

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE CIENCIAS Y ARTES DE  
CHIAPAS**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**T E S I S**

**EXPERIENCIAS Y SIGNIFICADOS DEL  
APRENDIZAJE DE LENGUAS  
EXTRANJERAS EN ESTUDIANTES DE  
LA UNICACH DURANTE LA PANDEMIA  
POR COVID-19: UN ESTUDIO  
FENOMENOLÓGICO  
INTERPRETATIVO**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN LENGUAS  
INTERNACIONALES**

**PRESENTA**

**ANDREA MONTSERRAT SÁNCHEZ ACERO**

**DIRECTORA:**

**DRA. ALEJANDRA MÉNDEZ PARDO**



**Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.**

**Febrero 2025**



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIENCIAS Y ARTES DE  
CHIAPAS  
SECRETARÍA GENERAL  
DIRECCIÓN DE SERVICIOS ESCOLARES  
DEPARTAMENTO DE CERTIFICACIÓN ESCOLAR

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas  
16 de febrero de 2026

C. Andrea Montserrat Sánchez Acero

Pasante del Programa Educativo de: Lenguas Internacionales

Realizado el análisis y revisión correspondiente a su trabajo recepcional denominado:

Experiencias y significados del aprendizaje de lenguas Extranjeras en estudiantes de la UNICACH

durante la pandemia por COVID-19: Un estudio fenomenológico interpretativo.

En la modalidad de: Tesis Profesional

Nos permitimos hacer de su conocimiento que esta Comisión Revisora considera que dicho documento reúne los requisitos y méritos necesarios para que proceda a la impresión correspondiente, y de esta manera se encuentre en condiciones de proceder con el trámite que le permita sustentar su Examen Profesional.

ATENTAMENTE

**Revisores**

Dra. Alejandra Méndez Pardo (Directora)

Dra. Susy Méndez Pardo (Lectora)

Mtra. Laura Lizet Hernández Morales (Lectora)

**Firmas:**

C.c.p. Expediente



# **AGRADECIMIENTO**

Con mucha gratitud, quiero agradecer a las personas que estuvieron en el proceso y terminación de esta tesis. A mi directora de tesis, la Dra. Alejandra Méndez Pardo, que con profunda estima y reconocimiento expreso que su conocimiento, experiencia y guía han sido cruciales para la consolidación de este trabajo. A la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, que formaron mi persona profesional con docentes que enriquecieron mi aprendizaje. A mis amigos y compañeros, por su tiempo, apoyo e ideas compartidas durante este largo proceso. A mi familia y a mi hermana, que me apoyaron e impulsaron en los momentos más difíciles, sus palabras fueron mi motivación más grande para la culminación de esta investigación. A mi amada madre, que fue mi mayor ejemplo de dedicación y amor incondicional, siempre me acompañó y confió en que yo finalizaría mi trabajo con gran éxito, gracias por creer en mí. Finalmente, reconozco y agradezco a todas las personas que estuvieron involucradas en este viaje, sin todos ustedes no sería posible este gran logro.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. OBJETO DE ESTUDIO.....	3
1.1 Antecedentes.....	3
1.1.1 Las pandemias y el aprendizaje: antecedentes históricos.....	4
1.2 Planteamiento del problema.....	5
1.3 Justificación.....	8
1.4 Preguntas de investigación.....	9
1.4.1 Pregunta de investigación general (IPA).....	10
1.4.2 Preguntas de investigación específicas (IPA).....	10
1.5 OBJETIVOS.....	10
1.5.1 Objetivo general (versión IPA).....	10
1.5.2 Objetivos específicos (versión IPA).....	10
1.6 ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	11
1.6.1 Alcances de la investigación.....	11
1.6.2 Limitaciones de la investigación.....	12
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	13
2.1 Elementos que implica el aprendizaje de una lengua extranjera.....	13
2.1.1 Principios Teóricos del Lenguaje.....	13
2.1.2 Teorías sobre el aprendizaje de una lengua.....	13
2.2 Definición de rendimiento escolar.....	16
2.2.1 Rendimiento como dimensión de medición.....	16
2.2.2 El rendimiento escolar como índice de éxito o fracaso de los alumnos.....	17
2.3. Factores que influyen en el aprendizaje de lenguas extranjeras y en el rendimiento académico.....	17
2.4 Aprendizaje en línea y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en pandemia.....	20
2.4.1 Uso de tecnologías durante la pandemia en México según Díaz-Barriga.....	22
2.4.2 Uso de TIC durante la pandemia en Chiapas según la SEP estatal e INEGI.....	23
2.5 Factores psicológicos asociados al confinamiento durante la pandemia.....	24
2.5.1 Duración de la cuarentena.....	25
2.5.2 Temores de infección.....	25
2.5.3 Frustración y aburrimiento.....	26

2.5.4 Suministros inadecuados.....	26
CAPÍTULO 3. MARCO CONTEXTUAL.....	27
3.1 Lugar del estudio.....	27
3.2 Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) .....	28
3.2.1 Facultad de Humanidades .....	30
3.2.2 Licenciatura en Lenguas Internacionales .....	31
3.3. La pandemia por COVID-19 .....	32
3.3.1 La pandemia 2020 en México y Chiapas: implicaciones educativas y sociales.....	32
3.3.2 Impacto en la educación: transición forzada a la modalidad virtual.....	33
3.3.3 Propuestas y estrategias ante la crisis .....	34
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA .....	36
4.1. Enfoque metodológico.....	36
4.2. Diseño de investigación.....	36
4.2.1 Participante .....	37
4.2.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	37
4.2.3 Procedimiento .....	38
4.3 Revisión bibliográfica como parte de la metodología .....	38
4.3.1 Análisis de datos.....	39
4.4 Elaboración de instrumentos de recolección de datos .....	40
4.4.1 Guía de entrevista (Estudio fenomenológico interpretativo – IPA) .....	40
4.4.2 Apartado ético del estudio.....	42
4.4.3 Consentimiento informado.....	43
4.4.4 Piloteo del instrumento de entrevista.....	45
4.5 Etapas del análisis .....	46
4.5.1 Lectura global y aproximación holística.....	47
4.5.2 Rol del investigador en el análisis .....	48
4.5.3 Criterios de calidad interpretativa .....	48
4.5.4 Sentido fenomenológico de la experiencia estudiada .....	49
4.6 Categorías de análisis .....	49
4.6.1. Transformación del sentido de la escuela y del espacio educativo.....	50
4.6.2 Adaptación pedagógica y tecnológica en la enseñanza de lenguas extranjeras .....	50
4.6.3 Emergencia de nuevas mediaciones tecnológicas en la formación lingüística .....	51
4.6.4. Impacto emocional, social y académico del confinamiento en el aprendizaje de lenguas.....	51

4.6.5. Continuidad educativa y desigualdades en el acceso al aprendizaje .....	52
4.7 Matriz de Análisis Fenomenológico Interpretativo (IPA) .....	53
4.7.1 Estructura general del análisis IPA.....	53
4.7.2 Matriz IPA (para cada participante) .....	54
4.7.3 Matriz de agrupación de temas emergentes → temas superordinados .....	55
4.7.4 Matriz final de temas superordinados (integración entre participantes) .....	56
<b>CAPÍTULO 5. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS .....</b>	<b>58</b>
5.1 Transformación del sentido de la escuela y del espacio educativo .....	58
5.2 Adaptación pedagógica y tecnológica en la enseñanza de lenguas .....	59
5.3 Impacto emocional, social y académico del confinamiento .....	59
5.4 Análisis fenomenológico .....	60
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>63</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>66</b>

# INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tiene como propósito explorar los diversos factores que intervinieron en el aprendizaje de una lengua extranjera y en el rendimiento escolar de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Internacionales de la UNICACH durante la pandemia por COVID-19. Este periodo representó un cambio abrupto y sin precedentes en los procesos educativos, al trasladar la enseñanza presencial a modalidades virtuales de emergencia que transformaron de manera profunda la experiencia académica de los estudiantes.

El aprendizaje de una lengua extranjera constituye un elemento fundamental en la formación profesional del alumnado, ya que se vincula estrechamente con sus oportunidades de desarrollo académico, laboral y social. Dicho aprendizaje está íntimamente relacionado con el rendimiento escolar, entendido como el conjunto de logros, avances y resultados que reflejan el desempeño académico del estudiante. Ambos procesos, sin embargo, pueden verse afectados por múltiples factores de índole personal, familiar, económica, emocional o institucional.

A lo largo del tiempo se ha identificado una amplia variedad de causas que pueden dificultar el aprendizaje de una lengua extranjera. Estas dificultades se reflejan directamente en el rendimiento escolar, el cual evidencia, a través de evaluaciones y resultados académicos, el impacto de dichos factores. Si se considera que uno de los objetivos centrales de la educación es favorecer un aprendizaje significativo y un desempeño académico óptimo, se vuelve imprescindible comprender cuáles son los factores que influyen en ambos fenómenos y cómo afectan las capacidades y el desarrollo integral del estudiante.

La pandemia vino a complejizar aún más este panorama. El confinamiento obligatorio, la dependencia del internet, la transición inmediata a clases en línea y la ruptura de las dinámicas presenciales generaron obstáculos que influyeron tanto en el aprendizaje de lenguas extranjeras como en el bienestar emocional de los estudiantes. Entre estos desafíos

destacan la disminución de la interacción social, la sobrecarga académica, la falta de espacios adecuados de estudio y el incremento de niveles de estrés, ansiedad y afectaciones a la salud mental. Estos elementos, en conjunto, configuraron un escenario que merece ser analizado desde la experiencia vivida por los propios estudiantes.

Con el fin de alcanzar los objetivos planteados, el presente documento se estructura en cinco capítulos principales:

- **Capítulo I. Objeto de estudio.** Se presenta la justificación teórica y empírica, la delimitación del problema, la pregunta de investigación y los objetivos generales y específicos que guían el estudio.
- **Capítulo II. Marco teórico.** Se desarrolla el sustento conceptual de la investigación, abarcando las teorías y nociones clave relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras, el rendimiento académico y el bienestar emocional.
- **Capítulo III. Marco contextual.** Se describe el contexto institucional, social y educativo en el que se desarrolla la investigación, así como las condiciones generadas por la pandemia.
- **Capítulo IV. Metodología.** Se detalla el enfoque cualitativo adoptado, así como los fundamentos y procedimientos de la metodología fenomenológica interpretativa (IPA).
- **Capítulo V. Análisis de resultados y conclusiones.** Se presentan los hallazgos derivados de la interpretación de las experiencias estudiantiles, seguidos de las conclusiones generales, la respuesta a la pregunta de investigación y las recomendaciones para la práctica educativa y futuras líneas de investigación.

Con esta estructura, la presente tesis busca ofrecer una comprensión profunda de las experiencias y significados construidos por los estudiantes en torno a su aprendizaje de lenguas extranjeras durante la pandemia, resaltando la importancia de considerar la dimensión emocional y humana en los procesos educativos.

# CAPÍTULO 1. OBJETO DE ESTUDIO

## 1.1 Antecedentes

La investigación en el campo de la adquisición de segundas lenguas ha evolucionado a partir de distintos enfoques teóricos y metodológicos. Según Archibald, tal como es citado en O'Grady (1997), “la adquisición de una segunda lengua busca comprender cómo las personas desarrollan competencia lingüística en un idioma distinto a su lengua materna” (p. 12). Desde sus inicios, tanto la psicología como la lingüística han mostrado un amplio interés en explicar este proceso, lo que ha permitido la construcción de un campo interdisciplinario que integra factores cognitivos, afectivos, sociales y culturales.

Diversos estudios han señalado que la adquisición de una segunda lengua está influenciada por una serie de factores que pueden fortalecerla o dificultarla. Entre ellos se encuentran la edad, el contexto socioeconómico, los factores afectivos y cognitivos, así como el contexto lingüístico. Con respecto a la edad, Sadeghi (2013) sostiene que “la edad de inicio en la instrucción de una lengua incide directamente en la velocidad de aprendizaje y en el nivel de dominio que el aprendiz puede alcanzar” (p. 45), apoyando la idea de que comenzar temprano ofrece ciertas ventajas, aunque no garantiza el éxito por sí mismo.

En cuanto al contexto social, Pishghadam (2011) introduce el concepto de capital social para explicar cómo los recursos familiares y comunitarios favorecen el aprendizaje. El autor menciona que este capital puede incluir “el número de amigos cercanos, la presencia de ambos padres, las actividades extracurriculares o el monitoreo parental sobre la educación de los hijos” (p. 290). Desde esta perspectiva, los estudiantes con mayores redes sociales y bienes culturales tienden a obtener mejores resultados académicos. Pishghadam (2011) también advierte que estas ventajas pueden reproducirse intergeneracionalmente, lo cual puede perpetuar inequidades educativas y sociales.

Un factor igualmente central es la actitud hacia la lengua meta. Gholami (2012) afirma que “las actitudes hacia la lengua, sus hablantes y el contexto de aprendizaje

desempeñan un rol crucial en el éxito o fracaso del aprendizaje” (p. 78). Retomando a Gardner (1985), citado en Gholami (2012), se distinguen dos tipos principales de actitudes: la actitud hacia los hablantes de la lengua meta y la actitud hacia su utilidad práctica. Aunque las actitudes no influyen de manera directa en el aprendizaje, sí determinan la motivación, la cual es un elemento decisivo para el logro lingüístico.

En relación con el rendimiento académico, Garbanzo (2007) lo define como “el valor atribuido al logro del estudiante en sus tareas académicas, comúnmente medido de manera cuantitativa por medio de calificaciones” (p. 45). Añade que se trata de un fenómeno multicausal, influenciado por factores personales, sociales e institucionales. Comprender estos factores permite tomar decisiones para mejorar la pertinencia, equidad y calidad de la educación superior.

Estudios clásicos han encontrado un vínculo entre autoestima y rendimiento escolar. Gracia, Musitu y Escartí (1988, citados en Cardenal, 1999) señalan que “el fracaso académico repetido afecta de manera negativa la autoestima del alumno” (p. 112). Además, Geddes (2010) subraya que cuando un estudiante se siente valorado dentro del entorno escolar, su compromiso aumenta y mejora su desempeño académico. De igual forma, la resiliencia se relaciona positivamente con el rendimiento escolar. González-Arratia y Valdez (2006) explican que la resiliencia permite al estudiante reconocer y fortalecer sus recursos personales y contextuales, mientras que Silas (2008b) afirma que esta cualidad fomenta la esperanza y la proyección hacia metas, entre ellas el logro académico.

