REFERENCES

- Arismendi, F. A., Ramirez, D., & Arias, S. (2016). Representaciones sobre las Lenguas de un Grupo de Estudiantes Indígenas en un Programa de Formación de Docentes de Idiomas. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 84. <https://doi.org/10.14483/calj.v18n1.8598>
- Castellotti, V., & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignement. [Printed]. Strasbourg: Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/representations-sociales-des-langues-et-enseignements/168087458d>
- Deslauriers, J. P. (2004). *Investigación cualitativa: guía práctica*. Papiro Pereira - Colombia.
- Escamilla Trejo, L. A., & Magaña Figueroa, C. A. (2025). ChatGPT, the New Language Students' Influencer. *CIEX JOURNAL*, (20), 9–19. <https://journal.ciex.edu.mx/index.php/cJ/article/view/194>

- Escamilla Trejo, L. A., Magaña Figueroa, C. A., & Arroyo Delgado, L. C. (2025). Eficiencia en el uso de ChatGPT: representaciones sociales sobre la investigación con estudiantes de lenguas [Printed]. En M. Becerra Polanco, R. Moreno Espinosa, & M. L. Mandujano Rodríguez (Eds.), *Hacia una enseñanza más eficiente: La inteligencia artificial como aliada en la práctica docente* (Primera, Vol. 1, pp. 163-190). Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, Escuela Normal No.2 de Nezahualcóyotl, Escuela Normal de Teotihuacán. <https://doi.org/10.22403/UQROOMX/2026/L03> ISBN:978-607-8792-85-6
- Flick, U. (2014). *Introducción a la Investigación Cualitativa* (2ª ed.). Madrid, España: Ediciones Morata S.L.
- Fuentes Páez, C., Ibáñez Estrada, J. M., & Acosta Martínez, M. D. (2025). Desafíos y oportunidades de la NEM en la enseñanza de inglés [Digital]. In *Avances de investigación 2024-2025* (First edition, pp. 79-83). Ediciones comunicación científica. <https://books.google.com.mx/>
- Gilly, M. (2014). Les représentations sociales dans le champ éducatif [Printed]. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (cinquième tirage). Sociologie d'aujourd'hui. ISBN:978-2-13-053765-6
- Hernández Moreno M. V., (2024). *La Nueva Escuela Mexicana y su impacto en la sociedad*. Gobierno de México. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-y-su-impacto-en-la-sociedad.pdf>
- Jodelet, D. (2014). Représentations sociales: un domaine en expansion [Printed]. In *Les représentations sociales* (Cinquième tirage). Sociologie d'aujourd'hui. ISBN:978-2-13-053765-6
- Magaña Figueroa, C. A. (2025). La inteligencia artificial como estrategia académica en el desarrollo de trabajos de investigación en el nivel de educación superior [Printed]. En M. Becerra Polanco, R. Moreno Espinosa, & M. L. Mandujano Rodríguez (Eds.), *Hacia una enseñanza más eficiente: La inteligencia artificial como aliada en la práctica docente* (Primera edición, Vol. 1, pp. 140-162). Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, Escuela Normal No.2 de Nezahualcóyotl, Escuela Normal de Teotihuacán. ISBN: 978-607-8792-85-6
- Magaña Figueroa, C. A. (septiembre de 2022). Representaciones Sociales sobre la Evaluación Institucional del Desempeño Docente de los Profesores de la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Universidad de Colima. [Tesis doctoral, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente].
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. Revised and Expanded from Case Study Research in Education* (2ª ed.). San Francisco, California, USA: Jossey-Bass Publishers.
- Monje A., C. A. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.

Reza Gaspar, R. (2026). Entre textos y proyectos: los libros de texto de la Nueva Escuela Mexicana en la enseñanza del idioma inglés. En J. A. Trujillo Holguín, J. L. García Leos y B. I. Sánchez Luján (coords.), *Desarrollo profesional docente: Procesos de actualización y profesionalización magisterial en la Nueva Escuela Mexicana* [col. Textos del Posgrado n. 10] (pp. 157-174). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Secretaría de Educación Pública (SEP) & Dirección General de Desarrollo Curricular. (2024). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022* (First edition, Vol. 1) [Digital]. Gobierno de México. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf> [11.1]

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basic of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.

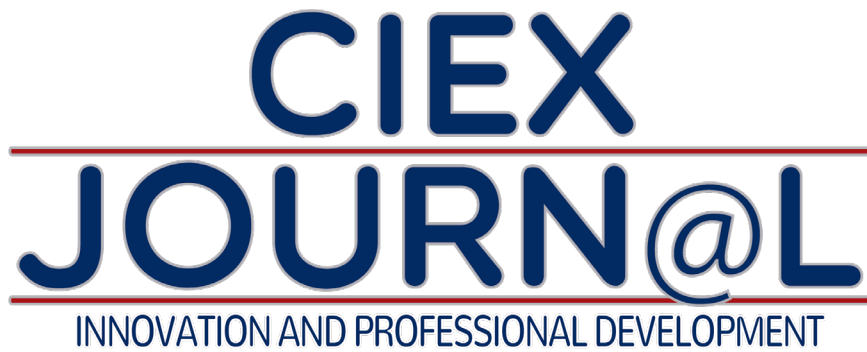


Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Usted es libre para Compartir –copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato– y Adaptar el documento –remezclar, transformar y crear a partir del material– para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)



VALUES AND CULTURE

Valores y Cultura

Honestidad Académica: Un Valor Elemental en la Investigación Frente a la Nueva Era Digital

*Academic Integrity: A Fundamental Value in
Research in the New Digital Age*

Autor:

Lic. Leticia Antaño Vázquez - 12323926@uagro.mx
Universidad Autónoma de Guerrero

Fecha de envío:
7 de Abril de 2026

Fecha de aceptación:
17 de Abril de 2026

Fecha de publicación:
29 de abril de 2026

RESUMEN

En el presente ensayo se aborda la honestidad académica, desde la perspectiva que tiene este valor con relación a otros valores como son el respeto, la responsabilidad, la confianza y la justicia. También se señala la honestidad, como parte elemental de la integridad académica, vista como la adopción de diversos valores por parte del alumnado. Su disvalor es la deshonestidad académica y los perjuicios que implica en el perfil de un estudiante o profesional. Se describe el contexto actual en el que se encuentra la comunidad académica ante el desarrollo constante de los avances tecnológicos, las herramientas digitales y su utilización por dicha comunidad para realizar actos deshonestos, así como el papel que debe jugar la honestidad académica en la utilización de estas. Por último, se mencionan algunas estrategias para prevenir los actos de deshonestidad académica.

PALABRAS CLAVE:

Honestidad académica, deshonestidad académica, integridad académica, avances tecnológicos, herramientas digitales, ChatGPT, estrategias

ABSTRACT

This essay addresses academic honesty from the perspective of its relationship to other values such as respect, responsibility, trust, and justice. It also highlights honesty as a fundamental component of academic integrity, understood as the adoption of various values by students. Its opposite is academic dishonesty and the harm it causes to a student's or professional's profile. The current context of the academic community is described, given the constant development of technological advancements, digital tools, and their potential use by the community to commit dishonest acts. The essay also discusses the role that academic honesty should play in their use. Finally, it mentions some strategies for preventing acts of academic dishonesty.

KEY WORDS

Academic honesty, academic dishonesty, academic integrity, technological advances, digital

Introducción

Ante la nueva era digital en la que se encuentra la sociedad, existen y continúan desarrollándose gran variedad de herramientas digitales que ponen a prueba los valores de la comunidad académica e investigadora, algunos ejemplos son ChatGPT y Gemini, los cuales son asistentes de IA que permiten mantener conversaciones fluidas a través de texto, responder preguntas y elaborar trabajos acerca de cualquier tema. Aunque es importante aclarar que: “los robots pueden representar una ayuda significativa, mas no reemplazar la capacidad humana, dotada de raciocinio natural y del discernimiento” (Aguilera, 2019).

La facilidad y rapidez con la que esas herramientas permiten a la comunidad realizar todo tipo de trabajos académicos e investigaciones, influyen directamente en sus decisiones, dejando de lado los valores que por excelencia deben poseer y practicar durante su proceso académico y de investigación.

La honestidad académica, es uno de los valores más importantes ante el uso de las herramientas digitales ya mencionadas anteriormente, ello porque su ausencia puede afectar de manera directa al estudiante y al investigador.

Desarrollo

Existen pocas definiciones del concepto de honestidad académica, lo que tal vez puede ser causado por la obiedad del mismo, sin embargo, se considera relevante mencionar que por ella se entiende “respetar los derechos de autor y no cometer plagio ni fraude en las actividades evaluativas” (Herrero et al., 2022).