### **1.1.1 Las pandemias y el aprendizaje: antecedentes históricos**

La pandemia por COVID-19 no es el primer evento sanitario global que impacta profundamente los sistemas educativos. Durante la pandemia de gripe española (1918–1920), numerosos países enfrentaron cierres masivos de escuelas y restricciones sanitarias. Según Little (2020), “las autoridades educativas se vieron obligadas a cerrar escuelas durante semanas o meses, interrumpiendo la continuidad académica de millones de estudiantes” (p. 6). En ciudades como Nueva York, por ejemplo, se implementaron clases al aire libre y protocolos sanitarios estrictos para reducir contagios (Barry, 2004).

Al igual que en la pandemia actual, las medidas de aislamiento afectaron el bienestar emocional de niños y jóvenes. Tompkins (1992) señala que “el miedo, la incertidumbre y la pérdida fueron experiencias comunes entre los estudiantes, quienes enfrentaban interrupciones constantes en su educación” (p. 58). No obstante, a diferencia de la situación contemporánea, en el siglo XX no existían tecnologías digitales que permitieran la continuidad virtual de la enseñanza, lo que generó desigualdades significativas entre regiones urbanas y rurales.

Históricamente, ambos periodos pandémicos muestran cómo las crisis sanitarias alteran no solo la salud pública, sino también las estructuras educativas, las condiciones psicológicas y las oportunidades de aprendizaje. Retomar estos antecedentes permite comprender que los efectos de la pandemia por COVID-19 no son aislados, sino parte de un patrón histórico en el que los sistemas educativos se ven forzados a adaptarse de manera abrupta.

## **1.2 Planteamiento del problema**

La llegada de la pandemia por COVID-19 en 2020 representó un acontecimiento sin precedentes que transformó de manera abrupta los entornos educativos a nivel mundial. En México, como en muchos otros países, la educación presencial se suspendió de forma inmediata y se sustituyó por modalidades virtuales de emergencia. Este cambio repentino obligó a estudiantes y docentes a trasladar sus procesos educativos a entornos digitales para los cuales, en la mayoría de los casos, no existía preparación previa, infraestructura adecuada ni condiciones psicológicas óptimas. En el caso de los estudiantes universitarios, especialmente aquellos inscritos en programas de formación lingüística, como la Licenciatura en Lenguas Internacionales de la UNICACH, este tránsito implicó una serie de desafíos académicos, tecnológicos, emocionales y sociales que aún hoy requieren ser comprendidos en profundidad.

El aprendizaje de una lengua extranjera, por su naturaleza social, comunicativa e interactiva, demanda espacios de convivencia, intercambio oral, retroalimentación inmediata

y participación colaborativa. Aunque las plataformas digitales ofrecieron ciertas oportunidades para dar continuidad a la enseñanza, múltiples estudiantes experimentaron que la falta de interacción presencial afectó su motivación, su percepción del proceso y su experiencia general de aprendizaje. Si bien en un primer momento se pensó que la educación en línea simplificaría aspectos logísticos como movilidad, traslados, gastos de transporte o disponibilidad de espacios físicos, la realidad mostró que estos beneficios no compensaron las dificultades emocionales, cognitivas y relacionales que emergieron durante el confinamiento.

Diversas investigaciones han demostrado que la interacción social cumple un papel crucial en el aprendizaje de lenguas, ya que favorece la construcción de significados, la regulación emocional y la participación activa del estudiante. Para muchos jóvenes universitarios, el aislamiento impuesto por la pandemia quebró esta dinámica fundamental. La falta de contacto con compañeros y docentes, la ausencia de actividades presenciales y la ruptura de rutinas académicas generaron un ambiente de incertidumbre que afectó su rendimiento y su relación con el proceso educativo. En este sentido, la experiencia de aprender una lengua extranjera durante el confinamiento no puede comprenderse únicamente desde factores académicos o tecnológicos: debe analizarse desde la vivencia subjetiva del estudiante.

Las consecuencias emocionales del aislamiento social y del aprendizaje en línea emergente fueron particularmente significativas. Numerosos estudios realizados a partir de 2020 reportan incrementos en síntomas de ansiedad, depresión, irritabilidad, estrés e incluso manifestaciones asociadas al trauma psicológico. Brooks (2020), en una revisión sistemática ampliamente citada, señala que la cuarentena prolongada desencadenó efectos negativos en la salud mental, como estrés postraumático, confusión y sensación de pérdida de control. En el contexto universitario, estas afectaciones emocionales se vieron exacerbadas por la sobrecarga de tareas virtuales, la desorganización de horarios, la falta de espacios adecuados para estudiar en casa y la presión constante por adaptarse a entornos digitales poco familiares.

En el caso particular de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Internacionales, la pandemia no solo alteró sus prácticas educativas, sino también su manera de percibir su

propio aprendizaje y su rendimiento académico. Muchos experimentaron sentimientos de frustración, desconexión, poca claridad en sus avances lingüísticos o una sensación de estancamiento. Otros observaron cambios significativos en su motivación, en su relación con la lengua extranjera y en la manera en que se enfrentaban a las actividades académicas. Sin embargo, estas vivencias han sido poco documentadas desde una perspectiva cualitativa profunda que permita comprender cómo los estudiantes interpretan estas experiencias, qué significados construyeron en torno a su aprendizaje en pandemia y cómo estos significados influyen en su identidad académica y emocional.

A pesar de que existen numerosos estudios cuantitativos sobre el impacto de la educación remota durante la pandemia, aún es limitada la investigación que explore estas vivencias desde la voz misma de los estudiantes. La metodología fenomenológica interpretativa (IPA) ofrece un marco ideal para abordar este vacío, pues permite adentrarse en la experiencia subjetiva, en la manera en que cada estudiante da sentido a su proceso de aprendizaje y en las interpretaciones que construye sobre su rendimiento y bienestar emocional. Más que buscar generalizaciones, la IPA privilegia la profundidad, la interpretación y la comprensión personal del fenómeno.

En este contexto, surge la necesidad de investigar cómo vivieron realmente los estudiantes de lenguas extranjeras el aprendizaje en la pandemia, qué elementos les resultaron significativos, cómo interpretaron los cambios en su rendimiento académico y qué huella emocional dejó este periodo en su formación. Comprender estas experiencias no solo aporta conocimiento valioso para el campo de la enseñanza de lenguas, sino que también ofrece información fundamental para diseñar estrategias pedagógicas sensibles, humanas y contextualizadas que respondan a las necesidades reales de los estudiantes en situaciones de crisis o cambio abrupto.

De esta manera, el problema central que guía esta investigación consiste en la ausencia de un análisis profundo y sistemático de las experiencias y significados que los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Internacionales de la UNICACH atribuyen a su aprendizaje y a su rendimiento académico durante la pandemia por COVID-19,

especialmente considerando los factores emocionales, sociales y cognitivos que influyen en su vivencia.

### **1.3 Justificación**

La pandemia por COVID-19 representó un acontecimiento que transformó de forma abrupta los procesos educativos a nivel mundial y particularmente en el ámbito universitario. La migración repentina hacia los ambientes virtuales significó no sólo un desafío tecnológico, sino un impacto emocional, social y cognitivo que modificó la manera en que los estudiantes vivieron su aprendizaje. En el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras, este cambio adquirió especial relevancia, ya que este tipo de formación depende en gran medida de la interacción constante, la práctica comunicativa y la construcción social de significados.

La evolución de la enseñanza dentro de los entornos virtuales ha venido acompañada de múltiples retos que afectan directamente tanto el aprendizaje como el rendimiento académico. Resulta imperativo comprender qué factores influyeron en estos procesos durante la pandemia, puesto que, a pesar de la gran cantidad de investigaciones surgidas en este periodo, aún se desconoce con profundidad cómo vivieron realmente los estudiantes la transición hacia el aprendizaje remoto y de qué manera interpretan su experiencia académica y emocional.

Diversos estudios han evidenciado la estrecha relación entre bienestar psicológico y rendimiento académico. Oliver (2000), por ejemplo, señala que los estudiantes con un adecuado estado emocional muestran menor burnout, mayores niveles de autoeficacia, así como mayor satisfacción y felicidad asociadas con el estudio. Estos elementos repercuten directamente en su permanencia escolar y en la calidad del aprendizaje. Durante la pandemia, estas condiciones se vieron comprometidas: el aislamiento social, la ruptura de rutinas, el incremento de la carga académica y la incertidumbre constante afectaron de distintas maneras el bienestar de los estudiantes universitarios.

A pesar de ello, aún persiste un desconocimiento importante sobre la variedad de factores que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera bajo condiciones de crisis

sanitaria, así como sobre aquellos que influyen en el rendimiento escolar. La experiencia de cada estudiante es única y está mediada por su contexto familiar, emocional, académico y tecnológico; sin embargo, estas experiencias individuales han sido poco documentadas desde una perspectiva cualitativa que permita comprender sus significados más profundos.

En este sentido, se vuelve especialmente relevante recuperar y analizar la voz de los propios estudiantes que atravesaron este proceso. La metodología fenomenológica interpretativa (IPA) ofrece un marco adecuado para explorar estas vivencias, pues permite indagar cómo los alumnos interpretan sus experiencias, cómo otorgan significado a los cambios en su aprendizaje y qué impacto perciben en su rendimiento académico. A través de esta perspectiva, se reconoce la importancia del mundo subjetivo del estudiante y se privilegia la comprensión del fenómeno desde su experiencia personal.

Para esta investigación, la recuperación de la experiencia vivida por una alumna quien también forma parte del contexto que se estudia constituye un elemento clave para comprender la complejidad del impacto que la pandemia tuvo en el alumnado de la Licenciatura en Lenguas Internacionales de la UNICACH. La reflexión interna y la interpretación de las vivencias individuales no solo enriquecen el análisis, sino que también ofrecen una visión cercana, sensible y profundamente humana del fenómeno.

En conjunto, esta investigación se justifica por la necesidad de generar conocimiento actualizado y significativo sobre cómo los estudiantes experimentaron el aprendizaje de lenguas extranjeras durante la pandemia, qué significados atribuyen a su rendimiento académico y qué factores consideran determinantes en su proceso formativo. Comprender estas experiencias no solo permite dimensionar el impacto de la pandemia en la formación profesional, sino que también se convierte en un insumo fundamental para el diseño de propuestas pedagógicas empáticas, contextualizadas y orientadas al bienestar emocional y académico de los estudiantes.

## **1.4 Preguntas de investigación**

### **1.4.1 Pregunta de investigación general (IPA)**

¿Qué significados atribuyen los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Internacionales de la UNICACH a su experiencia de aprendizaje de una lengua extranjera y a su rendimiento académico durante la pandemia por COVID-19?

### **1.4.2 Preguntas de investigación específicas (IPA)**

- ¿Cómo describen los estudiantes sus experiencias personales de aprendizaje de una lengua extranjera durante la pandemia?
- ¿Cómo interpretan los estudiantes la relación entre sus vivencias en pandemia y los cambios percibidos en su rendimiento académico?
- ¿Qué significado otorgan los estudiantes al impacto emocional y al bienestar psicológico durante el periodo pandémico, y cómo relacionan esto con su proceso de aprendizaje?
- ¿Qué recursos, estrategias o apoyos consideran significativos los estudiantes para favorecer su aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto vivido?

## **1.5 OBJETIVOS**

### **1.5.1 Objetivo general (versión IPA)**

Comprender e interpretar los significados que los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Internacionales de la UNICACH atribuyen a su experiencia de aprendizaje de una lengua extranjera y a su rendimiento académico durante la pandemia por COVID-19.

### **1.5.2 Objetivos específicos (versión IPA)**

- Describir las experiencias vividas por los estudiantes en su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera durante la pandemia.
- Interpretar cómo los estudiantes explican la relación entre sus experiencias personales, las condiciones de estudio en pandemia y su rendimiento académico.
- Analizar, desde la perspectiva de los propios participantes, cómo la pandemia influyó en su bienestar emocional y en la construcción de significado sobre su aprendizaje.
- Identificar, a partir de los testimonios y de la bibliografía generada durante la pandemia, los recursos, estrategias o apoyos que los estudiantes consideran significativos para su proceso de aprendizaje.

## **1.6 ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.6.1 Alcances de la investigación**

El presente estudio tiene diversos alcances que contribuyen tanto al análisis académico como al acervo institucional de la Licenciatura en Lenguas Internacionales de la UNICACH. En primer lugar, permite realizar un análisis crítico e histórico de la tercera generación de dicha licenciatura durante el periodo de la pandemia por COVID-19, un acontecimiento sin precedentes que modificó profundamente las prácticas educativas, las dinámicas afectivas y las experiencias de aprendizaje de lenguas extranjeras. Este análisis posibilita comprender, desde una perspectiva situada, cómo se transformaron las trayectorias estudiantiles y cuáles fueron los desafíos particulares que enfrentó esta cohorte.

Asimismo, la investigación ofrece la oportunidad de recuperar y documentar la experiencia vivida por una estudiante que atravesó de manera directa el proceso formativo durante la pandemia. Al emplear un enfoque fenomenológico interpretativo, se busca otorgar valor epistemológico a la voz del estudiante, entendiendo su testimonio como fuente legítima

para iluminar los significados, emociones, tensiones y adaptaciones que se construyeron en un contexto de crisis sanitaria y educativa.

Por otro lado, el trabajo pretende aportar al acervo bibliográfico de la Licenciatura en Lenguas Internacionales, ofreciendo un antecedente sistematizado sobre las experiencias de aprendizaje en ambientes virtuales en un momento histórico excepcional. Este estudio se convierte en un referente institucional que permitirá a futuros investigadores, docentes y estudiantes comprender mejor los procesos educativos vividos durante la pandemia y profundizar en discusiones sobre bienestar emocional, adquisición de lenguas, resiliencia académica y transformaciones pedagógicas.

### **1.6.2 Limitaciones de la investigación**

A pesar de sus aportaciones, el estudio presenta ciertas delimitaciones propias del proceso investigativo. Una de las principales es la falta de experiencia previa de la investigadora en estudios fenomenológicos, lo cual puede limitar la profundidad interpretativa o la precisión metodológica propia de este tipo de enfoque. No obstante, se ha procurado seguir de manera rigurosa los lineamientos teóricos y procedimentales de la fenomenología interpretativa para garantizar la coherencia del análisis.

Otra delimitación relevante es el tiempo restringido para la realización de la investigación, lo cual condiciona el alcance del trabajo de campo, la amplitud del análisis y la posibilidad de profundizar en múltiples casos. Por esta razón, la investigación se centra principalmente en una experiencia individual, reconociendo que un tiempo más amplio permitiría incorporar más voces y contrastes.

Finalmente, se identifica como una limitación la escasez de bibliografía mexicana sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras y la educación en pandemia durante los años 2020 y 2021. Dado que la pandemia fue un evento reciente y sorpresivo, la producción académica nacional aún es limitada, lo que obligó a complementar la revisión teórica con estudios internacionales. Aun así, se buscó integrar la mayor cantidad posible de literatura pertinente y actualizada para contextualizar adecuadamente el fenómeno.

# CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

## 2.1 Elementos que implica el aprendizaje de una lengua extranjera

### 2.1.1 Principios Teóricos del Lenguaje

El lenguaje constituye un rasgo universal en todas las sociedades humanas. Aunque existan personas que no desarrollen la lectoescritura, todos poseen la capacidad de comunicarse oralmente, lo cual permite ejecutar actividades cotidianas y formar vínculos sociales. Tal como señala Lightbown (1993), *“el lenguaje es un sistema de símbolos arbitrarios que permiten a las personas de una cultura, u otras que han aprendido dicho sistema, comunicarse e interactuar”*.

Cada lengua funciona dentro de un sistema con patrones recurrentes que poseen significado para sus hablantes. La oralidad precede a la escritura y, por ello, se considera primaria. Desde una perspectiva sociocultural, el lenguaje no solo estructura la comunicación, sino que también permite expresar ideas, valores y representaciones del mundo, integrando un componente cultural significativo.

La interacción lingüística implica comprender y producir mensajes; es decir, responder adecuadamente al discurso oral. El lenguaje, además, se asocia a la forma en que cada comunidad construye significados, por lo que debe reconocerse la connotación cultural presente en toda expresión lingüística.

### 2.1.2 Teorías sobre el aprendizaje de una lengua

Aprender un idioma implica desarrollar la capacidad de comunicarse de manera auténtica, formular preguntas, responderlas y emplear estructuras lingüísticas propias de los hablantes nativos. Este aprendizaje considera no solo aspectos formales, sino también

culturales y pragmáticos, como gestos, expresiones idiomáticas y uso contextual del vocabulario.

El vocabulario es una dimensión central: incluye palabras de contenido (sustantivos, verbos, adjetivos) y palabras funcionales (preposiciones, artículos, auxiliares). Las primeras suelen organizarse por temas, mientras que las segundas se introducen paulatinamente siguiendo un orden lógico y funcional dentro de la estructura lingüística.

Durante la pandemia de COVID-19 periodo en el que gran parte de los procesos educativos migraron a entornos digitales la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras enfrentaron retos particulares. Según Ruiz (2020), *“el docente de lenguas debió replantear sus prácticas e integrar de manera intensiva las TIC para sostener la interacción y la comunicación en el aula virtual”*. Este contexto evidenció que el aprendizaje lingüístico requiere no solo competencia comunicativa, sino también adaptabilidad, resiliencia y acceso a recursos tecnológicos.

El aprendizaje de idiomas ha sido objeto de estudio por lingüistas y psicólogos durante décadas. Durante el siglo XX surgieron diversas teorías explicativas, como el conductismo (Skinner), el innatismo (Chomsky) y las teorías cognitivas (Piaget, Vygotsky, Bruner).

### **2.1.2.1 Teoría Conductista**

La teoría conductista postula que el aprendizaje lingüístico ocurre mediante la imitación y la formación de hábitos. Skinner (1957) afirma que *“la conducta verbal no es más que una forma de comportamiento aprendido por condicionamiento operante”*. Desde esta perspectiva, las respuestas lingüísticas se fortalecen por refuerzos del entorno.

El conductismo considera que los seres humanos no poseen capacidades innatas para aprender lenguas; más bien, desarrollan hábitos a través de la repetición y la práctica constante. Estos hábitos se consolidan mediante refuerzos positivos y negativos, modelando la conducta verbal.

Durante el confinamiento por la pandemia, muchos estudiantes mostraron dificultades para establecer dichos hábitos debido al aislamiento. González-Jaimes et al. (2020) señalan que *“la ruptura de las rutinas académicas generó alteraciones en la motivación y en la capacidad de los estudiantes para sostener hábitos de estudio”*, lo cual afectó directamente el aprendizaje de lenguas.

### **2.1.2.2 Teoría Innatista o de Adquisición del Lenguaje**

Chomsky (1959) argumenta que los seres humanos están biológicamente programados para adquirir el lenguaje. Según el autor, *“los niños logran conocer más sobre la estructura del lenguaje de lo que las muestras ambientales permitirían explicar”*, lo que evidencia la existencia de una capacidad innata.

El Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (LAD) permite que el niño identifique reglas gramaticales universales a partir de insumos lingüísticos mínimos. Posteriormente, esta idea evolucionó hacia la Gramática Universal (GU), entendida como un conjunto de principios compartidos por todas las lenguas humanas.

### **2.1.3.3 Teorías Cognitivas**

Las teorías cognitivas ven el aprendizaje de una lengua como resultado de la interacción entre herencia, maduración y experiencia. Piaget sostiene que el lenguaje forma parte del desarrollo cognitivo general. De acuerdo con su perspectiva constructivista, *“el niño construye activamente su conocimiento a partir de la interacción con el entorno”*.

Vygotsky coincide en el papel central de la interacción social y sostiene que *“el lenguaje es la herramienta psicológica más importante para el desarrollo del pensamiento”*. Su concepto de Zona de Desarrollo Próximo es clave para entender cómo el aprendizaje progresa a través de la mediación social.

Bruner, por su parte, plantea que la adquisición del lenguaje se facilita gracias al “sistema de apoyo” social (LASS), conformado por rutinas y formatos interactivos presentes desde la infancia.

Durante la pandemia, estos fundamentos se vieron alterados debido a la transición a entornos virtuales. Sepúlveda (2020) subraya que *“la educación tuvo que reconvertirse en un espacio resiliente, en el que las dimensiones cognitivas y socioemocionales cobraron un papel prioritario”*.

## **2.2 Definición de rendimiento escolar**

El rendimiento escolar es una dimensión fundamental dentro del proceso educativo, ya que se evalúa mediante indicadores como calificaciones, niveles de aprendizaje, progreso académico y aprovechamiento. Cano (2001) señala que *“el rendimiento académico es un índice para valorar la calidad global del sistema educativo”* (p. 32).

Este concepto es multidimensional e implica factores individuales, institucionales y sociales. González (2003) afirma que *“los condicionantes del rendimiento académico se agrupan en variables personales y contextuales”* (p. 247), lo que evidencia la complejidad del fenómeno.

Camarena, Chávez y Gómez (1985) sostienen que el rendimiento académico se evalúa en función del cumplimiento de los objetivos y contenidos establecidos en los programas educativos.

El contexto pandémico modificó significativamente el rendimiento escolar. Ramírez-Ortiz et al. (2020) destacan que *“el estrés, la incertidumbre y el aislamiento afectaron de manera considerable el desempeño cognitivo y académico de los estudiantes mexicanos”*. Esto demuestra cómo factores psicosociales inciden en el rendimiento escolar.

### **2.2.1 Rendimiento como dimensión de medición**

El rendimiento funciona como un indicador de eficacia educativa en múltiples niveles: alumnos, docentes, instituciones y sistemas escolares. Varela, Irigoyen, Acuña y Jiménez (2011) explican que esta dimensión permite comparar resultados esperados y obtenidos, lo que influye en la toma de decisiones académicas.

### **2.2.2 El rendimiento escolar como índice de éxito o fracaso de los alumnos**

El rendimiento escolar puede interpretarse como éxito o fracaso académico, dependiendo del logro de los objetivos educativos. González (2003) afirma que *“el fracaso escolar refiere a estudiantes que no logran el rendimiento esperado dentro del tiempo estipulado”*.

Las calificaciones, la acreditación, la reprobación y otros indicadores permiten medir dicho desempeño, aunque no reflejan totalmente la complejidad del proceso educativo. Pineda (2008) señala que *“las evaluaciones responden a procesos de certificación y legitimación del conocimiento”* (p. 125).

La pandemia profundizó esta problemática. Según Díaz-Barriga (2020), *“la escuela ausente dejó a muchos estudiantes sin las condiciones mínimas para demostrar su verdadero potencial académico”*, lo cual impactó directamente en el rendimiento escolar.

## **2.3. Factores que influyen en el aprendizaje de lenguas extranjeras y en el rendimiento académico**

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso complejo que depende de la interacción de múltiples factores personales, contextuales, sociales y pedagógicos. Durante la pandemia por COVID-19, estos elementos se vieron profundamente alterados, revelando brechas estructurales, desafíos emocionales y transformaciones en las prácticas educativas universitarias. Comprender estos factores resulta fundamental para interpretar las experiencias vividas por los estudiantes durante el confinamiento, especialmente desde una perspectiva fenomenológica que busca recuperar el significado subjetivo que cada persona atribuye a su proceso formativo.

Diversos autores han señalado que el aprendizaje de lenguas y el rendimiento académico son fenómenos multidimensionales. De acuerdo con Díaz-Barriga (2020), la escuela no puede entenderse solo como un espacio físico, sino como un entramado de interacciones sociales, culturales y afectivas. Por ello, la interrupción del espacio escolar

presencial durante la pandemia produjo “una fractura en la vida académica y emocional del estudiantado” (Díaz-Barriga, 2020, p. 317), lo cual influyó directamente en la manera en que los alumnos se relacionaron con los contenidos de aprendizaje, incluidas las lenguas extranjeras.

En el campo de la enseñanza de lenguas, la literatura señala que el rendimiento se encuentra asociado a factores cognitivos, motivacionales y afectivos. Ruiz (2020) afirma que el aprendizaje del inglés en ambientes universitarios durante la pandemia estuvo condicionado por la alfabetización digital, el acceso a dispositivos tecnológicos y la capacidad docente para adaptar estrategias metodológicas al formato remoto. El autor destaca que “la transición repentina hacia la educación remota supuso una adaptación acelerada tanto para docentes como estudiantes, con resultados heterogéneos dependiendo del capital tecnológico disponible” (Ruiz, 2020, p. 45).

Desde una perspectiva psicológica, estudios previos ya habían evidenciado que el bienestar emocional influye directamente en el desempeño académico. Oliver (2000) señala que la autoeficacia, la satisfacción y la estabilidad emocional favorecen el aprendizaje, mientras que el burnout y la ansiedad lo reducen significativamente. Esta relación se volvió especialmente visible durante el COVID-19, cuando el encierro, la incertidumbre y la sobreexposición tecnológica provocaron un aumento en los niveles de ansiedad y agotamiento escolar. Ramírez-Ortiz (2020) documenta que los estudiantes universitarios presentaron sintomatología asociada a estrés, insomnio, irritabilidad y desmotivación, factores que impactaron el proceso de aprendizaje de forma directa.

En el ámbito específico de la enseñanza de lenguas, la pandemia introdujo complejidades adicionales. El aprendizaje lingüístico requiere interacción, retroalimentación en tiempo real y oportunidades de práctica comunicativa. La migración de lo presencial a lo virtual modificó estas dinámicas. Según la Revista *Decires* (2021), el acelerado incremento en el uso de herramientas tecnológicas, plataformas digitales e incluso sistemas de inteligencia artificial transformó el papel del docente y del estudiante, obligando a replantear las formas tradicionales de enseñar y aprender lenguas. La tecnología se volvió un puente

indispensable, pero también una barrera para quienes no contaban con el acceso o las competencias necesarias.

Otros factores que influyen en el rendimiento escolar y en el aprendizaje de lenguas incluyen:

#### **a) Factores personales**

- Motivación intrínseca y extrínseca.
- Autonomía en el aprendizaje.
- Autoeficacia y confianza lingüística.
- Salud mental y emocional.

Como indica McMillan y Schumacher (2005), el aprendizaje depende del significado que el estudiante atribuye a su experiencia educativa, por lo que las percepciones individuales constituyen elementos clave para comprender su desempeño.

#### **b) Factores sociales y familiares**

- Condiciones del hogar para estudiar.
- Apoyo familiar.
- Responsabilidades domésticas durante el confinamiento.
- Situaciones económicas derivadas de la pandemia.

Díaz-Barriga (2020) enfatiza que la pandemia acentuó la desigualdad social, lo que se reflejó en diferencias en el acceso a oportunidades educativas.

#### **c) Factores tecnológicos**

- Acceso a internet estable.

- Dispositivos adecuados.
- Competencias digitales de docentes y estudiantes.

Según Ruiz (2020), el aprendizaje del inglés durante el confinamiento se vio afectado por la “brecha digital que, lejos de disminuir, se hizo más visible en el ámbito académico” (p. 48).

#### **d) Factores pedagógicos**

- Diseño de clases virtuales.
- Estrategias metodológicas basadas en TIC.
- Capacidad docente para fomentar interacción significativa.

*Decires* (2021) propone que las herramientas digitales pueden fortalecer la enseñanza si se emplean de forma pedagógicamente fundamentada.

En conjunto, estos factores permiten comprender por qué la experiencia educativa durante la pandemia fue tan diversa y, en muchos casos, desigual. Desde un enfoque fenomenológico interpretativo (IPA), recuperar las voces de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Internacionales permite revelar los significados que ellos construyeron sobre su propio aprendizaje en tiempos de crisis, y cómo estos factores se entrelazaron para moldear tanto su rendimiento académico como su identidad como aprendientes de lenguas.