De ahí deriva la relación directa que tiene la honestidad académica con el respeto como otro valor importante que debe ser aplicado en la elaboración de trabajos de investigación y académicos, ya que, si se respetan las ideas desarrolladas y plasmadas previamente por otras personas en esos trabajos, no tendrían por qué realizarse actos de deshonestidad académica.

Así mismo, con la honestidad académica se asocian otros conceptos relevantes como son la responsabilidad, la elaboración de trabajos y el aprendizaje. El orden de la presentación de los mismos tiene mucho sentido, porque primero tiene que existir responsabilidad en el alumno o investigador, lo que a su vez generará que el mismo se disponga a realizar sus trabajos y actividades correspondientes, con la finalidad de cumplir cualquier requerimiento académico o de investigación que le sea requerido, ya sea por un tercero o bien por el mismo. Así, la realización personal de esas actividades les dará como resultado el aprendizaje acerca de los temas abordados.

A su vez, la honestidad académica forma parte de lo que comprende la integridad académica, entendida como “la adopción por parte del estudiantado de valores que rigen su formación profesional” (Araya et al, 2023). Así mismo, el Centro Internacional para la Integridad Académica (ICAI) la define como “el compromiso de las instituciones con seis valores fundamentales: honestidad, confianza, justicia, respeto, responsabilidad y valentía” (Morales, 2021), como se puede observar la honestidad es el primer valor que se enlista, esto debido a la relevancia que tiene ese valor sobre todos los demás.

La falta de honestidad académica se vuelve perjudicial a largo plazo para los estudiantes e investigadores, ya que, si bien es cierto que en el momento les facilita sus actividades, posterior a eso, los hace deficientes en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de destrezas académicas elementales para su vida académica y profesional como son el pensamiento crítico o la planeación del tiempo para las actividades.

De ese modo, si los estudiantes e investigadores no ponen en práctica el valor de la honestidad académica, es muy probable que tengan consecuencias en su vida académica, profesional e incluso personal.

Cabe mencionar que, una vez culminados sus estudios académicos, en el caso de los estudiantes, tienen que continuar desarrollándose como profesionales y se considera que “sin honestidad académica la profesión que cada persona ejerza deja de tener validez, la persona misma pierde credibilidad ante quienes lo rodean” (Díaz et al, 2022).

De ahí surge la importancia que los estudiantes practiquen ese valor durante todo su desarrollo de aprendizaje, para que al culminar ya posean un perfil académico deseable que lo incluya en el mismo y así evitar perjuicios que la falta de honestidad académica les pueda generar en su vida laboral.

Si se analiza a fondo, la falta de honestidad académica “presenta efectos psicológicos y socio institucionales, usualmente, negativos, esto se debe a que se empobrece la experiencia educativa y el desarrollo de un aprendizaje significativo reforzando el comportamiento de infracción ante prácticas inadecuadas” (Martínez, 2024).

Por otro lado, es importante dar a conocer lo que puede entenderse por deshonestidad académica y es que esta “se refiere a copiar en una prueba, plagiar, falsificar resultados de una investigación o conseguir anticipadamente resultados de actividades o exámenes” (Eraña, 2020), entendida también como un conjunto de actividades que, al ser realizadas por los alumnos e investigadores, incurrir forzosamente en hacer trampa o mentir sobre sus requerimientos académicos correspondientes.

Incluso se considera que “el principal problema de deshonestidad académica es la falta de responsabilidad” (Hernández, 2022), lo que se ve reflejado, por ejemplo, cuando los estudiantes e investigadores realizan sus actividades cerca del límite del plazo otorgado, por lo que acuden a requerir cualquier tipo de ayuda para lograr su culminación.

Ahora bien, los avances tecnológicos recientes han traído consigo numerosas herramientas digitales que son diseñadas y desarrolladas para diferentes finalidades, entre ellas, permitir que los estudiantes e investigadores realicen sus trabajos de forma más fácil y rápida. Es ahí, donde la honestidad académica cobra mayor importancia ya que influye de manera directa en la utilización de esas herramientas digitales.

Tal es el caso de los asistentes digitales que son capaces de mantener conversaciones claras y fluidas sobre cualquier tema, las cuales pueden ser realizadas en formatos de voz o texto, como los ya mencionados Gemini y ChatGPT, este último que con tan solo 3 años y medio de haber sido lanzado por su creador Open AI se ha consolidado como uno de los más importantes a nivel mundial.

La utilización de ChatGPT en el ámbito académico y de investigación trae consigo diversas

ventajas y desventajas para la comunidad académica y de investigación, por ejemplo, de una investigación realizada en el año 2023, cuando ChatGPT tenía solo un año de haber sido lanzado, se evidenció que “puede ser utilizado y prestarse potencialmente para plagio y engaño en los académicos” (Vanderlinde, 2023).

De lo anterior, se desprende que bastó únicamente un año para que las personas, en este caso los estudiantes, encontraran la manera de beneficiarse a corto plazo de las “supuestas ventajas” que ese asistente digital les ofrecía. Lo que resulta realmente preocupante es que en la actualidad se considera que los datos sobre la práctica de plagio han aumentado exponencialmente.

Ello porque las nuevas generaciones de estudiantes e investigadores han ido desarrollando nuevas habilidades para realizarlo, habilidades que lejos de apoyarlos de manera real y a largo plazo en la adquisición de conocimientos, únicamente los limitan en la misma.

Cabe mencionar que el plagio, definido “como la presentación de un trabajo de otra persona como propio, sin el reconocimiento adecuado de la fuente” (Soria, 2023), es uno de los actos deshonestos más realizados por estudiantes e investigadores, lo que representa perjuicios no solo para ellos, sino también para los autores originales.

También es importante mencionar que, “las técnicas de deshonestidad tecnologizadas dejan de ser una experiencia individual y pueden pasar a tener un carácter colectivo que llegue a muchas personas instantáneamente” (Navarro, 2023), lo que hace aún más preocupante la situación.

Además, la práctica de actividades deshonestas como las mencionadas en los párrafos anteriores por parte de estudiantes e investigadores, no solo genera consecuencias en las aulas o en el campo de la investigación, también representa problemas al exterior de los mismos, ya que al ser prácticas realizadas con frecuencia, tienden a ser normalizadas y con ello, replicadas en los demás ámbitos de la sociedad tal como ya se mencionó.

Ante el panorama descrito, es de suma importancia reconocer y emplear algunas estrategias de prevención de actos de deshonestidad académica enfocadas en los estudiantes, investigadores, y docentes.

De una investigación realizada en el año 2023 en una universidad de Costa Rica, se obtuvo que los propios estudiantes consideran que entre las mejores estrategias para prevenir los actos de deshonestidad académica se encuentran: “Fortalecer las habilidades de producción de trabajos académicos, citación y uso responsable de fuentes y gestión del tiempo; hacer pruebas enfocadas en la aplicación de conocimientos o análisis de situaciones y el desarrollo de actividades de promoción de la integridad académica”(Campos y Campos, 2024).

De lo anterior, es importante destacar que la primera de esas estrategias va enfocada a combatir al plagio como uno de los actos de deshonestidad realizados con mayor frecuencia en la comunidad académica, mientras que la segunda estrategia pretende impulsar en los estudiantes el desarrollo de técnicas para responder a casos reales con sus propios conocimientos. Por último, la tercera estrategia busca englobar a todos los valores inherentes a la integridad académica, como parte del perfil deseable de la comunidad académica, incluidos los estudiantes e investigadores.

Para la aplicación de las estrategias ya citadas, es de suma importancia la participación activa de toda la comunidad académica, ello porque los actos de deshonestidad son inherentes a la

misma.

Se considera que, aunado a las estrategias mencionadas anteriormente, se puede agregar la concientización y difusión de la utilización de las herramientas digitales con ética y responsabilidad por parte de estudiantes e investigadores, así como de los perjuicios que puede traer consigo su indebida utilización. Lo anterior, tomando en cuenta que el proceso de diseño y desarrollo de estas es una situación que siempre estará presente en los procesos académicos.

Conclusión

Los avances tecnológicos y las herramientas derivadas de ellos, como son los asistentes digitales, ponen a prueba los valores que poseen los integrantes de la comunidad académica durante su proceso educativo, tal es el caso de la honestidad académica. Eso porque dichas herramientas han facilitado el escenario para que los estudiantes e investigadores realicen actos deshonestos como el plagio, con la finalidad de recibir supuestos beneficios a corto plazo en sus tareas, trabajos e investigaciones.

La falta de honestidad académica es un tema que merece especial atención ya que genera perjuicios en esa comunidad, tanto en su perfil como estudiantes, investigadores, así como en su perfil laboral e incluso en su propia persona. Existen diversas estrategias que pueden ser difundidas y empleadas para evitar la práctica de actos deshonestos frente a las herramientas digitales por parte de la comunidad académica.