## **2.4 Aprendizaje en línea y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en pandemia**

La transición abrupta hacia la educación remota de emergencia provocada por la pandemia de COVID-19 obligó a las instituciones educativas a replantear sus prácticas pedagógicas y sus dinámicas de interacción. A diferencia de los modelos de educación a distancia planificados, la educación remota implementada en 2020 se caracterizó por la improvisación, la desigualdad en el acceso tecnológico y la falta de capacitación docente, tal

como subraya Díaz-Barriga (2020), quien advierte que *“la escuela dejó de estar presente no solo por su cierre físico, sino porque no existían condiciones reales para trasladarla de manera plena al ámbito digital”* (p. 318). Así, el espacio escolar perdió su función socializadora y se transformó en un entorno mediado casi exclusivamente por dispositivos tecnológicos.

En el ámbito universitario, el uso de TIC adquirió una centralidad inédita. Ruiz (2020) señala que, aunque las tecnologías digitales ya formaban parte del discurso educativo, durante la pandemia se convirtieron en el único medio posible para sostener la enseñanza del inglés en el pregrado. De acuerdo con el autor, *“la emergencia sanitaria aceleró la adopción de TIC en la enseñanza de lenguas, pero evidenció la brecha entre el dominio tecnológico del profesorado y las exigencias del nuevo entorno”* (Ruiz, 2020, p. 5). Este fenómeno se replicó en gran parte de las universidades mexicanas, donde tanto estudiantes como docentes enfrentaron la necesidad de aprender a utilizar plataformas, gestionar materiales, participar en videollamadas y adaptarse a la comunicación mediada por pantallas.

A ello se suma la aparición y fortalecimiento de recursos digitales emergentes, como la inteligencia artificial y los sistemas automatizados de apoyo al aprendizaje. La revista *Decires* (2021) reporta que el auge de herramientas basadas en IA traductores automáticos, asistentes virtuales, aplicaciones de pronunciación y softwares de corrección lingüística abrió nuevas posibilidades didácticas, aunque también generó interrogantes éticos y formativos en torno a su uso pedagógico. Según este artículo, *“la pandemia aceleró la dependencia de herramientas inteligentes, posicionándolas como mediadoras del aprendizaje de lenguas”* (Anónimo, 2021, p. 42).

Estos cambios repercutieron en el estudiantado en múltiples dimensiones: autonomía, hábitos de estudio, motivación, acceso a dispositivos, estabilidad emocional y capacidad para sostener la interacción en entornos virtuales. El aprendizaje en línea exigió un alto grado de autorregulación, así como competencias digitales que, en muchos casos, no estaban plenamente desarrolladas. Para los alumnos de la Licenciatura en Lenguas Internacionales, estos retos se agudizaron, pues el aprendizaje de idiomas requiere retroalimentación

inmediata, práctica oral constante y contacto con el docente, elementos que no siempre se garantizaron en la modalidad virtual.

Por estas razones, el análisis del aprendizaje en línea y el uso de TIC durante la pandemia constituye un eje fundamental del presente estudio, ya que permite comprender de qué manera los estudiantes vivieron esta transición y cómo influyó en sus experiencias lingüísticas, emocionales y académicas.

#### **2.4.1 Uso de tecnologías durante la pandemia en México según Díaz-Barriga**

La pandemia de COVID-19 expuso con crudeza las desigualdades estructurales del sistema educativo mexicano en materia de acceso tecnológico y competencias digitales. Díaz-Barriga (2020) subraya que, aunque desde años anteriores existía un discurso oficial que promovía el uso de tecnologías en el aula, lo cierto es que “la infraestructura tecnológica no se encontraba distribuida equitativamente y tampoco formaba parte orgánica de los procesos educativos” (p. 322). Con el cierre de escuelas en marzo de 2020, esta brecha se hizo más evidente, pues el sistema educativo tuvo que trasladarse súbitamente a plataformas virtuales sin la planeación necesaria.

El autor enfatiza que la respuesta federal —como el programa *Aprende en Casa*— estuvo marcada por la fragmentación y la falta de articulación entre los distintos niveles educativos. De acuerdo con Díaz-Barriga (2020), “México optó por un modelo híbrido que combinó televisión, internet y materiales impresos, lo cual reflejó más las limitaciones de conectividad que un verdadero proyecto pedagógico digital” (p. 330). Esta diversidad de medios fue necesaria debido a que millones de estudiantes no contaban con computadora ni acceso estable a internet.

Asimismo, el autor señala que los docentes enfrentaron el reto de apropiarse de plataformas, videollamadas y recursos digitales sin capacitaciones suficientes. La incorporación de tecnologías no fue el resultado de una transformación pedagógica, sino una medida emergente para sostener el vínculo educativo. En palabras de Díaz-Barriga (2020),

*“no se trató de educación en línea, sino de educación remota de emergencia”* (p. 318), un modo de contingencia que no logró replicar los procesos formativos de la escuela presencial.

En síntesis, el uso de tecnologías durante la pandemia en México estuvo condicionado por desigualdades históricas, una infraestructura insuficiente y un profesorado que debió adaptarse sobre la marcha. Estos elementos proporcionan un marco fundamental para entender la experiencia de los estudiantes universitarios analizados en este estudio.

#### **2.4.2 Uso de TIC durante la pandemia en Chiapas según la SEP estatal e INEGI**

El estado de Chiapas, uno de los más rezagados del país en infraestructura educativa y tecnológica, enfrentó retos particularmente severos durante la transición a la educación remota. De acuerdo con datos del INEGI (2021), solo 44.8% de los hogares chiapanecos contaban con acceso a internet, frente al promedio nacional del 60.6%. Asimismo, únicamente 37% de los hogares disponía de una computadora, lo cual limitó seriamente la implementación de clases virtuales sincrónicas.

La Secretaría de Educación de Chiapas (2020) reconoció estas condiciones adversas y adoptó un modelo educativo basado principalmente en cuadernillos impresos, programas de radio comunitaria y actividades enviadas por WhatsApp, especialmente en zonas rurales e indígenas. Según la dependencia estatal, “la disparidad de acceso a recursos tecnológicos obligó a priorizar medios alternativos de comunicación educativa que no dependieran de conectividad continua” (SEP Chiapas, 2020, p. 4).

Además, el INEGI (2021) reporta que una gran proporción de estudiantes compartía dispositivos con otros miembros del hogar, lo cual reducía el tiempo efectivo para estudiar o asistir a clases virtuales. En Chiapas, sólo 17% de los alumnos podía contar con un dispositivo de uso exclusivo, cifra muy por debajo del promedio nacional. Esta situación impactó el rendimiento académico, la motivación y la estabilidad emocional de los estudiantes, quienes en muchos casos experimentaron frustración derivada de la falta de recursos tecnológicos adecuados.

La SEP Chiapas también informó que uno de los principales obstáculos fue la limitada capacitación docente en el uso de plataformas digitales. Muchos profesores no estaban familiarizados con herramientas como Google Classroom, Zoom o Moodle, lo que dificultó la gestión de materiales, la retroalimentación o la evaluación en línea.

En conjunto, estos datos muestran que el acceso desigual a las TIC durante la pandemia no solo condicionó las posibilidades de aprendizaje, sino que también influyó en la experiencia emocional y académica de los estudiantes chiapanecos. Esta información es clave para contextualizar el caso particular de la Licenciatura en Lenguas Internacionales, donde el aprendizaje de idiomas requiere interacción constante, acceso a recursos multimedia y comunicación sin interrupciones.

## **2.5 Factores psicológicos asociados al confinamiento durante la pandemia**

El bienestar psicológico es un componente fundamental del aprendizaje, especialmente en contextos de alta tensión como la pandemia por COVID-19. Oliver (2000) señala que *“el rendimiento académico no puede entenderse únicamente desde las capacidades cognitivas del estudiante, sino desde las condiciones emocionales y motivacionales que posibilitan o inhiben el aprendizaje”* (p. xx). Bajo esta premisa, el confinamiento, la educación remota de emergencia y el aislamiento social generaron en los estudiantes universitarios un escenario emocional que influyó directamente en su desempeño académico.

Diversos estudios en psicología educativa han demostrado que la presencia de estrés, ansiedad, inestabilidad emocional y cambios abruptos en la rutina afectan la memoria de trabajo, la regulación emocional y la capacidad de concentración, elementos indispensables para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Las investigaciones realizadas durante la pandemia mostraron que el contexto sanitario se convirtió en un factor determinante en la experiencia estudiantil, afectando la motivación, la participación y la percepción de autoeficacia académica.

En relación con estos hallazgos, se integran a continuación los principales factores identificados en la literatura sobre bienestar psicológico durante confinamientos sanitarios.

### **2.5.1 Duración de la cuarentena**

La duración del confinamiento fue uno de los factores que mayor impacto tuvo en la salud mental de las personas. Los estudios de Hawryluck et al. (2004), Reynolds et al. (2008) y Marjanovic, Greenglass y Coffey (2007) demostraron que periodos prolongados de cuarentena se asociaron con mayores niveles de estrés psicológico, *“especialmente con síntomas de trastorno por estrés postraumático, comportamientos de evitación e irritabilidad”* (Hawryluck et al., 2004, p. 23).

En particular, Hawryluck et al. (2004) encontraron que *“las personas que permanecieron más de diez días en cuarentena mostraron puntuaciones significativamente más altas de estrés postraumático que aquellas con confinamientos más breves”* (p.68).

Para los estudiantes universitarios, esta situación implicó convivir durante meses con incertidumbre, tensión emocional y aislamiento social, elementos que afectaron la continuidad académica, la motivación y el rendimiento escolar.

### **2.5.2 Temores de infección**

Otro factor ampliamente señalado por la literatura es el temor a enfermar o a contagiar a otras personas. Ocho estudios revisados (Bai et al., 2004; Cava et al., 2005; Desclaux et al., 2017; Hawryluck et al., 2004; Jeong et al., 2016; Maunder et al., 2003; Reynolds et al., 2008; Robertson et al., 2004) coinciden en que quienes estaban en cuarentena reportaron *“mayor preocupación por su propia salud y, especialmente, por la posibilidad de contagiar a familiares”* (Reynolds et al., 2008, p. 32).

Por contraste, Braunack-Mayer et al. (2013) observaron que la preocupación no era homogénea: *“aunque pocos participantes mostraban ansiedad extrema por infectarse, las mujeres embarazadas y aquellas con hijos pequeños manifestaron mayores temores”* (p. 103).

En estudiantes universitarios, estos temores se combinaban con la presión académica, la carga emocional del encierro y la incertidumbre sobre el futuro laboral, lo que generó un ciclo de ansiedad que afectó la concentración y la disposición para el estudio.

### **2.5.3 Frustración y aburrimiento**

El confinamiento también generó emociones negativas vinculadas con el cambio abrupto en la rutina diaria. Diversos estudios evidencian que *“la pérdida de actividades habituales, la reducción del contacto social y la interrupción del estilo de vida previo”* provocaron frustración, aburrimiento e incluso sensaciones de aislamiento emocional (Braunack-Mayer et al., 2013; Cava et al., 2005; Desclaux et al., 2017).

En el ámbito universitario, esto se tradujo en una disminución de la motivación, dificultades para sostener hábitos de estudio y una creciente sensación de desgaste emocional, aspecto que impactó especialmente en el aprendizaje de lenguas, por tratarse de un proceso que requiere interacción, práctica constante y retroalimentación directa.

### **2.5.4 Suministros inadecuados**

En períodos de confinamiento, la falta de recursos materiales también se identificó como un factor de riesgo psicológico. Blendon et al. (2004) señalaron que *“la insuficiencia de suministros básicos como alimentos, agua, ropa o condiciones adecuadas de vivienda fue una fuente significativa de ansiedad y frustración durante la cuarentena”* (p. 80). Incluso meses después del confinamiento, estos problemas seguían asociados a niveles elevados de ansiedad e irritabilidad.

Durante la pandemia, estudiantes mexicanos reportaron limitaciones tecnológicas, problemas de conectividad, falta de dispositivos y espacios adecuados para el estudio. Estas condiciones no sólo afectaron la calidad del aprendizaje, sino que incrementaron la carga emocional al sentirse en desventaja frente a las exigencias académicas del modelo virtual.

# CAPÍTULO 3. MARCO CONTEXTUAL

## 3.1 Lugar del estudio

El estado de Chiapas, ubicado en el sur de México, se distingue por su vasta riqueza cultural, lingüística y natural. Su territorio comprende selvas tropicales, zonas montañosas y una diversidad de ecosistemas, además de poseer una profunda herencia histórica que incluye sitios arqueológicos mayas de relevancia internacional. Morett (2015) subraya que *“Chiapas es una de las entidades con mayor diversidad cultural en México, donde convergen múltiples pueblos originarios y una compleja historia sociolingüística”* (p. 42).

En las últimas décadas, Chiapas ha experimentado un crecimiento significativo en su infraestructura educativa, particularmente en el sector de educación superior, con la expansión de universidades públicas, tecnológicas e interculturales. Este proceso ha respondido a la necesidad de formar profesionales capaces de atender los desafíos sociales, económicos y culturales de la región. Según la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2020), *“las instituciones de educación superior en el estado han diversificado su oferta con programas que buscan impulsar el desarrollo regional con pertinencia social y cultural”* (p. 11).

La oferta académica en Chiapas es amplia e incluye áreas como:

- **Ciencias sociales y humanidades:** lingüística, antropología, historia, comunicación, psicología, lenguas extranjeras.
- **Ciencias naturales y exactas:** biología, química, matemáticas, ingeniería, ciencias de la tierra.
- **Ciencias de la salud:** medicina, nutrición, enfermería, odontología.
- **Ciencias agropecuarias:** agronomía, veterinaria y desarrollo rural.

Un rasgo distintivo de la educación superior en Chiapas es su énfasis en la interculturalidad, impulsada por la presencia de pueblos originarios como tsotsiles, tseltales, tojolabales, choles, zoques, entre otros. La interculturalidad no solo se incorpora como contenido curricular, sino como una práctica institucional que, según Gasparello (2017), *“busca romper las barreras históricas de desigualdad mediante el reconocimiento y la valorización de las lenguas y culturas indígenas”* (p. 26).

Asimismo, la vinculación con el entorno es un componente esencial en las instituciones chiapanecas, pues se promueve que los estudiantes participen en proyectos de impacto social, especialmente en comunidades rurales y urbanas marginadas. La educación superior también ha respondido al contexto multilingüe del estado Chiapas posee una de las mayores concentraciones de hablantes de lenguas indígenas en México ofreciendo modalidades bilingües y programas orientados a la preservación y enseñanza de lenguas originarias.