REFERENCIAS

- Aguilera Durán, Jesús. (2019). Derecho al trabajo, automatización laboral y derechos de afectación por el uso de tecnología. *Revista latinoamericana de derecho social*, (29), 3-23. Epub 24 de abril de 2020. <https://doi.org/10.22201/ijj.24487899e.2019.29.13898>
- Araya, P., Orellana, S., Alucema, A., Guevara, Z. y Fernández, E. (2023). Factores que atentan contra la integridad académica de estudiantes de Química y Farmacia en una universidad chilena. *Educación Médica*, 24 (6), 1-8. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181323000359?via%3Dihub>
- Campos, J. y Campos, B. (2024). Estrategias para la prevención y abordaje de prácticas de deshonestidad académica en el contexto universitario: propuestas desde la mirada estudiantil. *Práxis Educativa*, 19, 1-18. <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v19/0328-9702-praxis-19-e23480.pdf>
- Díaz, R., Méndez, M. A., Zapata, D. P. y Gurrola, A. (2022). Deshonestidad académica desde la percepción de estudiantes de posgrado. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6 (4), 1963-1979. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2721/3949>
- Eraña, I. E., López, D. M., Díaz, R., y López, M. V. (2020). En nuestra escuela esto no pasa: percepciones sobre la deshonestidad académica con estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 21 (2), 100-105. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1575181318302092>

- Hernández, C., y Ramírez, C. (2022). ¿Colusión o trabajo colaborativo?: percepción de la población estudiantil universitaria acerca de la integridad académica. *Revista Innovaciones Educativas*, 24, 71-87. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rie/v24nspe1/2215-4132-rie-24-spe1-71.pdf>
- Herrero, D., Sánchez, R. y Calderón Y. (2022). Valoración de una experiencia evaluativa virtual sincrónica en los aprendizajes de Física para promover la honestidad académica estudiantil en la Universidad Estatal a Distancia, 2020-2022. *Ensayos Pedagógicos*, 17 (2), 329-352. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8799649>
- Martínez, P., Bracho, P. L., Pulido, C., y Coromoto, J. (2024). Actuar con integridad académica: las prácticas deshonestas, crisis valórica en educación universitaria. *Revista Boletín Redipe*, 13 (3), 113-136. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2094/2084>
- Morales, M. D. y Lujano, I. (2021). Entre la integridad académica y el plagio estudiantil ¿Qué dicen las universidades públicas mexicanas en su normatividad?. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29 (166), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5635>
- Navarro, R. (2023). Descripción de los riesgos y desafíos para la integridad académica de aplicaciones generativas de inteligencia artificial. *Derecho PUCP*, (91), 231-270. <https://doi.org/10.18800/derechopucp.202302.007>
- Soria, K., Yáñez, L. M., y Leiva, S. P. (2023). La deshonestidad académica: estudio de caso de estudiantes de ciencias empresariales. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE*, 22 (48), 152-169. <https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v22n48/0718-5162-rexe-22-48-152.pdf>
- Vanderlinde, G. y Mera, T. (2023). El uso de inteligencia artificial y sus desafíos para la evaluación académica: una revisión de la literatura. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21 (41), 126-137. <https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/564/673>



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Usted es libre para Compartir –copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato– y Adaptar el documento –remezclar, transformar y crear a partir del material– para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)

CIEX
SYMPOSIUM
SUMMARIES

Resúmenes de Simposio CIEX

URILT: An Undergraduate Research Model for Language Teaching

Author:

Fernando Peralta, PhD - peralta@ucol.mx
University of Colima

BIOGRAPHY:

Fernando Peralta, PhD

Fernando Peralta-Castro is a professor of both Bachelor's and Master's Degree in Foreign Languages Teaching at the University of Colima. His areas of interest are action research, language teaching, teacher training and artificial intelligence. He has about twenty manuscripts in prestigious national and international journals, has coordinated the publication of several books and has been part of editorial and evaluation committees on different occasions. In 2025, he received the appointment of level I for national researcher by the National System of Researchers.

ABSTRACT

During the conference, the presenter will explain the model along with its theoretical and methodological foundations. In addition, he will describe how the model has enabled him to connect the teaching and learning of research with real-world language-teaching practice.

KEYWORDS:

Undergraduate research, language teaching

SUMMARY:

This conference aims to share the author's ten years of experience in the research area of the Bachelor's Degree in Language Teaching at the University of Colima. Drawing on this accumulated experience, the author has developed a model called Undergraduate Research-Integrated Language Teaching. During the conference, the presenter will explain the model along with its theoretical and methodological foundations. In addition, he will describe how the model has enabled him to connect the teaching and learning of research with real-world language-teaching practice. The presentation will also highlight how the model has supported productivity in thesis publication, the organization of academic forums, the presentation of projects, and the publication of articles and book chapters.

REFERENCES:

- Ahmad, Z., & Al-Thani, N. J. (2022). Undergraduate Research Experience Models: A systematic review of the literature from 2011 to 2021. *International Journal of Educational Research*, 114. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101996>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Cook-Sather, A., & Abbot, S. (2016). Translating critical reflection into educational research. *Review of Research in Education*, 40(1), 707–734.
- Council on Undergraduate Research. (2012). *Council on Undergraduate Research. Characteristics of Excellence in Undergraduate Research*. [https://www.cur.org/resources-publications/characteristics-of-excellence-in-undergraduate-research-coeur/#:~:text=Characteristics%20of%20Excellence%20in%20Undergraduate%20Research%20\(COEUR\)%20is%20based%20on,teaching%20repertoire%2C%20and%20advised%20higher](https://www.cur.org/resources-publications/characteristics-of-excellence-in-undergraduate-research-coeur/#:~:text=Characteristics%20of%20Excellence%20in%20Undergraduate%20Research%20(COEUR)%20is%20based%20on,teaching%20repertoire%2C%20and%20advised%20higher)
- Delventhal, R., & Steinhauer, J. (2020). A course-based undergraduate research experience examining neurodegeneration in *Drosophila melanogaster* teaches students to think, communicate, and perform like scientists. *PLOS ONE*, 15(4), e0230912. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0230912>
- Fluhler-Thornburg, G., & McKillip, J. (2024). Course-Based Undergraduate Research Experiences for Laboratory Learning in the Life Sciences. *Journal of College Science Teaching*, 53(1), 58–66. <https://doi.org/10.1080/0047231X.2023.2292411>
- Gay, L., Mills, G. E., & Airasian, P. (2011). *Educational Research: competencies for analysis and applications* (10th ed.). Pearson.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Healey, M., & Jenkins, A. (2009). *Developing undergraduate research and inquiry*.
- Healey, M., Jenkins, A., & Lea, J. (2014). Developing research-based curricula in college-based higher education Developing research-based curricula in Contents Section.
- Huang, Y.-C. (2021). *Comparison and Contrast of Piaget and Vygotsky's Theories*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210519.007>
- Johnson, R. B., & Chistensen, L. (2014). *Educational research quantitative qualitative and mixed approach* (5th ed.). Sage. chrome-extension://efaidnbmnnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ismailsunny.files.wordpress.com/2017/07/educational-research_-quantitat-r-robert-burke-johnson.pdf
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. In *Source: Academy of Management Learning & Education* (Vol. 4, Issue 2).

- Labaree, F. D. (2010). *Someone has to fail: the zero sum game of public schooling*. Harvard University Press. https://www.academia.edu/37144927/Someone_Has_to_Fail_The_Zero_Sum_Game_of_Public_Schooling_Harvard_University_Press_2010_pdf
- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2013). *Practical research: planning and design*. In *Practical research: planning and design*. Pearson. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://schools.scsk12.org/cms/lib/TN50000520/Centricity/Domain/5258/PracticalResearchPlanningDesign.Chapter1.pdf>
- Linn, M. C., Palmer, E., Baranger, A., Gerard, E., & Stone, E. (2015). Undergraduate research experiences: Impacts and opportunities. *Science*, 347(6222). <https://doi.org/10.1126/science.1261757>
- Lopatto, D. (2010). Undergraduate research as a high-impact. *Scholarly Journal*, 12(2), 27–30. <https://www.proquest.com/openview/61a6150bcdbc08b315036712f2b95ad1/1?cbl=26636&pq-origsite=gscholar&parentSessionId=33cYWEnhGNFqAThz7N2c7J9bvjh4QfWSrzHtxfGOlqM%3D>
- Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., de Jong, T., van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., Manoli, C. C., Zacharia, Z. C., & Tsourlidaki, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47–61. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>
- Peralta-Castro, F. (2020). La micro-investigación como estrategia en la práctica docente de profesores de lenguas extranjeras en formación. *IE Revista de Investigación Educativa de La REDIECH*, 11, 1–15. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.840
- Russell, S. H., Hancock, M. P., & McCullough, J. (2007). Benefits of Undergraduate Research Experiences. *Science*, 316(5824), 548–549. <https://doi.org/10.1126/science.1140384>
- Sharma, R., & Shukla, C. S. (2023). Constructivist approach in education: projecting the insights of Piaget and Vigotsky into future. *International Journal of Research Cultures Society*, 7(3), 79–84. <https://doi.org/10.2017/IJRCS/202303016>
- Tennessee Board of Regents. (2022). The impact of undergraduate research on student outcomes: examining high impact practices in TBR community colleges. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED617904.pdf>
- Thompson, S. K., Neill, C. J., Wiederhoeft, E., & Cotner, S. (2016). A Model for a Course-Based Undergraduate Research Experience (CURE) in a field setting. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 17(3), 469–471. <https://doi.org/10.1128/jmbe.v17i3.1142>
- Tian, J., Ren, C., & Lei, Y. (2022). Undergraduate Research and Inquiry-Based Learning in Geographical Information Science: A Case Study from China. *Scholarship and Practice of Undergraduate Research*, 5(4), 16–23. <https://doi.org/10.18833/spur/5/4/8>
- Walkington, H. (2015). Students as researchers: Supporting undergraduate research in the disciplines in higher education title. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/students-researchers-supporting-undergraduate-research-disciplines-higher-education>



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Usted es libre para Compartir –copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato– y Adaptar el documento –remezclar, transformar y crear a partir del material– para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)

Technological Innovation as an Inclusion Strategy in Language Education

Author:

Hugo Moreno, PhD - hmoreno@ciidet.edu.mx
TecNM/CIIDET y Universidad Autónoma de Querétaro
Claudia Álvarez, M.A. - calvarez38@alumnos.uaq.mx
Universidad Tecnológica de Querétaro

BIOGRAPHY:

Hugo Moreno, PhD

Ph.D. in Education, M.A. in Communication and Educational Technologies, and specialized in teaching. Qualified for the PRODEP faculty profile and Level 1 of the National System of Researchers (CONACYT). Member of the Mexican Council for Educational Research (COMIE). He has published articles and book chapters, supervised theses, and taught graduate-level courses.

Claudia Álvarez, M.A.

PhD candidate in educational technology innovation and holder of a master's degree in education with a specialization in technology. She has over ten years of teaching experience, with a professional career focused primarily on teaching English as a second language in both in-person and online settings. She has taught students from preschool through undergraduate levels. She has also participated in the coordination, design, and implementation of innovative educational projects aimed at enhancing language learning. Currently, her doctoral research focuses on the use of digital technologies and artificial intelligence to strengthen the development of English communication skills.

ABSTRACT

Technological innovation shapes complex and contrasting scenarios; however, it has demonstrated significant potential to promote inclusion when it is oriented toward reducing educational and social barriers. In the educational field, the integration of digital technologies has expanded opportunities for access, participation, and retention among diverse sectors of population. In particular, in the teaching and learning of English, technology has taken on a central role through the use of digital platforms, multimedia resources, and artificial intelligence-based tools. These technologies make it possible to diversify learning channels, personalize content, and address variability in learning processes and students' sociocultural contexts.

KEYWORDS:

technological innovation, educational inclusion, english language instruction, technology-

mediated learning, inclusive education

SUMMARY:

Various studies have examined the relationship between technological innovation and processes of exclusion, understood as the limitation of opportunities to access the education system or enter the labor market. However, technological innovation has also demonstrated significant potential to promote inclusion, especially when it is aimed at reducing educational and social barriers (Ibarra, R. 2007). An example of this is the incorporation of new technologies into the learning processes of people with one or multiple disabilities, where digital resources and adaptive tools have expanded opportunities for access, participation, and retention in educational settings. For this reason, it is important to design and implement programs that create opportunities for inclusion for various disadvantaged sectors of society, both in education and in the workplace.

In this context, technological innovation has taken on a central role in the teaching and learning of foreign languages, particularly English, a key language for academic, professional, and social mobility.

The study of innovative practices for teaching and learning English through artificial intelligence in virtual environments, for example, has established itself as a key area due to its transformative potential in language education and the growing integration of these technologies into educational contexts (Chicaiza et al., 2025) (G. & S., 2025).

The use of digital platforms, mobile applications, multimedia resources, virtual learning environments, and AI-based tools has transformed the way students interact with the language and develop communication skills. These technologies allow for the diversification of learning channels, the personalization of content, and the accommodation of different learning paces and styles.

From an inclusive perspective, the integration of technology into English language instruction presents an opportunity to address diversity in learning processes, as well as students' varying paces, educational backgrounds, and sociocultural contexts. The use of technology allows for more flexible access to content, diversifies teaching strategies, and promotes more equitable learning experiences, while helping to reduce the geographical, temporal, and contextual barriers present in diverse educational settings.

REFERENCES:

Ibarra, R. P. (2007). La innovación tecnológica en los procesos de inclusión social. In *XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología*.

Padilla Chicaiza, V. A., Chanatasig Montaluisa, B. M., Moreira Cedeño, J. del C., Molina Ayala, E. T., Estela Teresa, S. V., & Bernal Parraga, A. P. (2025). Inteligencia Artificial y Aprendizaje de Idiomas: Personalización del Aula de Inglés a Través de Plataformas Adaptativas. *Revista Veritas De Difusão Científica*, 6(2), 477–506. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i2.643>

G., A., & S, P. K. N. (2025). Generative artificial intelligence in enhancing english language skills: A systematic review. *Studies in Media and Communication*, 13 (4), 256–256. <https://doi.org/10.11114/smc.v13i4.7763> PROCEEDINGS OF THE CONVENTION



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Usted es libre para Compartir –copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato– y Adaptar el documento –remezclar, transformar y crear a partir del material– para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)

LINGUA MINDS

International Language Research Symposium

Beyond Words: MEN (Mindfulness, Emotions and Neurosciences) for Inclusive Language Classrooms in the Age Of AI

Author:
Pedro Mayoral, PhD
University of Colima

BIOGRAPHY:

Pedro Mayoral, PhD

Dr. Pedro José Mayoral Valdivia holds a PhD in Education (ITESO) and an MA in Technology and Education (Universidad de Colima). He is a language teacher educator and researcher with a PRODEP profile and SNII candidate, with 38 years of playful “craziness” in language teaching, integrating MEN (mindfulness-emotions-neurosciences), AI, songs, games, the Happy Classroom Philosophy, and inclusive pedagogy.

ABSTRACT

In increasingly diverse classrooms, inclusion requires more than well-designed curricula; it calls for understanding how mind, body, and emotions shape learning—especially in the age of ai. This presentation introduces the men framework (mindfulness, emotions, and neurosciences) as a humanistic approach to inclusive language teaching. Drawing on educational neuroscience, positive psychology, and pedagogy, men supports emotionally safe, cognitively informed, and socially responsive learning environments. Mindfulness helps reduce language anxiety and ai overload; emotions and empathy strengthen inclusive practices; and neuroscience offers practical guidelines such as multimodal input, processing time, movement, and respect for neurodiversity. Through brief experiential activities and classroom examples, the session shows how men enable teachers to use ai in ethical, inclusive, and joyful ways—teaching beyond words and beyond tools.

KEYWORDS:

mindfulness, emotions, neurosciences, inclusive language classrooms, artificial intelligence



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)

LINGUA MINDS

International Language Research Symposium

Fostering Inclusion Through English Language Education: A Diagnostic Case Study on Neurodivergent Learners in a Mexican Bilingual School

Authors:

Vanessa Cárdenas, PhD - vanessa_cardenas@ucol.mx
University of Colima
Julieta Marín, BA - jmarin@ucol.mx
University of Colima

BIOGRAPHY:

Vanessa Cárdenas, PhD

Vanessa Cárdenas holds a PhD in Education from Universidad Iberoamericana, Mexico City, and Master's degree in Pedagogy from the University of Colima. She is a professor and researcher at the Faculty of Foreign Languages at the University of Colima and a Candidate in the National System of Researchers (SNI). With more than fifteen years of experience in teacher education, her work focuses on research on practice, pedagogical reflection, and educational innovation in language teaching.

Julieta Quetzalli Marín, BA

Julieta Quetzalli Marín Arroyo, 25 years old. Bachelor's degree in Foreign Language Teaching and a student in the Master's Program in Professionalization of Foreign Language Teaching. She is passionate about education, communication, and pedagogical innovation.