Chiapas, en este sentido, no solo representa un espacio geográfico, sino también un contexto sociocultural complejo, atravesado por desigualdades históricas, procesos migratorios, transformaciones educativas y desafíos contemporáneos intensificados durante la pandemia por COVID-19.

## **3.2 Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH)**

La Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH) es una institución pública estatal fundada en 1944. Es reconocida como una de las principales casas de estudios de la entidad, junto con la Universidad Autónoma de Chiapas. La institución cuenta con una amplia infraestructura académica y un fuerte compromiso con la investigación y la difusión cultural.

Según la propia universidad (UNICACH, 2023), *“la misión institucional consiste en formar profesionales competentes, críticos y comprometidos con el desarrollo sostenible de*

*Chiapas y del país”* (pár. 3). Su oferta comprende licenciaturas, maestrías y doctorados en campos como:

- Ciencias sociales y humanidades
- Artes
- Ciencias naturales
- Ciencias de la salud
- Ingenierías

Entre las características distintivas de la UNICACH se encuentran:

- **Diversidad académica:** sus programas abarcan disciplinas científicas, humanísticas y artísticas.
- **Énfasis en investigación:** impulsa proyectos vinculados con necesidades regionales, especialmente en temas ambientales, sociales y culturales.
- **Vinculación social:** trabaja de la mano con sectores productivos, gubernamentales y comunitarios.
- **Reconocimiento de la diversidad cultural:** integra contenidos interculturales y fomenta la preservación de lenguas y expresiones culturales originarias.
- **Movilidad e intercambio académico:** mantiene convenios con instituciones nacionales e internacionales.

En este marco, la UNICACH constituye un espacio clave para investigar fenómenos educativos relacionados con el aprendizaje de lenguas extranjeras en un contexto culturalmente complejo como el chiapaneco.

### 3.2.1 Facultad de Humanidades

La Facultad de Humanidades de la UNICACH tiene sus orígenes en la antigua Escuela de Derecho e Historia, creada en el año 2000, coincidiendo con la obtención de la autonomía universitaria. Con el paso del tiempo y el desarrollo de nuevos programas, esta unidad académica se transformó en facultad, formalmente establecida el 27 de junio de 2014, en la 44ª sesión extraordinaria del Consejo Universitario.

La Facultad de Humanidades ofrece programas orientados a la formación crítica, interdisciplinaria y humanista. Su oferta incluye:

- Licenciatura en Historia (2000)
- Licenciatura en Arqueología (2010)
- Maestría en Historia (2010)
- Licenciatura en Lenguas con Enfoque Turístico (2012)
- Licenciatura en Lenguas Internacionales (2019)
- Maestría en Tecnología Educativa (modalidad en línea)

Asimismo, alberga el Centro de Lenguas (CELE), responsable de la enseñanza de idiomas a estudiantes universitarios y público en general, y el Programa Infantil Chiapaneco de inglés (PICHÍ), enfocado en la enseñanza temprana del inglés.

Según la UNICACH (2023), la Facultad de Humanidades *“busca consolidarse como un referente estatal y regional en la formación de profesionales capaces de analizar, investigar y transformar la realidad social desde una perspectiva humanística”* (pág. 5).

Esta facultad constituye el espacio institucional en el que se desarrolla la experiencia educativa de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Internacionales, población central del presente estudio.

### **3.2.2 Licenciatura en Lenguas Internacionales**

La Licenciatura en Lenguas Internacionales (LELI), creada en 2019, es un programa diseñado para la formación de profesionales multilingües capaces de desempeñarse en ámbitos académicos, educativos, culturales y de traducción e interpretación. Este programa surge como respuesta a la creciente necesidad regional de especialistas en lenguas extranjeras y en comunicación intercultural.

El plan de estudios combina la formación lingüística en dos lenguas extranjeras con materias teóricas y prácticas en áreas como:

- Fonética y fonología
- Sociolingüística
- Adquisición de lenguas
- Traducción e interpretación
- Didáctica de lenguas
- Ambientes virtuales de aprendizaje

A partir del quinto semestre, los estudiantes eligen una de dos salidas profesionales:

1. Traducción e Interpretación
2. Didáctica de las Lenguas y Ambientes Virtuales

La presente investigación se sitúa específicamente en la terminal de Traducción e Interpretación, debido a que los cursos ofrecidos en esa área permiten comprender los procesos lingüísticos, cognitivos y culturales implicados en el aprendizaje de lenguas en contextos complejos. Además, los estudiantes de esta terminal cursaron sus estudios en un período atravesado por la pandemia por COVID-19, lo cual transformó radicalmente sus experiencias formativas.

Como señala Carrillo y Flores (2020), *“la pandemia obligó a una rápida migración hacia plataformas digitales, evidenciando desigualdades tecnológicas y pedagógicas en las instituciones de educación superior en México”* (p. 18). Este contexto influyó de manera directa en la formación de los estudiantes de LELI, cuyas experiencias constituyen el núcleo de análisis del presente estudio fenomenológico.

### **3.3. La pandemia por COVID-19**

La propagación mundial del virus SARS-CoV-2 a inicios de 2020 provocó una crisis sin precedentes que impactó profundamente los ámbitos sanitarios, económicos, sociales y educativos. Entre las primeras medidas implementadas para contener su avance destacó el cierre masivo de instituciones educativas en todos los niveles. Según reportes de la UNESCO, hasta el 30 de marzo de 2020 un total de 166 países habían suspendido actividades presenciales en escuelas y universidades, afectando al 87% de la población estudiantil mundial, es decir, aproximadamente 1,520 millones de alumnos (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación [IISUE], 2020).

En México, la pandemia puso en evidencia retos estructurales previamente existentes. En el ámbito sanitario, expuso las limitaciones derivadas de la baja planificación y los recortes presupuestales recientes. En el ámbito educativo, reveló la fuerte dependencia de un sistema tradicional basado casi exclusivamente en la presencialidad, así como las profundas brechas de acceso a recursos tecnológicos, conectividad y competencias digitales. Como señala García (2020), esta crisis acentuó desigualdades históricas que afectan especialmente a estudiantes en contextos marginados.

#### **3.3.1 La pandemia 2020 en México y Chiapas: implicaciones educativas y sociales**

El confinamiento obligatorio y el aislamiento social generaron un impacto emocional significativo en la población. Diversos estudios, como los de Ramírez-Ortiz et al. (2020), documentan la aparición de trastornos psicológicos asociados a la pandemia, entre ellos insomnio, ansiedad, depresión y síntomas relacionados con estrés postraumático. Estas

afectaciones se intensificaron a medida que la población enfrentaba incertidumbre laboral, dificultades económicas y cambios abruptos en su dinámica cotidiana.

A nivel físico, muchas personas experimentaron incremento de peso y hábitos alimenticios inadecuados, en parte debido al sedentarismo y la ansiedad generada por el encierro. La falta de espacios adecuados para realizar ejercicio, la preferencia por alimentos de bajo costo y alta densidad calórica y la ruptura de rutinas previas contribuyeron a este fenómeno.

La situación dio origen también a lo que se ha denominado fatiga pandémica. Según Cano-Vindel (2020), esta se manifiesta como agotamiento emocional, irritabilidad, desmotivación, menor adherencia a las medidas sanitarias y tensiones en las relaciones interpersonales. Este estado afectó de manera notable la estabilidad emocional de la población, provocando rupturas familiares y un incremento generalizado de emociones negativas.

La percepción social frente al riesgo del COVID-19 se articuló en torno a dos dimensiones psicológicas relevantes:

1. **Susceptibilidad percibida**, relacionada con la posibilidad subjetiva de contagio, que disminuyó a medida que la población comenzó a observar una aparente reducción de casos.
2. **Percepción de gravedad**, que llevó a algunos sectores a considerar que el virus tenía efectos similares a un resfriado común, ignorando su variabilidad y las implicaciones graves que podía tener incluso en personas sanas.

### **3.3.2 Impacto en la educación: transición forzada a la modalidad virtual**

Uno de los cambios más drásticos se produjo en el ámbito educativo. Para evitar contagios, las instituciones suspendieron la enseñanza presencial y adoptaron de manera emergente la educación a distancia, sin el tiempo ni la infraestructura necesarios para una transición adecuada. Esto generó múltiples desafíos:

- **Desigualdad tecnológica:** sólo el 56% de los estudiantes contaban con acceso estable a internet y apenas el 44% tenía una computadora personal (Cueva, 2020).
- **Falta de formación digital:** estudiantes, docentes y familias carecían de capacitación en plataformas educativas como Zoom, Google Meet o Classroom.
- **Limitaciones pedagógicas:** la enseñanza remota exigió nuevas dinámicas de autonomía, interacción y autorregulación.
- **Problemas de comunicación y acompañamiento:** la distancia modificó los procesos de enseñanza y evaluación, afectando la motivación y la participación.

La transición a la educación en línea demandó la construcción de nuevas rutinas domésticas, la reorganización de espacios familiares y la búsqueda de estrategias para mantener la salud mental en un contexto adverso.

### 3.3.3 Propuestas y estrategias ante la crisis

Para mitigar los impactos psicológicos, sociales y pedagógicos de la pandemia, diversas organizaciones y especialistas propusieron acciones clave, entre ellas:

- Fortalecer los servicios de salud mental para atender de manera oportuna a la población estudiantil.
- Establecer rutinas saludables, incluyendo actividad física en casa, horarios de descanso y alimentación equilibrada.
- Promover la resiliencia, la empatía y la solidaridad como estrategias de afrontamiento (Cano-Vindel, 2020).
- Fomentar la regulación emocional, identificando factores estresantes y limitando la exposición a información no verificada.
- Incentivar que la población busque apoyo profesional cuando sea necesario.

- Diseñar clases virtuales más interactivas y motivadoras, a través de apoyos visuales, preguntas frecuentes, interacción constante y capacitación docente (Cueva, 2020).

Estas estrategias permitieron afrontar de manera más equilibrada los efectos de la pandemia, resaltando la importancia de la salud mental, la resiliencia y la innovación pedagógica en tiempos de crisis.

# CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

## 4.1. Enfoque metodológico

El presente estudio se fundamenta en un enfoque cualitativo, adecuado para comprender en profundidad las experiencias y significados que los estudiantes atribuyen al aprendizaje de lenguas extranjeras durante la pandemia por COVID-19. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), *“la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto”* (p. 8). Este enfoque permite acceder a los significados subjetivos y a las vivencias particulares que conforman el fenómeno investigado.

Asimismo, se adopta una aproximación fenomenológica interpretativa, cuyo propósito es recuperar e interpretar la experiencia vivida por los estudiantes. En esta línea, McMillan y Schumacher (2005) destacan que *“la fenomenología se interesa por las percepciones, significados y construcciones que los individuos otorgan a sus experiencias inmediatas”* (p. 400). Esta perspectiva resulta pertinente para analizar cómo los estudiantes vivieron, significaron y resignificaron su proceso de aprendizaje en un contexto extraordinario como la emergencia sanitaria.

En la fenomenología interpretativa se comprende que el investigador participa activamente en la interpretación de los relatos. McMillan y Schumacher (2005) señalan que *“el investigador es el principal instrumento de investigación y debe involucrarse en la descripción y el análisis de las experiencias personales de los participantes”* (p. 12). Por ello, la experiencia personal de la investigadora durante la pandemia constituye un punto de partida que se reconoce, analiza y reflexiona a la luz de los datos emergentes.

## 4.2. Diseño de investigación

Este estudio emplea un diseño fenomenológico interpretativo (IPA) centrado en explorar la experiencia subjetiva de un estudiante que vivió la transición educativa durante

la pandemia. Se trata de un diseño flexible, iterativo y emergente. Hernández Sampieri et al. (2014) afirman que *“los diseños cualitativos son emergentes porque van ajustándose conforme avanza el estudio y se obtienen nuevos datos”* (p. 394). Esta característica es fundamental para respetar la naturaleza dinámica del testimonio, así como el proceso interpretativo que acompaña su análisis.

La investigación no busca generalizar resultados, sino profundizar en el significado que la experiencia tuvo para la participante. En este sentido, McMillan y Schumacher (2005) recuerdan que *“los estudios cualitativos buscan profundidad más que amplitud, concentrándose en unos pocos casos para obtener información detallada”* (p. 315). Por ello, se justifica la selección de un caso informado, significativo y contextualizado.

#### **4.2.1 Participante**

El estudio se construye a partir del testimonio de una estudiante de la Licenciatura en Lenguas Internacionales de la UNICACH, perteneciente a la tercera generación, quien vivió de manera directa los efectos educativos, sociales y emocionales de la pandemia. La elección responde a un criterio de pertinencia fenomenológica, pues la participante posee una experiencia rica, profunda y relevante para los propósitos del estudio.

#### **4.2.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

La técnica principal será la entrevista fenomenológica, que permite al participante narrar su experiencia de manera libre y reflexiva. Según McMillan y Schumacher (2005), *“la entrevista cualitativa abierta permite estudiar en profundidad las experiencias y sentimientos personales”* (p. 356). La entrevista se realizará de forma semiestructurada, guiada por preguntas abiertas que favorezcan la espontaneidad y la descripción detallada.

La investigadora llevará un diario reflexivo, que permitirá reconocer y analizar su propia experiencia y posibles sesgos interpretativos. Esta práctica es coherente con lo que Hernández Sampieri et al. (2014) señalan respecto al rol del investigador en estudios cualitativos: *“el investigador debe estar consciente de sus propias creencias, valores y experiencias, pues estas influyen en su interpretación”* (p. 424).

### 4.2.3 Procedimiento

El procedimiento contempla las siguientes etapas:

1. **Diseño de la guía de entrevista**, basada en los ejes temáticos identificados en la revisión bibliográfica sobre aprendizaje de lenguas en pandemia.
2. **Realización de la entrevista**, ya sea presencial o virtual, garantizando comodidad y seguridad para la participante.
3. **Transcripción textual**, respetando el lenguaje, pausas y expresiones de la entrevistada.
4. **Análisis fenomenológico interpretativo**, que consistirá en:
  - a) lectura holística,
  - b) identificación de unidades de significado,
  - c) agrupación en temas emergentes,
  - d) interpretación profunda vinculada al contexto y la literatura.