ABSTRACT

This study presents the diagnostic phase of an educational intervention in English language teaching (ELT) at a bilingual primary school in Colima, Mexico. Using a qualitative case study design, data were collected through interviews with English teachers, school staff, and neurodivergent students to examine inclusive practices in English classrooms. The findings reveal a strong institutional commitment to inclusion but also highlight limitations in teacher training, adapted materials, and early diagnostic protocols. Despite these challenges, emerging multimodal and communicative practices point to the potential of English language education as a space for inclusive pedagogy. The study is grounded in universal design for learning, the social model of disability, and the neurodiversity paradigm.

KEYWORDS:

inclusive language pedagogy, neurodiversity, English language teaching, teacher training, bilingual education

SUMMARY:

This proposal presents the diagnostic phase of an educational intervention developed within the field of English Language Teaching (ELT) at a bilingual primary school in Colima, Mexico. Framed within a master's program focused on the professionalization of foreign language teaching, the study explores how inclusive pedagogical practices are currently understood and enacted in English classrooms serving neurodivergent learners. The main aim is to identify challenges, institutional conditions, and pedagogical opportunities that inform the design of a subsequent inclusive intervention.

The study adopts a qualitative case study approach, enabling an in-depth examination of a specific educational context. Data were collected through semi-structured interviews with English teachers, the school psychologist, the language area coordinator, and neurodivergent students. This multi-actor perspective offers a comprehensive view of how inclusion is conceptualized, implemented, and experienced within the English program.

Findings indicate that the institution demonstrates an explicit commitment to diversity and inclusion through mechanisms such as individualized agreements (Hoja de Acuerdos) and ongoing psychological monitoring. However, these measures are not consistently articulated with classroom practices in English language instruction. Teachers report limited formal training in inclusive pedagogy, a lack of adapted instructional materials, and insufficient institutional guidance to address learner variability in ELT contexts. Furthermore, the absence of early diagnostic protocols and the presence of classroom disruptions limit the meaningful participation of neurodivergent students.

Despite these challenges, the diagnostic phase also reveals significant pedagogical potential within the English area. Teachers and the language coordinator describe emerging practices aligned with inclusive principles, including the use of multimodal resources, movement-based activities, visual supports, and communicative tasks designed to sustain engagement and foster social interaction. These practices suggest that English language classrooms can function as strategic spaces for experimenting with inclusive methodologies.

Grounded in the principles of Universal Design for Learning (UDL), the Social Model of Disability, and the Neurodiversity Paradigm, this proposal positions English language education not only as a linguistic objective but also as a means to promote equity, participation, and neurodiversity-affirming learning environments. The diagnostic findings provide a solid foundation for designing a context-responsive intervention aimed at strengthening inclusive practices in ELT.

REFERENCES:

- Acevedo, S. M., & Nusbaum, E. A. (2020). Autism, neurodiversity, and inclusive education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1260>
- Adams, M., & Love, B. (2009). *A social justice training model for faculty development*. In M. Adams, W. J. Blumenfeld, C. Castañeda, H. Hackman, M. L. Peters, & X. Zúñiga (Eds.), *Teaching for diversity and social justice* (2nd ed., pp. 595–606). Routledge.

- Aguilar, P. A., Melero, C. F., & Perabá, C. M. (2020). Neurodiversity as a teaching tool for educational inclusion. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6(1), 88-97. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/5213>
- Andreassen, M., Goldman, G., Briggs, C., Kriger, J., Kimura, S., Aoki, M., & Giri, N. (2024, July). *Inclusive Community: Accessibility and Neurodiversity in Classroom, Industry and Academia*. In ACM SIGGRAPH 2024 Educator's Forum (pp. 1-2). <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/3641235.3664445>
- Armstrong, T. (2010). *Neurodiversity: Discovering the extraordinary gifts of autism, ADHD, dyslexia, and other brain differences*. Da Capo Lifelong Books.
- Azuka, C. V., Wei, C. R., Ikechukwu, U. L., & Nwachukwu, E. L. (2024). Inclusive Instructional Design for Neurodiverse Learners. *Basic and Applied Education Research Journal*, 5(2), 59-67. <https://baerjournal.org/index.php/baerj/article/view/122>
- Carriere, C. (2024). Understanding and Accommodating Neurodiverse Students. *Antistasis*, 14(1), 130-135. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/antistasis/article/view/34576>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., Fierros, G. A., & Rojo, P. (2020). Neurodiversity in higher education: a narrative synthesis. *Higher Education*, 80(4), 757-778. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-020-00513-6>
- Dawson, C. (2022). Neurodiversity is human diversity, an equity imperative for education. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 10(1), 217-229. <https://www.erudit.org/en/journals/ijtdc/2022-v10-n1-2-ijtdc08046/1099954ar/abstract/>
- Den Houting, J. (2018). Neurodiversity: An insider's perspective. *Autism*, 23(2), 271-273. <https://doi.org/10.1177/1362361318820762> (Original work published 2019)
- Dervan, M., Egan, M., & Ring, E. (2024). The Supportive Role of Peers in Realising an Inclusive School System for Neurodiverse Learners. *Learn the Journal of the Irish Learning Support Association*, 45, 28-40. <https://static1.squarespace.com/static/64c7e6431fb7854549bcd6d0/t/66fc77e38e3d8c3a4d45f471/1727821796695/Learn+Journal+2024+-+lo-res+%28%29.pdf#page=29>
- Detzer, A. D. (2017). *Neurodiversity in the classroom: Pilot of a training resource for teachers educating Autistic inclusion students in a general education setting*. <https://aura.antioch.edu/etds/360/>
- Dusek, J., Faas, D., Ferrier, E., Goodner, R., Sarang-Sieminski, A. L., Waranyuwat, A., & Wood, A. (2018, June). Proactive inclusion of neurodiverse learning styles in project-based learning: A call for action. In 2018 ASEE Annual Conference & Exposition. <https://peer.asee.org/proactive-inclusion-of-neurodiverse-learning-styles-in-project-based-learning-a-call-for-action>

- Dwyer, P. (2024). *Community views of neurodiversity, models of disability and autism intervention: Mixed methods reveal shared goals and key tensions*. Preprint.
- Dyjur, P., & Jivani, R. (2005). *Universal design for learning*. Taylor Institute for Teaching and Learning: Calgary, AB, Canada.
- ERIC. (2021). *Teacher attitudes towards neurodivergent students and the effects of inclusive training*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1409913.pdf>
- Gobbo, K., Putney, V. T., & Shmulsky, S. (2019). Should neurodiversity culture influence how instructors teach. *Academic Exchange Quarterly*, 23(4), 12-17. <https://www.rapidintellect.com/AEQweb/ed-5971.pdf>
- Goodall, C., & Ward-Sinclair, J. (2022). *Taking account of neurodiverse learners in the classroom supporting inclusive classroom practices*. In *Expanding Possibilities for Inclusive Learning* (pp. 45-60). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003137634-4/taking-account-neurodiverse-learners-classroom-supporting-inclusive-classroom-practices-craig-goodall-james-ward-sinclair>
- Griffiths, D. (2020). Teaching for neurodiversity: Training teachers to see beyond labels. *Impact: Journal of the Chartered College of Teaching*, (8). https://e-space.mmu.ac.uk/625091/3/CC%20-%20Griffiths_revised%20%20DG%20reponse%20Dec%20%20%20cut.pdf
- Hamilton LG and Petty S (2023) Compassionate pedagogy for neurodiversity in higher education: A conceptual analysis. *Front. Psychol.* 14:1093290. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1093290
- Harrison, M., Rowlings, J., White, E. H., Vallence, M., & Potemkin, N. (2024). Neurodiversity and digital inclusion: creating the conditions for inclusive education through universal design for learning. works.hcommons.org
- Hiremath, M., Freeman, N., Al-Shawsh, M., & Ure, A. Improving neurodiversity awareness in school students: a scoping review protocol. *JBI Evidence Synthesis*, 10-11124. https://journals.lww.com/jbisrir/fulltext/9900/improving_neurodiversity_awareness_in_school.416.aspx
- Into, N. (2024). *Integrating Neurodiversity Into Classroom Practices*. <https://www.igi-global.com/chapter/integrating-neurodiversity-into-classroom-practices/354625>
- Jez, R. J., & Luneta, K. (2018). Effective teacher training on inclusive practices: Using needs and interests to design professional development and follow-up support in South Africa. *Asian Journal of Inclusive Education*, 6(1), 22-47.
- Judd, D. M. (2024). *A School Environment Meeting the Needs of the Complex Neurodiverse Student* (Doctoral dissertation, Dallas Baptist University). <https://www.proquest.com/openview/0a8d75e6adb4ec21097eae70112ea09/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Kirschner, P. A. (2002). Cognitive load theory: Implications of cognitive load theory on the design of learning. *Learning and instruction*, 12(1), 1-10.
- Merriam, S. B., & Brockett, R. G. (2007). *The profession and practice of adult education: An introduction*. Jossey-Bass.

- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing.
- NAIT. (2022). *The Neurodiversity Paradigm: A practical introduction*. National Autism Implementation Team, Scotland. <https://www.thirdspace.scot/wp-content/uploads/2022/12/NAIT-Neurodiversity-Paradigm-Book-Chapter-2022.pdf>
- Ndlovu, S. M., Themane, M. J., Makofane, B. I., & Mphahlele, H. (2024). Exploring the efficacy of workshops as a professional teacher development strategy for inclusive education in South African schools: Teachers' perspectives. *Journal of Education and Learning Technology*, 5(6), 150–165. <https://doi.org/10.38159/jelt.2024566>
- Nwachukwu, E. L., AZUKA, C. V., WEI, C. R., & IKECHUKWU, U. L. (2024). Inclusive Instructional Design for Neurodiverse Learners. *JOURNAL OF DIGITAL LEARNING AND DISTANCE EDUCATION*, 3(3), 1001–1009. <https://rjupublisher.com/ojs/index.php/JDLDE/article/view/324>
- OECD. (2017). *Neurodiversity in Education: Recognising and responding to student diversity*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2017/10/neurodiversity-in-education_3899466d/23198750-en.pdf
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Macmillan.
- Rentenbach, B., Prisolovsky, L., & Gabriel, R. (2017). Valuing differences: Neurodiversity in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 98(8), 59–63. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0031721717708297>
- Rutherford, M., & Johnston, L. (2023). Rethinking autism assessment, diagnosis, and intervention within a neurodevelopmental pathway framework. medRxiv. <https://www.medrxiv.org/content/10.1101/2023.07.05.23292219v1.full.pdf>
- Scandinavian Journal of Disability Research. (2023). *Dis/ability and intersectionality: Expanding inclusive frameworks*. <https://sjdr.se/articles/1043/files/668e789e0a806.pdf>
- Schuck et al. (2022): “Neurodiversity and Autism Intervention: Reconciling Perspectives Through a Naturalistic Developmental Behavioral Intervention Framework”.
- Sepp, S., Howard, S. J., Tindall-Ford, S., Agostinho, S., & Paas, F. (2019). Cognitive load theory and human movement: Towards an integrated model of working memory. *Educational Psychology Review*, 31, 293–317.
- Shani, M., & Hebel, O. (2016). Educating towards inclusive education: Assessing a teacher-training program for working with pupils with special educational needs and disabilities (SEND) enrolled in general education schools. *International Journal of Special Education*, 31(3).
- Singer, J. (1999). “Why can't you be normal for once in your life?": From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. In M. Corker & S. French (Eds.), *Disability discourse* (pp. 59–67). *Open University Press*.

- Vaccaro, A. (2022). Fostering inclusion through professional development: The case of faculty workshops at the University of Rhode Island. *In Challenging Higher Education in the 21st Century*.
- Van Merriënboer, J. J., & Sweller, J. (2005). Cognitive load theory and complex learning: Recent developments and future directions. *Educational psychology review*, 17, 147-177.
- Videla et al. (2025): "Neurodiversity: Post-cognitivist foundations of the 3E approach for educational inclusion of autistic students with technology".
- Woods, R., et al. (2022). A Framework for Neurodiversity-Affirming Interventions for Autistic Individuals. <https://www.researchgate.net/publication/373114396>
- Yphantides, J. (2024). Sensory Processing in the EFL Classroom: A Neurodiversity-Based Approach to Inclusive Practice. In *Cognitive and Educational Psychology for TESOL: A Guide for Practitioners* (pp. 383-400). Cham: Springer Nature Switzerland. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-66532-5_17
- Zhou, X. (2024). Sociocultural Theory in Early Childhood Education. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 51, 190-196.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Usted es libre para Compartir –copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato– y Adaptar el documento –remezclar, transformar y crear a partir del material– para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)

Useful Prompts for AI to Adapt Teaching Materials to Students' Context, Ages, and Trends (Workshop)

Authors:

Fidel Mejia, BA. - fidel.eduardo.mejia@gmail.com

Center for Foreign Languages "Ignacio Manuel Altamirano" (CIEX)

Lucia Parra, BA. - lucia.monserrat.parra@gmail.com

Center for Foreign Languages "Ignacio Manuel Altamirano" (CIEX)

BIOGRAPHY:

Fidel Mejia, B.A.

Graduated from the Bachelor's Degree at CIEX, BA Mejia is focused on teaching with technology; consequently, he uses his studies in Programming Engineering. He is enrolled in the Master's Degree program at CIEX because of his willingness to improve his teaching skills and keep innovating the way English is taught in Mexico.

Lucia Parra, B.A.

English teacher for in-person and online English courses. She holds a Bachelor's degree in Science of Education and a Bachelor's in English. She is currently studying a Master's Degree in English Teaching and Applied Linguistics. She is passionate about teaching, researching, and exploring innovative teaching strategies.

ABSTRACT

The teaching of English has evolved over time, requiring educators to adapt strategies, techniques, and materials to meet the needs of diverse learners. This workshop emphasizes student-centered approaches that prioritize learners' needs while integrating context, age, and current educational trends. Grounded in culturally responsive teaching (CRT), it values students' cultural backgrounds and identities as bridges to academic success. Universal design for learning (UDL) promotes accessibility through multiple means of representation, action, and engagement, fostering meaningful participation and improved learning outcomes. Constructivist principles highlight prior knowledge as the foundation for new learning. Finally, ai-based prompt personalization enables tailored activities, positioning technology as a supportive tool for inclusive and adaptive language teaching.

KEYWORDS:

AI, teaching, English, technology, education

SUMMARY:

The teaching of English has undergone significant transformations, requiring educators to continually adapt their practices to meet the needs of diverse learners. This workshop focuses on innovative strategies that prioritize students' contexts, ages, and cultural backgrounds while integrating current trends in education. Drawing on Culturally Responsive Teaching (CRT), it emphasizes the importance of valuing learners' identities and experiences as bridges to academic achievement. CRT encourages teachers to design lessons that reflect sociocultural diversity, ensuring that students feel represented and engaged in the learning process. Complementing this, Universal Design for Learning (UDL) provides a framework for accessibility through multiple means of representation, action, and engagement. By applying UDL, educators can foster inclusivity, improve participation, and enhance learning outcomes for all students. Constructivist principles further strengthen the workshop by highlighting the role of prior knowledge and experiences in building new understandings, encouraging teachers to design activities that connect with learners' existing frameworks. Additionally, the integration of AI Prompting Personalization introduces technology as a powerful ally in tailoring materials and activities to specific student groups. Through structured prompts, teachers can leverage AI to adapt resources dynamically, saving time while enhancing relevance. Altogether, this workshop synthesizes pivotal research in language teaching and educational technology, offering educators practical tools to design responsive, inclusive, and engaging lessons. By combining CRT, UDL, Constructivism, and AI personalization, it equips teachers to meet the challenges of modern classrooms and empowers students to thrive in diverse learning environments.

The way English Language is taught has changed over time; however, the language and strategies are not the only ones affected by it. Currently, English, as the predominant language around the world, is being taught to different types of learners. Therefore, teachers must innovate their strategies, techniques, and materials to fulfill not only the students' needs, but also adapt them to their context, ages, and trends. This workshop aims to improve teaching strategies and adjust to students' needs, considering them the most important aspect of the learning process.

Accordingly to the Culturally Responsive Teaching (CRT), an approach that recognizes the importance of including students' cultural backgrounds, experiences, and identities in learning. It is part of a student-centered approach that recognizes learners' sociocultural diversity and uses the cultural characteristics for teaching (Tanase, 2020). This approach represents a bridge between students' lives and academic goals, which will help develop this workshop.

Universal Design for learning, also known as UDL, stands for the use of teaching and learning resources that are understandable for all students, regardless of their learning styles, in order to get successful outcomes. UDL follows three main principles, which are: multiple means of representation, multiple means of action and expression, and multiple means of engagement. UDL teaching provides valuable benefits for both teachers and students. For educators, including facilitators, coaches, instructors, and course designers, it promotes better learning outcomes and encourages higher levels of participation, which may result in improved course feedback. Students also gain from these practices by spending less time requesting support and more time engaging with the material (Morin, n.d.).

Additionally, this workshop is also strongly related to Constructivism, which establishes that teachers must take into account the students' prior experiences and knowledge to construct new ones. (Shahini, 2025). Finally, the AI Prompting Personalization aims to use AI as a powerful tool for personalizing activities and content. With well-structured prompts for AI, teachers can

facilitate the process of adapting their teaching materials to students. Therefore, this workshop gathers the information of pivotal research on Language Teaching and Educational Technology to enable teachers to adapt their classes and materials to every group of students.

REFERENCES:

Ayeni, N. O. O., Hamad, N. N. M. A., Chisom, N. O. N., Osawaru, N. B., & Adewusi, N. O. E. (2024). AI in education: A review of personalized learning and educational technology. *GSC Advanced Research and Reviews*, 18(2), 261–271. <https://doi.org/10.30574/gscarr.2024.18.2.0062>.

Shahini, A. (2025). *Constructivism in language learning*. In *Language learning theories* (pp. 41–63). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-92210-7_4.

Tanase, M. (2020). Is good teaching culturally responsive? *Journal Of Pedagogical Research*, 4(3), 187–202. <https://doi.org/10.33902/jpr.2020063333>.

Morin, A. (n.d.). *What is Universal Design for Learning (UDL)? Understood*. <https://www.understood.org/en/articles/universal-design-for-learning-what-it-is-and-how-it-works>.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Usted es libre para Compartir –copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato– y Adaptar el documento – remezclar, transformar y crear a partir del material– para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)

Humanizing Language Teaching in a Fast-Changing World (Workshop)

Authors:

María Cass, PhD - mcass@ucol.mx

University of Colima

Secundino Isabeles, PhD - secundino@ucol.mx

University of Colima

BIOGRAPHY:

María Cass, PhD

María Cass has been a teacher and a teacher trainer for many years. She currently works at the School of Foreign Languages of the University of Colima. She holds a B.Phil-Ed and an M.Ed both from the University of Exeter in the UK. She also holds a PhD from the University of Southampton. She is interested in language teaching and learning, material design, social emotional learning, professional identity development, and autonomous learning.

Secundino Isabeles, PhD

Secundino Isabeles has been a teacher and a teacher trainer for many years. He currently works at the School of Foreign Languages of the University of Colima. He holds a BA in English Language from UCOL and an M.Ed from the University of Exeter in the UK. He also holds a PhD from the University of Southampton. He is interested in language teaching and learning, social emotional learning, professional identity development, and autonomous learning.

ABSTRACT

In this interactive workshop, language teachers will experience a variety of social and emotional learning strategies designed to integrate seamlessly into language classes. These strategies are grounded in the concept of creating a “prepared” learning atmosphere—one that extends beyond the physical classroom to include teacher language, task design, and classroom interactions. Participants will explore the intentional use of routines, games, icebreakers, and attention getters, as well as ways to provide meaningful choices, promote student voice, and foster mindfulness. Ultimately, the workshop aims to equip teachers with accessible, enjoyable, and effective tools to create language classrooms that are not only productive, but also supportive, human-centered, and responsive to today’s learners.

KEYWORDS:

Social-emotional learning; strategies; support and center; language-learning

SUMMARY:

We are currently living in tumultuous times. Beyond the lingering effects of a worldwide pandemic, we are witnessing technological advancement at an unprecedented pace, while hostility, apathy, climate-related disasters, and different forms of violence increasingly shape our daily realities. These overlapping challenges have a direct impact on our classrooms and on the emotional and cognitive readiness of our students. Consequently, language teachers are no longer facing only the traditional demands of teaching linguistic structures, skills, and communicative competence. We are also required to respond to heightened levels of instability, personal stress, and uncertainty that deeply affect how students engage with learning.

In this context, students are struggling not only with the “expected” challenges of learning a new language and adapting to rapidly evolving technologies, but also with more complex issues related to their identities, relationships, sense of belonging, and roles within their communities and digital spaces. These factors can significantly influence motivation, attention, participation, and overall language development. For this reason, language classrooms must move beyond purely academic goals and intentionally foster environments that support students’ social and emotional well-being. When students feel safe, valued, and emotionally regulated, learning becomes more meaningful, sustainable, and effective.

Social and emotional learning (SEL), however, should not be understood as a separate program, an additional curriculum, or an “extra” component that competes with language objectives. Instead, SEL can and should be embedded naturally within everyday classroom practices. This requires teachers to adopt practical, flexible strategies that align with language learning goals while nurturing emotional awareness, self-regulation, collaboration, and resilience.

In this active workshop, language teachers will experience a range of social and emotional learning strategies designed to integrate seamlessly into language classes. These strategies are connected to the idea of creating a “prepared” learning atmosphere—one that extends beyond the physical classroom to include teacher language, task design, and classroom interactions. Participants will explore the intentional use of routines, games, ice-breakers, and attention getters, as well as ways to offer meaningful choices, promote student voice, and encourage mindfulness. Ultimately, the workshop aims to equip teachers with accessible, enjoyable, and effective tools to create language classrooms that are not only productive but also supportive, human-centered, and responsive to today’s learners.

REFERENCES:

Anderson, M. (2016). *Learning to choose choosing to learn: The key to student motivation & achievement*. ASCD.

Black, D.L. (2022). *Essentials of social emotional learning (SEL): The complete guide for schools and practitioners*. Wiley.

Clausen, D. (2023). The happiness game: a board game for almost any classroom. *English Teaching Forum*, 61(1), 44-48. <https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-2023-volume-61-number-1>

- Conklin, T. (2014). *Social & emotional learning: Essential lessons for student success*. Scholastic.
- Durlak, J.A.; Domitrovich, C.E. & Weissberg, R.P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. The Guilford Press.
- Flores Rojas, M. (2023). A mindful gratitude exercise for the English classroom. *English Teaching Forum*, 61(1), 34-38. <https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-2023-volume-61-number-1>
- Marzano, R.J. (2106, July 14). Building SEL skills through formative assessment. *Edutopia*. <https://www.edutopia.org/blog/building-sel-skills-formative-assessment-robert-marzano>
- Melnick, H. & Martinez, L. (2019). *Preparing teachers to support social and emotional learning: A case study of San Jose State University and Lakewood Elementary School*. Learning Policy Institute.
- Posey, A. (2019). *Engage the brain: How to design for learning that taps into the power of emotion*. ASCD.
- Prahlad, A.; Nuland, L.; Gregory, M.; Wilson, W.; Lockhart, A.; Wells, J.; Jacques, S.; Mora, J. & Smith, L. (2019). *Best practices for measuring social-emotional learning*. Hanover Research.
- Sasaki, M. & Levi, S. (2022). Teaching in emergencies: Building resilient practices as language-learning teachers. *English Teaching Forum*, 60(2), 10-17. <https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-volume-60-number-2>
- Sprenger, M. (2020). *Social-emotional learning and the brain: Strategies to help your students thrive*. ASCD.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)

Social Representations of Professional Identity Among Future English Language Teachers at the School of Foreign Languages

Author:

Carmen Magaña, PhD - cmaganaf@ucol.mx
University of Colima

BIOGRAPHY:

Carmen Magaña, PhD

Dr. Carmen Alicia Magaña Figueroa holds a Ph.D. in Education from the Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. She works as a full-time professor in the School of Foreign Languages at the University of Colima. She specializes in teacher training and qualitative research. She teaches various courses in the Bachelor's Degree Program in Language Teaching and the Master's Degree Program in Teacher Professionalization. She attends national and international conferences as a speaker and publishes in various media.

ABSTRACT

This qualitative study explores the social representations of professional identity among future language teachers at the school of foreign languages of the university of Colima. Grounded in social representations theory, the research examines the meanings, beliefs, and values that pre-service teachers construct regarding their professional role. Data were collected through semi-structured interviews, free word association tasks, and reflective narratives with students at different stages of initial teacher education. A thematic analysis was conducted to identify key elements of these representations, offering insights into how professional identity is shaped throughout teacher training.

KEYWORDS:

Social representations, professional identity, language teachers

SUMMARY:

The professional identity of teachers has become a central topic in educational research due to its influence on teaching practices, motivation, commitment, and professional development. In the field of foreign language education, professional identity is particularly complex, as future teachers must integrate linguistic competence, pedagogical knowledge, intercultural awareness, and evolving professional expectations within local and global educational contexts.

Teacher professional identity is not constructed in isolation; rather, it emerges through social interaction, institutional discourse, academic training, and lived experiences during initial teacher education. For pre-service language teachers, the university plays a decisive role in shaping their perceptions of what it means to be a language teacher, how they see themselves within the profession, and how they anticipate their future professional roles.

Within this framework, Social Representations Theory (Moscovici, 1961) offers a powerful lens to explore how shared meanings, beliefs, values, and emotions contribute to the construction of professional identity. Social representations allow individuals to make sense of complex social realities, such as teaching as a profession, and guide their attitudes, expectations, and practices.

At the School of Foreign Languages of the University of Colima, students in different stages of the language-teaching program are exposed to diverse academic, pedagogical, and institutional experiences. These experiences are likely to shape distinct social representations of professional identity as future language teachers. However, limited research has explored how these representations are constructed, transformed, and negotiated throughout initial teacher education in this specific context.