## 4.3 Revisión bibliográfica como parte de la metodología

La revisión bibliográfica cumple un papel fundamental en este estudio, no sólo para contextualizar el fenómeno, sino para establecer criterios de interpretación coherentes con el marco teórico y el enfoque fenomenológico.

Dado que el propósito es comprender la experiencia vivida durante la pandemia, la revisión se limitará estrictamente a literatura científica producida en los años 2020 y 2021 sobre:

- educación en línea emergente,
- efectos psicológicos de la pandemia en estudiantes,

- aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos virtuales,
- experiencias universitarias durante el confinamiento.

Hernández Sampieri et al. (2014) señalan que *“la revisión de la literatura orienta al investigador, proporciona un contexto y ayuda a definir el enfoque interpretativo del estudio”* (p. 67).

Asimismo, McMillan y Schumacher (2005) destacan que *“la revisión de la literatura en estudios cualitativos permite identificar conceptos sensitivos que guían la recolección y el análisis de datos”* (p.108).

En este sentido, la revisión bibliográfica no pretende construir un marco teórico rígido, sino servir como referente interpretativo, permitiendo contrastar, dialogar y enriquecer los significados expresados por la participante.

#### **4.3.1 Análisis de datos**

El análisis se desarrollará mediante los principios de la fenomenología interpretativa (IPA), con énfasis en el doble proceso hermenéutico: la participante intenta dar sentido a su experiencia, y la investigadora intenta comprender cómo la participante construye ese sentido.

El análisis se guiará por:

1. lectura repetida y detallada del testimonio,
2. codificación abierta de unidades de significado,
3. agrupación en temas estructurales y emergentes,
4. interpretación profunda conectando experiencia, contexto y literatura,
5. construcción narrativa final.

Como sostienen McMillan y Schumacher (2005): *“la interpretación cualitativa implica buscar patrones, categorías y temas que ayuden a explicar la experiencia”* (p. 477).

Esto permitirá construir una comprensión amplia, coherente y fundamentada del fenómeno vivido.

## **4.4 Elaboración de instrumentos de recolección de datos**

### **4.4.1 Guía de entrevista (Estudio fenomenológico interpretativo – IPA)**

Título del estudio: *Experiencias y significados del aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes de la UNICACH durante la pandemia por COVID-19*

Tipo de entrevista: Semiestructurada, profunda, individual  
Duración estimada: 45–60 minutos

Propósito: Acceder a la experiencia vivida, sus significados personales y la manera en que la estudiante narradora interpretó el aprendizaje de lenguas durante el confinamiento 2020–2021.

#### **Sección A. Datos generales (breve)**

1. Edad:
2. Semestre cursado durante la pandemia:
3. Lenguas extranjeras cursadas:
4. Condiciones tecnológicas en casa (internet, dispositivo, espacio):

#### **Sección B. Experiencia personal del aprendizaje durante la pandemia**

1. ¿Cómo recuerdas los primeros días del anuncio del cierre universitario y el inicio de las clases en línea?
2. Describe tu día típico de estudio durante el confinamiento. ¿Qué elementos eran más difíciles o más fáciles para ti?

3. ¿Cómo viviste el aprendizaje de lenguas extranjeras específicamente? (clases, plataformas, tareas, interacción, práctica oral).
4. ¿Qué emociones te acompañaron durante este proceso? (ansiedad, motivación, frustración, alivio, etc.).

### **Sección C. Relación con docentes, compañeros y el entorno digital**

5. ¿Cómo fue tu relación con tus docentes de lenguas durante el confinamiento?
6. ¿Qué tipo de acompañamiento, estrategias o actividades recuerdas que te ayudaron más?
7. ¿Cómo cambió tu forma de comunicarte con tus compañeros y profesores durante esta etapa?
8. ¿Qué plataformas o recursos digitales utilizaste con mayor frecuencia? ¿Te resultaron accesibles o problemáticos?

### **Sección D. Significados del aprendizaje en tiempos de crisis**

9. ¿Qué significó para ti seguir aprendiendo lenguas extranjeras en medio de la pandemia?
10. ¿Sientes que tu identidad como estudiante de lenguas cambió durante este periodo?  
¿Cómo?
11. ¿Qué aprendizajes personales (no solo académicos) surgieron de esa experiencia?
12. Si pudieras definir la experiencia en una palabra o metáfora, ¿cuál sería y por qué?

### **Sección E. Mirada retrospectiva**

13. A la distancia, ¿qué consideras que te dejó positiva y negativamente el aprendizaje en línea?
14. ¿Qué te hubiera gustado que fuese distinto por parte de la institución o de los docentes?
15. ¿Qué consejo darías a futuros estudiantes que enfrenten una situación similar?

#### **4.4.2 Apartado ético del estudio**

La presente investigación se rige por los principios éticos de respeto, autonomía, confidencialidad y no maleficencia, siguiendo los lineamientos internacionales para estudios cualitativos con personas. El estudio no representa riesgos físicos y solo implica riesgos mínimos relacionados con la evocación de recuerdos asociados al periodo pandémico.

En correspondencia con Sampieri et al. (2014), quien afirma que *“la ética en investigación implica garantizar la protección de los participantes, la confidencialidad de la información y la obtención del consentimiento informado”* (p. 62), se establecieron mecanismos para resguardar la integridad de la participante. Asimismo, McMillan y Schumacher (2005) señalan que *“el investigador debe asegurar que la participación sea voluntaria, con conocimiento pleno de los propósitos del estudio y de su derecho a retirarse en cualquier momento”* (p. 35).

Por ello, se implementaron las siguientes acciones:

- Consentimiento informado: la participante recibió una explicación clara del propósito del estudio, de la naturaleza de la entrevista, de la grabación de audio y de sus derechos.
- Voluntariedad: se enfatizó que su participación es completamente voluntaria y que puede retirarse sin consecuencias.

- **Confidencialidad:** los datos serán anonimizados mediante el uso de un pseudónimo. No se incluirá ningún dato que permita su identificación.
- **Uso académico:** la información será utilizada exclusivamente para fines de investigación y divulgación académica.
- **Resguardo de datos:** las grabaciones y transcripciones serán almacenadas en una carpeta digital protegida con contraseña y eliminadas una vez concluido el proyecto.

La investigación fue diseñada para minimizar cualquier posible malestar emocional. En caso de que la participante manifiesta incomodidad, la entrevista se detendría de inmediato.

#### **4.4.3 Consentimiento informado**

Título del estudio: *Experiencias y significados del aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes de la UNICACH durante la pandemia por COVID-19*

Investigadora responsable: Andrea Montserrat Sánchez Acero

Institución: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH)

#### **Descripción del estudio**

Se le invita a participar en un estudio cualitativo de tipo fenomenológico interpretativo cuyo propósito es comprender las experiencias y significados del aprendizaje de lenguas extranjeras durante la pandemia por COVID-19. Su participación consistirá en una entrevista semiestructurada de aproximadamente 45–60 minutos. La entrevista será grabada únicamente con fines de análisis.

#### **Riesgos y beneficios**

No se identifican riesgos significativos. Podría experimentar emociones al recordar la pandemia, pero usted puede detener la entrevista en cualquier momento. No existen beneficios económicos; sin embargo, su participación contribuirá al conocimiento académico sobre educación en contextos de crisis.

### **Voluntariedad**

Su participación es completamente voluntaria. Puede negarse a responder cualquier pregunta o retirarse sin consecuencia alguna.

### **Confidencialidad**

Su identidad será protegida mediante el uso de pseudónimos y el resguardo seguro de la información. Ningún dato personal será divulgado.

### **Derecho a información**

Puede solicitar aclaraciones en cualquier momento y recibir una copia digital del presente consentimiento.

### **Declaración de la participante**

He leído y comprendido la información anterior. Acepto participar voluntariamente en este estudio.

Nombre: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

### **Declaración de la investigadora**

Confirmando que he explicado claramente los objetivos y procedimientos del estudio, así como los derechos de la participante.

Nombre: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

#### **4.4.4 Piloteo del instrumento de entrevista**

El proceso de piloteo constituye un paso fundamental para asegurar la validez, claridad y pertinencia del instrumento de recolección de datos dentro de un estudio cualitativo de corte fenomenológico. De acuerdo con Hernández Sampieri, el pilotaje permite “identificar problemas potenciales en la aplicación del instrumento, como ambigüedades, falta de coherencia o dificultades en la comprensión” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 234). En este sentido, el presente estudio realizó un piloteo previo de la guía de entrevista semiestructurada con el fin de evaluar la adecuación de las preguntas, su secuencia lógica y su capacidad para generar narrativas profundas relacionadas con la experiencia vivida por estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19.

El pilotaje se llevó a cabo con una alumna de la misma Licenciatura en Lenguas Internacionales, perteneciente a la misma tercera generación, aunque se aclara que dicha participante no formará parte de la muestra final, pues únicamente colaboró para evaluar la operatividad del instrumento. Esta estrategia coincide con lo que McMillan y Schumacher (2005) recomiendan al afirmar que “las pruebas piloto deben realizarse con sujetos similares a aquellos que integrarán la muestra real, pero sin incluirlos posteriormente en el estudio” (p. 208). Lo anterior favorece la obtención de retroalimentación pertinente sin comprometer la integridad del proceso de investigación ni generar sesgos en la información final.

Durante el piloteo, se observó la duración total de la entrevista, el nivel de comodidad de la participante y el grado de profundidad alcanzado en sus respuestas. Tal como señalan McMillan y Schumacher (2005), una entrevista en estudios cualitativos debe promover “respuestas extensas, narrativas y contextualizadas que revelen significados personales y construcciones subjetivas de la realidad” (p. 423). Esto permitió examinar si las preguntas estaban cumpliendo el propósito fenomenológico del estudio: acceder al significado de las

experiencias vividas por estudiantes universitarios durante el confinamiento y la transición educativa ocasionada por la contingencia sanitaria.

El pilotaje también permitió detectar preguntas redundantes o demasiado amplias, así como la necesidad de incluir preguntas de seguimiento (probing) para obtener mayor densidad descriptiva. En concordancia, Hernández Sampieri et al. (2014) destacan que el pilotaje facilita “afinar la redacción de los ítems, ajustarlos a los objetivos y garantizar que realmente produzcan la información esperada” (p. 236). Asimismo, se evaluó la claridad del lenguaje utilizado, considerando que la entrevista debía resultar accesible sin perder profundidad conceptual. La retroalimentación de la participante fue clave para adecuar expresiones, eliminar tecnicismos innecesarios y mejorar la fluidez conversacional del guión.

Otro aspecto evaluado durante el piloteo fue la pertinencia emocional de las preguntas, pues el estudio aborda experiencias sensibles vinculadas al aislamiento, la incertidumbre y los efectos académicos y emocionales de la pandemia. Como advierten McMillan y Schumacher (2005), en investigaciones cualitativas “el investigador debe anticipar reacciones emocionales y diseñar preguntas que no produzcan incomodidad innecesaria” (p. 425). Gracias al pilotaje, fue posible ajustar la secuencia para iniciar con preguntas menos sensibles y avanzar progresivamente hacia dimensiones más profundas de la experiencia vivida.

Finalmente, el proceso de pilotaje contribuyó a fortalecer la confiabilidad del instrumento, ya que permitió evaluar si la guía de entrevista cumplía con su capacidad para generar datos consistentes y significativos. En este sentido, el pilotaje funcionó como una instancia de calibración metodológica que aseguró una aplicación adecuada del instrumento en la fase final de trabajo de campo. Tal como sintetiza Hernández Sampieri et al. (2014), “el pilotaje mejora notablemente la calidad del instrumento y, por ende, la calidad de los datos que se obtendrán” (p. 237).

## **4.5 Etapas del análisis**

El procedimiento analítico se desarrolló en varias fases articuladas y cíclicas, inspiradas en los métodos propuestos por Moustakas (1994), Colaizzi (1978) y Van Manen (1990).

#### **4.5.1 Lectura global y aproximación holística**

En la primera etapa, se realizó una lectura completa del material para obtener una comprensión general del relato. Van Manen (1990) explica que este acercamiento permite “captar el sentido fundamental del texto” (p. 72) antes de fragmentarlo en unidades más pequeñas. Esta fase busca una familiarización experiencial que facilite entrar en el mundo vivido (*Lebenswelt*) de la participante.

#### **Identificación de unidades de significado**

Posteriormente, se procedió a la selección de unidades temáticas significativas. Para ello se aplicó lo que Moustakas denomina “horizontización”, entendida como el reconocimiento de todos los enunciados relevantes antes de jerarquizarlos: “cada expresión tiene igual valor hasta que se demuestre su irrelevancia” (Moustakas, 1994, p. 95). Este proceso garantiza que no se pierdan detalles críticos de la vivencia.

#### **Agrupación en temas esenciales**

Las unidades se agruparon en categorías que reflejan las estructuras esenciales de la experiencia. Colaizzi (1978) sostiene que esta fase busca identificar “los temas centrales que componen la esencia del fenómeno” (p. 59). En esta investigación, los temas emergieron de manera inductiva a partir de expresiones repetidas, emociones asociadas y referencias simbólicas recurrentes en los relatos relativos al aprendizaje en línea, el aislamiento, la afectividad y la reorganización personal durante la contingencia.

#### **Interpretación hermenéutica**

Una vez configurados los temas, se inició la fase interpretativa desde la perspectiva fenomenológica hermenéutica. Van Manen (1990) afirma que “interpretar es intentar describir el significado que los participantes otorgan a su experiencia” (p. 78). Esta

interpretación no es lineal, sino un proceso reflexivo en el que el investigador revisa constantemente sus propias preconcepciones, en concordancia con la reducción fenomenológica.

### **Construcción de la esencia de la experiencia**

La última fase consistió en elaborar una “descripción estructural y textual” del fenómeno (Moustakas, 1994, p. 121). Esto implica integrar *qué* experimentó la participante (dimensión textual) y *cómo* lo vivió (dimensión estructural). El resultado es una reconstrucción interpretativa profunda de la experiencia estudiada, que busca revelar la esencia del fenómeno en el contexto específico de la pandemia y de la formación en lenguas extranjeras.