This research aims to analyze the social representations of professional identity constructed by future language teachers enrolled in the School of Foreign Languages at the University of Colima. Professional identity is a key component of teacher education, as it influences pedagogical beliefs, motivation, commitment to the profession, and expectations regarding professional practice. In the context of foreign language teaching, professional identity is shaped by academic training, institutional discourse, teaching experiences, and social interaction within the university environment.

The study is grounded in Social Representations Theory, which conceptualizes social representations as socially constructed systems of meanings, values, beliefs, and emotions that enable individuals to interpret reality and guide professional action. From this perspective, becoming a language teacher involves the gradual construction of shared representations about teaching, the role of the teacher, and professional responsibility.

A qualitative research approach was adopted. Participants include undergraduate students at different stages of their academic formation in the language-teaching program. Data was collected through semi-structured interviews, free word association tasks, and reflective written narratives in order to capture both individual and collective dimensions of professional identity. The data was analyzed using thematic analysis, guided by the principles of Social Representations Theory, with particular attention to identifying the elements of the representations.

The findings provided a comprehensive understanding of how future language teachers conceptualized their professional identity and how these representations evolved throughout initial teacher education. This study aimed to contribute to the improvement of teacher training programs by offering insights that may inform curriculum design, pedagogical strategies, and institutional support mechanisms within language teacher education.

REFERENCES:

Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125. <https://doi.org/10.2307/1167322>
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (2000). *Social representations: Explorations in social psychology*. Polity Press.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 732–755). Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)

**FOREIGN LANGUAGE CENTER
"IGNACIO MANUEL ALTAMIRANO"
CALLS TO PUBLISH IN ITS
TWENTY THIRD ISSUE OF THE CIEX JOURNAL
"INNOVATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT"
(INTERNATIONAL AND REFEREED. NOW ALSO IN
LATINDEX, CONAHCYT AND GOOGLE SCHOLAR)**

This call is addressed to: Professors – Researchers, graduate students from any Bachelor of Arts in English Letters and Masters in Language Teaching and Applied Linguistics programs, and any researchers and scholars who wish to publish research articles, research essays, or thesis results, all related to topics of the Journal: Language Teaching and Learning, Applied Linguistics, Values, and Culture.

The sections of the Journal are:

- Research Papers: Graduates' & teachers' voices – National and international research articles.
- Updating Language Teaching Professionals: CIEX Symposiums Proceedings.
- Personal Development and Growth: Moral Values and Culture Essays.

The guidelines for writing and presenting the proposals are described below:

1. Title: in English and in Spanish.

2. Summary (in English and Spanish, 150 words), containing the following aspects:

- a) Introduction:** This section describes the context where the research was carried out, the reason why the research was carried out, and the importance of the study.
- b) Purpose:** Here the writer states and explains the research objectives, intentions, questions, or hypothesis.
- c) Research method:** In this part, the author mentions and justifies the research approach and method that were selected, briefly describes the subjects, the context, and the research procedures, as well as the instruments that were used for the data collection.
- d) Results:** Here, the writer presents the main findings, the degree to which the research objectives were reached, and the answers to the research questions.
- e) Conclusion:** This section presents the main conclusions, the importance of the findings, considering the contribution to the theory, the research area, or professional practice, and suggesting practical uses of the results, as well as possible applications for further research.

3. Body of the article:

- a) Key words.** Five, in English and Spanish.
- b) Introduction:** It presents the research topic area, and the research topic, mentioning if it is descriptive, explanatory, evaluative, correlational, interpretative, etc. Also, it emphasizes the research problem.
- c) Literature review:** It presents the main terms, concepts, theoretical claims or principles, models, etc. analyzing and discussing the ideas presented by the main authors who have studied the topics related to the research or study presented. The references should not be more than 10 years after their publication, except from those classical research works.
- d) Research methodology:** It describes the research approach: qualitative, quantitative, or mixed methods.
- e) Describe the research method:** case study, phenomenology, action-research, classroom research, longitudinal research, transversal research, experimental research, cause-experimental research, etc.
 - Describe the **data type** (describe and justify the data base, universe, or sample, etc.)
 - Characterize the **subjects** (describe the participants in the research).
 - **Context** (describe the geographic and institutional context where the research was carried out).
 - **Instruments** (describe the research instruments used to collect information and data).
 - **Data analysis** (explain the way the data was systematized and analyzed).
- f) Main findings.** Synthesize, present, interpret, and argue the most significant results found and the proposal, if the case of developing one.
- g) Conclusions.** Describe the main conclusions generated from the answers to the research questions.
- h) Main limitations of the study** (related to the geographical or institutional context, or knowledge area and the research process).

CIEX JOURNAL

i) Main implications and impact of the research. Describe the main benefits of the research and the possible applications of the proposal.

Topics for the articles:

Topics of the articles should be recent and relevant for the academic community and should address one of the following research lines.

1. Language learning and teaching theories
2. Language professional competencies
3. Language teaching approaches and methods
4. Alternative language learning and teaching theories
5. Curriculum design: design of language programs
6. Design, selection, and adaptation of language teaching materials and activities
7. Language learning evaluation
8. Language and culture
9. Human values in language teaching
10. Personal development and growth in language professionals
11. Research and professional development
12. Educational technology in languages

Format:

- Title using Arial font, size 14
- Text using Arial font, size 12
- Margins: top 2.5, bottom 2.5, left 2.5, right 2.5.
- Spaces: 1.5
- No indented paragraphs

Length of the articles:

- 8 to 15 pages containing text (from 3000 to 5000 words approximately)
- Containing 20 to 40 references (using the American Psychological Association APA format)

Languages: The articles can be written in English or Spanish.

The editorial process includes a review by a strict pair of “blind” reviewers and using Plagius software to verify that ethical standards are respected and that there is no plagiarism in any of the documents. Then, authors are advised to verify the submissions including the call elements and format in advance.

The evaluation of submissions starts in the editorial process, which may end in declining submissions if they do not match the call and format requirements. When the editorial board accepts a submission, it continues to the double-blind peer review process as the final evaluation with the following results:

- a) Accept Submission or Accept Submission with Modifications
- b) Revisions Required or Resubmit for Review
- c) Decline Submission

It is important to mention that if a blind reviewer declines the article or essay, it will not be accepted.

The proposals are uploaded to the platform in Word format without the authors' names.

The proposals need to be sent with an attached Word file containing a 100-word authors' biodata.

In addition, authors need to add the declaration of originality in Word format and signed.

Please upload the articles on the CIEX JOURNAL

WEBSITE: <http://journal.ciex.edu.mx>

Deadline to send the proposals: July 31st, 2026.

Editor: Hugo Enrique Mayo Castrejón, M.A. – ciex.journal@gmail.com

LICENCIATURA EN INGLÉS

MAESTRÍA EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA
INGLÉS Y LINGÜÍSTICA APLICADA



El Centro de Idiomas Extranjeros "Ignacio Manuel Altamirano"

CONVOCA

A los aspirantes interesados en cursar la **Licenciatura en Letras Inglesas** (Modalidades: Presencial y/o en línea) o la **Maestría en la Enseñanza del Idioma Inglés y Lingüística Aplicada** a participar en el Concurso de Selección para el ingreso al Ciclo Escolar 2026-2027, presentando el examen de admisión que se realizará mediante previa cita hasta el 31 de agosto de 2026, conforme a los siguientes:

REQUISITOS

Los interesados en participar deben realizar todos los trámites y procedimientos institucionales, además de cumplir con los requisitos descritos en el cronograma y el instructivo correspondiente a esta Convocatoria, los cuales son:

- » Leer y aceptar los términos y condiciones de la convocatoria y su instructivo.
- » Realizar el registro en las fechas establecidas en esta Convocatoria.
- » Comunicarse a la institución para realizar una cita para el examen de admisión.
- » Pagar el derecho de examen de selección.
- » Presentar el examen de selección y una evaluación de valores y actitudes en el lugar, día y hora señalados, mediante previa cita.
- » Ser aceptados mediante un concurso de selección, dentro de los periodos que al efecto se señalen.
- » Recibir una carta de aceptación por parte del Comité Evaluador de la institución.
- » En caso de ser seleccionado en la **Licenciatura en Letras Inglesas**, contar con Certificado de Bachillerato con un promedio mínimo de ocho (8.0) o su equivalente y entregarlo con la demás documentación solicitada el día y en el lugar establecidos, de acuerdo con los términos señalados en la institución.
- » En caso de ser seleccionado en la **Maestría en la Enseñanza del Idioma Inglés y Lingüística Aplicada**, contar con Título de Licenciatura, Cédula Profesional, Carta de motivos, Certificación TOEFL (500 puntos mínimo).

Informes:

Teléfono: 747 49 4 79 73

WhatsApp: 747 108 1203

Página web: www.ciex.edu.mx

Correo electrónico: info@ciex.edu.mx

CONVOCA TORIA