#### **4.5.2 Rol del investigador en el análisis**

En la investigación fenomenológica interpretativa, la reflexividad del investigador es indispensable. Stake (1995) señala que “el investigador es el principal instrumento de interpretación” (p. 41), lo cual exige reconocer las propias perspectivas derivadas del rol docente, del conocimiento disciplinar y del contexto institucional. Para asegurar rigor y transparencia, se llevó a cabo un diario reflexivo en el que se documentaron percepciones, dudas analíticas, decisiones interpretativas y posibles sesgos.

Esta estrategia coincide con lo propuesto por McMillan y Schumacher (2005), quienes establecen que “el registro continuo de la reflexión del investigador permite controlar las influencias personales sobre la interpretación de los datos” (p. 432).

#### **4.5.3 Criterios de calidad interpretativa**

Para garantizar un análisis riguroso, se incorporaron los criterios cualitativos de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

- **Credibilidad:** Se estableció mediante la comparación sistemática entre interpretaciones y fragmentos textuales. Según Lincoln y Guba (1985), “la

credibilidad se apoya en la correspondencia entre los datos y las construcciones del investigador” (p. 296).

- **Transferibilidad:** Aunque la fenomenología no busca generalización estadística, se ofrecieron descripciones densas del contexto para permitir la valoración de aplicabilidad a otros escenarios.
- **Confirmabilidad:** Se aseguraron registros auditables de decisiones analíticas, tal como recomienda Moustakas (1994).

#### **4.5.4 Sentido fenomenológico de la experiencia estudiada**

La fenomenología permite comprender las vivencias de los estudiantes en el contexto extraordinario de la pandemia como experiencias significativas, emocionalmente cargadas y profundamente formativas. La interpretación de la informante revela no sólo dificultades académicas y tecnológicas, sino también procesos de resiliencia, transformación personal y resignificación de la carrera. Esto responde al enfoque de Van Manen (1990), quien afirma que “las experiencias humanas más importantes siempre están llenas de significado pedagógico” (p. 23).

En conclusión, el análisis fenomenológico interpretativo permite ir más allá de la descripción superficial para acceder a los significados profundos que los estudiantes atribuyen a su formación universitaria en un tiempo de crisis. De esta forma, el análisis se convierte en un puente entre la vivencia individual y la comprensión colectiva del impacto educativo y humano de la pandemia.

### **4.6 Categorías de análisis**

A partir de la literatura especializada publicada durante la pandemia por COVID-19, y en coherencia con el enfoque fenomenológico interpretativo, se establecieron las siguientes categorías de análisis. Estas permiten interpretar las experiencias y significados construidos

por los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Internacionales de la UNICACH durante el periodo 2020–2021.

#### **4.6.1. Transformación del sentido de la escuela y del espacio educativo**

La primera categoría surge de la reflexión sobre el papel de la escuela durante el confinamiento obligatorio. Díaz-Barriga (2020) afirma que *“la escuela se volvió ausente, no solo como edificio físico, sino como experiencia sociocultural fundamental para los sujetos”* (p. 317). Esta ausencia obligó a reconfigurar el modo en que los estudiantes conciben la educación, la estructura del aprendizaje y la interacción con sus docentes.

##### **Subcategorías posibles:**

- Pérdida del espacio escolar como referente identitario.
- Ruptura de la vida académica cotidiana.
- Reconfiguración de la interacción educativa desde el hogar.

Esta categoría permite interpretar cómo los estudiantes vivieron la transición abrupta y cómo resignificaron su experiencia formativa.

#### **4.6.2 Adaptación pedagógica y tecnológica en la enseñanza de lenguas extranjeras**

El cambio hacia la educación remota de emergencia generó transformaciones específicas en el aprendizaje de lenguas. Ruiz (2020) señala que *“el profesorado tuvo que incorporar de forma inmediata las TIC para sostener la continuidad educativa, aun sin la preparación pedagógica necesaria”* (p. 6).

Esta categoría permite analizar:

- La manera en que los estudiantes vivieron el uso intensivo y obligatorio de plataformas digitales.

- La percepción de eficacia, dificultad y carga académica asociada al aprendizaje de lenguas en línea.
- Las emociones vinculadas al cambio abrupto de modalidad.

**Subcategorías posibles:**

- Acceso, conectividad y recursos tecnológicos.
- Competencias digitales docentes y estudiantiles.
- Experiencia del aprendizaje lingüístico en entornos virtuales.

#### **4.6.3 Emergencia de nuevas mediaciones tecnológicas en la formación lingüística**

El artículo de la revista *Decires* enfatiza que “*la pandemia aceleró la incorporación de tecnologías avanzadas como la inteligencia artificial en la enseñanza de lenguas*” (2021, p. 45). Aunque la IA no fue el centro del proceso formativo para todos los estudiantes, la reflexión sobre nuevas herramientas digitales se volvió parte del discurso académico del periodo 2020-2021.

**Subcategorías posibles:**

- Percepción de la utilidad de nuevas herramientas digitales.
- Cambios en la concepción de la didáctica de lenguas debido a la tecnología.
- Representaciones estudiantiles sobre el papel futuro de la IA y las TIC en su formación profesional.

#### **4.6.4. Impacto emocional, social y académico del confinamiento en el aprendizaje de lenguas**

Aunque los textos abordan temas distintos, todos aluden a los efectos subjetivos y sociales del confinamiento. En coherencia con el enfoque fenomenológico interpretativo, esta categoría se centra en las vivencias internas del estudiante: incertidumbre, adaptación, cansancio digital, motivación, resiliencia y redefinición de su identidad académica.

**Subcategorías posibles:**

- Agotamiento y saturación digital.
- Cambios en la motivación para el aprendizaje de lenguas.
- Transformaciones en la identidad como estudiante de lenguas.
- Estrategias personales para afrontar la crisis académica.

#### **4.6.5. Continuidad educativa y desigualdades en el acceso al aprendizaje**

Durante el confinamiento emergieron desigualdades tecnológicas, socioeconómicas y familiares. Ruiz (2020) menciona que *“las diferencias en el acceso a dispositivos e internet generaron experiencias educativas profundamente desiguales”* (p. 8). Díaz-Barriga (2020) enfatiza que *“la educación remota puso en evidencia las brechas estructurales ya existentes”* (p. 322).

**Subcategorías posibles:**

- Acceso desigual a tecnología e internet.
- Condiciones del hogar para el estudio.
- Barreras materiales, emocionales o institucionales.
- Estrategias individuales para compensar estas desigualdades.

#### **Resumen general de las categorías**

<b>Categoría</b>	<b>Tema central</b>	<b>Autores</b>
1. Sentido de la escuela	Ausencia del espacio escolar; resignificación educativa	Díaz-Barriga
2. Adaptación pedagógica tecnológica	Enseñanza universitaria del inglés con TIC	Ruiz
3. Nuevas mediaciones tecnológicas	Herramientas digitales e IA en la enseñanza	De cires
4. Impacto emocional y académico	Vivencia subjetiva del aprendizaje en pandemia	Todos
5. Continuidad educativa y desigualdad	Brechas tecnológicas y socioeducativas	Díaz-Barriga y Ruiz

## **4.7 Matriz de Análisis Fenomenológico Interpretativo (IPA)**

### **4.7.1 Estructura general del análisis IPA**

<b>Fase del IPA</b>	<b>Descripción del análisis a realizar</b>
<b>Lectura inicial y familiarización</b>	Lectura profunda de la transcripción para captar tono, ritmo, emociones, metáforas y silencios.
<b>Anotaciones iniciales</b>	Notas descriptivas, lingüísticas e interpretativas.
<b>Emergencia de temas</b>	Identificación de temas significativos en cada fragmento.
<b>Conexión entre temas</b>	Agrupación en temas superordinados (categorías).
<b>Integración transversal</b>	Conexión entre participantes para identificar patrones compartidos y divergencias.

#### 4.7.2 Matriz IPA (para cada participante)

Matriz IPA – Participante \_\_\_\_

<b>Fragmento de la entrevista (texto literal)</b>	<b>Anotaciones descriptivas (qué dice)</b>	<b>Anotaciones lingüísticas (cómo lo dice: tono, metáforas, énfasis)</b>	<b>Anotaciones interpretativas (qué significa para la participante)</b>	<b>Tema emergente</b>

Esta tabla se repite para toda la transcripción.

### 4.7.3 Matriz de agrupación de temas emergentes → temas superordinados

**Categorías teóricas y analíticas (basadas en la literatura seleccionada)**

#### **A. Transformaciones del espacio educativo**

**Autor base:** *Díaz-Barriga, 2020*

**Enfoque:** sentido de la escuela, ruptura del espacio físico, desdibujamiento del aula.

Temas esperados:

- Ruptura del aula física y transición al espacio doméstico.
- “La escuela ausente” y pérdida de la comunidad educativa.
- Reconfiguración de rutinas, tiempos y límites.

#### **B. Experiencias en la enseñanza–aprendizaje de lenguas extranjeras en pandemia**

**Autores base:** *Ruiz, 2020*; prácticas universitarias con TIC.

Temas esperados:

- Adaptación al uso de TIC para aprender lenguas.
- Dificultades técnicas, emocionales y metodológicas.
- Cambios en la interacción oral/escrita durante la enseñanza remota.

#### **C. Tecnología, IA y nuevos mediadores educativos**

**Autor base:** *Decires, 2021*

**Enfoque:** nuevas herramientas digitales, autonomía, plataformas, percepción del rol docente.

Temas esperados:

- Nuevas herramientas digitales y percepciones sobre la IA/automatización.
- Autopercepción de la autonomía y autoeficacia digital.
- Dependencia o rechazo hacia plataformas.

#### **D. Experiencia emocional y sentido personal del aprendizaje base IPA y fenomenológica**

Temas esperados:

- Estrés, ansiedad, motivación, resiliencia.
- Significados personales sobre estudiar lenguas en confinamiento.
- Cambios identitarios como estudiantes universitarios.

#### **4.7.4 Matriz final de temas superordinados (integración entre participantes)**

<b>Categoría teórica</b>	<b>Tema superordinado (transversal entre estudiantes)</b>	<b>Temas emergentes (por participante)</b>	<b>Citas representativas</b>
<b>A. Transformaciones del espacio escolar</b>	Reconfiguración del sentido de la escuela y el aprender desde casa	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pérdida del aula física</li> <li>– Dificultad para separar casa/escuela</li> <li>– Silencios, aislamiento</li> </ul>	“Sentía que la escuela ya no existía...”
<b>B. Enseñanza de lenguas extranjeras en pandemia</b>	Reconstrucción del aprendizaje	– Problemas de conexión	“En inglés no podía practicar hablar...”

	lingüístico mediado por TIC	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Falta de interacción oral</li> <li>– Adaptación a plataformas</li> </ul>	
<b>C. Tecnología y mediadores digitales</b>	Ambivalencia frente a herramientas digitales y automatizadas	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Frustración tecnológica</li> <li>– Nuevos apoyos digitales</li> <li>– Mayor autonomía</li> </ul>	“Aprendí más de tecnología que de inglés...”
<b>D. Experiencia emocional y sentido personal</b>	Vulnerabilidad emocional y resignificación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ansiedad, miedo, aislamiento</li> <li>– Resiliencia</li> <li>– Desarrollo de hábitos nuevos</li> </ul>	

# CAPÍTULO 5. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este capítulo presenta el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a partir de la entrevista semiestructurada realizada a una estudiante de la Licenciatura en Lenguas Internacionales de la UNICACH, quien cursó parte de su formación durante la pandemia por COVID-19. El análisis se desarrolló bajo el enfoque Fenomenológico Interpretativo (IPA), permitiendo comprender los significados atribuidos a la experiencia del aprendizaje de lenguas en un contexto de crisis sanitaria.

## 5.1 Transformación del sentido de la escuela y del espacio educativo

La participante describió el cierre universitario como un proceso abrupto y confuso, caracterizado por la pérdida del espacio escolar como referente identitario. La escuela dejó de percibirse como un espacio de interacción social y académica, trasladándose al ámbito doméstico, lo que dificultó la separación entre lo personal y lo académico.

Tabla 5.1 Análisis IPA – Transformación del espacio educativo

Fragmento	Descripción	Lingüístico	Interpretación	Tema emergente
“Un día estaba tomando clases y al siguiente nos mandaron a casa...”	Cambio abrupto a clases en línea	Uso de contraste temporal	Vivencia de ruptura y desorientación	Escuela ausente

## 5.2 Adaptación pedagógica y tecnológica en la enseñanza de lenguas

El aprendizaje de lenguas extranjeras fue descrito como un proceso exhaustivo, marcado por la sobrecarga de tareas, la limitación de la práctica oral y el cansancio digital. A pesar del uso de plataformas accesibles, la falta de interacción presencial afectó la motivación.

Tabla 5.2 Análisis IPA – Enseñanza de lenguas con TIC

Fragmento	Descripción	Lingüístico	Interpretación	Tema emergente
“No tener esa interacción humana que te motiva...”	Falta de práctica oral	Énfasis emocional	Desmotivación lingüística	Limitaciones del aprendizaje virtual

## 5.3 Impacto emocional, social y académico del confinamiento

Las emociones predominantes fueron ansiedad, estrés y frustración, las cuales influyeron directamente en el rendimiento académico. El aislamiento social fue identificado como uno de los factores más afectivos en la experiencia educativa.

Tabla 5.3 Análisis IPA – Experiencia emocional

Fragmento	Descripción	Lingüístico	Interpretación	Tema emergente
“Ansiedad, estrés, frustración, agobio...”	Listado emocional	Enumeración intensa	Sobrecarga emocional	Vulnerabilidad emocional

De manera transversal, los resultados muestran una experiencia educativa marcada por la desestructuración del espacio escolar, la reconfiguración del aprendizaje lingüístico mediado por TIC y un fuerte impacto emocional. No obstante, también emergieron aprendizajes asociados a la autodisciplina y la resiliencia.

## **5.4 Análisis fenomenológico**

La experiencia narrada por la estudiante evidencia una profunda transformación en el sentido de la escuela y del espacio educativo a raíz del confinamiento provocado por la pandemia de COVID-19. El cierre abrupto de las instalaciones universitarias no solo implicó la suspensión de la presencialidad, sino la pérdida de un espacio simbólico y social que estructuraba la vida académica cotidiana. Tal como señala Díaz-Barriga (2020), la escuela se volvió “ausente”, no únicamente por la clausura del edificio físico, sino por la imposibilidad de reproducir de manera plena su función sociocultural en entornos virtuales.

En la entrevista, la participante describe los primeros días de la transición como “confusos y rápidos”, marcados por la ausencia de preparación institucional y personal para el uso de plataformas digitales. Esta experiencia da cuenta de una ruptura en la continuidad educativa, donde el aula dejó de ser un espacio compartido y se trasladó al ámbito doméstico, específicamente al comedor de su casa. Este desplazamiento provocó una disolución de los límites entre lo académico y lo personal, dificultando la construcción de rutinas estables de estudio y afectando la concentración y el bienestar emocional.

La pérdida del espacio escolar como referente identitario se manifestó también en el debilitamiento de la vida académica cotidiana. La estudiante señala la falta de interacción presencial con compañeros y docentes como uno de los aspectos más significativos de su experiencia, lo que coincide con la idea de Díaz-Barriga (2020) de que la escuela no es solo un lugar de transmisión de contenidos, sino un espacio de socialización, identidad y sentido de pertenencia. La ausencia de estos elementos contribuyó a sentimientos de aislamiento, desmotivación y una percepción de que “la escuela ya no existía” de la misma manera.

Asimismo, la reconfiguración de la interacción educativa desde el hogar implicó nuevas dinámicas familiares, responsabilidades domésticas y condiciones materiales que influyeron directamente en el proceso de aprendizaje. En este sentido, el espacio educativo dejó de ser neutral y se vio atravesado por factores socioemocionales y contextuales que complejizaron la experiencia formativa. Desde una perspectiva fenomenológica interpretativa, esta transformación del sentido de la escuela se comprende como una vivencia subjetiva profundamente marcada por la incertidumbre, el desarraigo y la necesidad de adaptación constante.

El análisis de la entrevista revela que la adaptación pedagógica y tecnológica en la enseñanza de lenguas extranjeras durante la pandemia fue vivida por la estudiante como un proceso exhaustivo y emocionalmente demandante. Si bien el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) permitió dar continuidad a las clases, su implementación respondió más a una lógica de emergencia que a un diseño pedagógico planificado. En este sentido, los hallazgos coinciden con lo señalado por Ruiz (2020), quien afirma que la enseñanza de lenguas en modalidad virtual evidenció limitaciones metodológicas y una sobrecarga académica tanto para docentes como para estudiantes.

La participante describe jornadas prolongadas frente a la pantalla, saturación de tareas y actividades, así como una percepción de que el aprendizaje se redujo al cumplimiento de entregas más que a la apropiación significativa de los contenidos. Esta experiencia adquiere especial relevancia en el aprendizaje de lenguas extranjeras, donde la práctica oral, la interacción constante y la retroalimentación inmediata son elementos centrales del proceso formativo. La ausencia de interacción humana y la mediación exclusiva de plataformas digitales afectaron directamente la motivación y el desarrollo de competencias comunicativas.

En cuanto a los recursos tecnológicos utilizados, la estudiante reconoce que plataformas como Google Classroom, Meet y Zoom resultaron relativamente accesibles y funcionales. No obstante, el uso intensivo y prolongado de estas herramientas generó cansancio digital, ansiedad y dificultad para mantener la atención. Ruiz (2020) advierte que la rápida incorporación de TIC, sin una preparación pedagógica adecuada, puede profundizar

las tensiones entre las exigencias curriculares y las capacidades reales de adaptación del estudiantado, situación que se refleja claramente en el testimonio analizado.

Por otro lado, la relación con los docentes se vio mediada por la distancia y la virtualidad, lo que modificó las formas de acompañamiento académico. Aunque la estudiante reconoce el esfuerzo de algunos profesores por brindar apoyo, también señala prácticas docentes centradas en la transmisión de información sin explicación suficiente. Esta percepción refuerza la idea de que la adaptación tecnológica no siempre fue acompañada de una adaptación pedagógica coherente, particularmente en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Finalmente, la experiencia de aprendizaje en línea favoreció el desarrollo de habilidades de autonomía, autodisciplina y autoaprendizaje, aspectos que la participante identifica como aprendizajes positivos derivados de la crisis. Sin embargo, estos logros se produjeron en un contexto de alta exigencia emocional, lo que sugiere que la adaptación pedagógica y tecnológica debe ser analizada desde una perspectiva integral que considere tanto los recursos didácticos como las vivencias subjetivas del estudiantado.

Los hallazgos confirman la noción de 'escuela ausente' planteada por Díaz-Barriga (2020), al evidenciar cómo la pérdida del espacio físico afectó la experiencia educativa. Asimismo, coinciden con Ruiz (2020) al señalar que la enseñanza de lenguas con TIC durante la pandemia presentó limitaciones pedagógicas, especialmente en la interacción oral.

En el plano emocional, los resultados dialogan con estudios sobre el impacto psicológico del confinamiento, destacando la ansiedad y el estrés como factores que influyen en el rendimiento académico y la motivación.

El análisis fenomenológico permitió comprender de manera profunda las experiencias vividas por la estudiante durante la pandemia. Se concluye que el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de crisis requiere enfoques pedagógicos sensibles a las dimensiones emocionales, tecnológicas y sociales del estudiantado.

# CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación fue comprender e interpretar los significados que los alumnos de la Licenciatura en Lenguas Internacionales de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas atribuyen a su experiencia de aprendizaje de lenguas extranjeras y a su rendimiento académico durante la pandemia de COVID-19. Mediante el enfoque cualitativo y la metodología fenomenológica interpretativa (IPA), se logró adentrarse en la experiencia propia de la estudiante, ofreciendo una versión más humana, emocional y subjetiva del proceso educativo vivido durante una crisis sanitaria.

Durante este proceso investigativo, se entendió que no se puede aprender una lengua extranjera únicamente desde el enfoque académico, sino que existen otros factores arraigados en el aprendizaje de una lengua extranjera, como los emocionales, sociales y contextuales. La pandemia tuvo un impacto notable en el aprendizaje, afectando psicológicamente, emocionalmente, social y materialmente a los estudiantes, quienes vivieron, significaron y resignificaron su proceso de formación académica.

Por un lado, la experiencia del confinamiento ha demostrado que, para muchos, el aprendizaje de una nueva lengua en situaciones de aislamiento no solo fue una oportunidad para adaptarse a nuevos métodos de estudio y volverse más autodidactas, sino que también se vieron obligados a lidiar con emociones y sentimientos como la ansiedad, el estrés, la frustración y la falta de motivación.

Así, este trabajo también facilita comprender que el rendimiento académico, que generalmente se evalúa mediante las calificaciones de los estudiantes, no representa con precisión la complejidad de la experiencia que vivieron en su proceso formativo durante la pandemia. A pesar de que algunos estudiantes lograron sostener e incluso aumentar su desempeño académico, esto no implica que estuvieran bien a nivel emocional; por el contrario, en la mayoría de las situaciones, el buen desempeño académico se vio acompañado de agotamiento mental y sobrecarga emocional.

Además, este estudio ofrece una visión crítica sobre las creencias tradicionales acerca del rendimiento escolar y resalta la importancia de analizar los indicadores cualitativos que forman parte de la experiencia emocional y subjetiva del estudiante.

Este trabajo destaca cómo la perspectiva de los estudiantes se usó como fuente principal de conocimiento académico. Al aplicar la metodología fenomenológica interpretativa, se aporta al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras al mostrar cómo los estudiantes significaron su aprendizaje durante la crisis sanitaria. Este enfoque ayuda a entender mejor los procesos formativos, integrando la dimensión emocional como un aspecto central del aprendizaje, más allá de la tecnología o los métodos tradicionales utilizados.

Este estudio también aporta a la Licenciatura en Lenguas Internacionales de la UNICACH un antecedente importante que marcó a una generación de estudiantes universitarios en un periodo histórico excepcional. Puede ser útil para futuros estudiantes de la Licenciatura, quienes encontrarán aquí un referente de las experiencias de las generaciones anteriores. Además, este trabajo puede ser un punto de partida para futuras investigaciones y para desarrollar estrategias pedagógicas más empáticas, flexibles y adaptadas al contexto, especialmente en entornos de educación híbrida o en línea.

Esta investigación se dirige principalmente a los docentes de lenguas extranjeras, invitándolos a reflexionar sobre su papel no solo como fuente de información, sino también como apoyo emocional y guía en el aprendizaje en contextos de alta vulnerabilidad. Además, puede ser útil para autoridades educativas, diseñadores de programas, investigadores, estudiantes universitarios y cualquier profesional de la educación que quiera comprender cómo la pandemia afectó los procesos de aprendizaje. También resulta relevante para instituciones educativas interesadas en fortalecer el bienestar emocional de sus estudiantes.

En lo personal, esta investigación me mostró que explorar una experiencia exige mucha reflexión, autoconocimiento y reinterpretación. Al analizar lo aprendido durante la pandemia, pude reconocer emociones, fortalezas y debilidades que la mayoría de los estudiantes sintieron en ese tiempo, y también valorar la capacidad de superar situaciones difíciles. Este proceso de investigación se convirtió en una oportunidad de aprendizaje

personal. Aprendí que la educación no es algo predecible, sino una experiencia valiosa y humana, influida por las circunstancias de cada persona y el contexto histórico de cada estudiante.

En conclusión, este estudio muestra que es importante usar enfoques cualitativos y humanistas para analizar los procesos educativos, especialmente en tiempos de crisis. La pandemia de COVID-19 dejó claro que la educación está ligada a las condiciones de vida y al bienestar emocional de los estudiantes. Entender cómo los estudiantes perciben su aprendizaje ayuda a crear estrategias y propuestas educativas más conscientes, inclusivas y adaptadas a su realidad. Este trabajo invita a reflexionar sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, la atención emocional y el papel de los estudiantes en la educación.

# REFERENCIAS

- Alfonso Pérez, H. A. (2010). *Estudio correlacional: Autoestima y rendimiento escolar en adolescentes de 15 a 18 años del Nivel Bachillerato del Colegio de la Paz, Veracruz* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Veracruzana.
- Ávila Yax, J. F. del C. (2010). *El rendimiento escolar en la formación de los alumnos de quinto grado de primaria* (Tesis de licenciatura inédita). Universidad Panamericana.
- Bai, Y., Lin, C.-C., Lin, C.-Y., Chen, J.-Y., Chue, C.-M., & Chou, P. (2004). Survey of stress reactions among health care workers involved with the SARS outbreak. *Psychiatric Services*, 55(9), 1055–1057. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.55.9.1055>
- Blendon, R. J., Benson, J. M., DesRoches, C. M., Raleigh, E., & Taylor-Clark, K. (2004). The public's response to severe acute respiratory syndrome in Toronto and the United States. *Clinical Infectious Diseases*, 38(7), 925–931. <https://doi.org/10.1086/382355>
- Braunack-Mayer, A., Tooher, R., Collins, J. E., Street, J. M., & Marshall, H. (2013). Understanding the school community's response to school closures during the H1N1 2009 influenza pandemic. *BMC Public Health*, 13, 344. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-344>
- Brooks, S. K., Webster, R. K., & Smith, L. E. (2020). El impacto psicológico de la cuarentena y cómo reducirlo: Revisión rápida de la evidencia. *The Lancet*, 395(10227), 912–920.
- Camarena, C. M., Chávez G., A. M., & Gómez V., J. (1985). Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal. *Revista de Educación Superior*, 14(53).
- Cava, M. A., Fay, K. E., Beanlands, H. J., McCay, E. A., & Wignall, R. (2005). The experience of quarantine for individuals affected by SARS in Toronto. *Public Health Nursing*, 22(5), 398–406. <https://doi.org/10.1111/j.0737-1209.2005.220504.x>
- Ceballos, K., Dávila, N., Espinoza, J., & Ramírez, M. (2014). *Factores que inciden en el aprendizaje del idioma inglés en alumnos de segundo año medio de la ciudad de Chillán*

(Tesis de licenciatura). Universidad del Bío-Bío.  
[http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1143/1/Ceballos\\_Parra\\_Katherine.pdf](http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/1143/1/Ceballos_Parra_Katherine.pdf)

Desclaux, A., Badji, D., Ndione, A. G., & Sow, K. (2017). Accepted monitoring or endured quarantine? Ebola contacts' perceptions in Senegal. *Social Science & Medicine*, 178, 38–45.  
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2017.02.009>

Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Educación*, 31, 43–63.

García, A. (2020). Los retos del sistema educativo mexicano en tiempos de pandemia. *Pulso*.  
<https://pulsoslp.com.mx/opinion/los-retos-del-sistema-educativo-mexicano-en-tiempos-de-pandemia/1104142>

Geddes, H. (2010). *El apego en la escuela*. Graó.

Gholami, R. (2012). Social context as an indirect trigger in EFL contexts: Issues and solutions. *English Language Teaching*, 5(3). [www.ccsenet.org/elt](http://www.ccsenet.org/elt)

González-Arratía, L. F. N. I. (1996). *El autoconcepto y la autoestima en madres e hijos*. Universidad Autónoma del Estado de México.

González-Jaimes, N. L., Tejeda-Alcántara, A. A., Espinoza-Méndez, C. M., & Ontiveros-Hernández, Z. O. (2020). Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por COVID-19.  
<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/756>

Gutmann, M. (2000). *Ser hombre de verdad en la Ciudad de México*. El Colegio de México.

Hawryluck, L., Gold, W. L., Robinson, S., Pogorski, S., Galea, S., & Styra, R. (2004). SARS control and psychological effects of quarantine. *Emerging Infectious Diseases*, 10(7), 1206–1212. <https://doi.org/10.3201/eid1007.030703>

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill.

Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (4.ª ed.). McGraw-Hill.

Huang, Y., & Zhao, N. (2020). Generalized anxiety disorder, depressive symptoms and sleep quality during COVID-19 outbreak in China. *Psychiatry Research*, 288, 112954. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112954>

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación [IISUE]. (2020). *Educación y pandemia: Una visión académica*. UNAM.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2021). *Estadísticas sobre acceso a tecnologías digitales durante el confinamiento por COVID-19*.

Izar Landeta, J. M., Ynzunza Cortés, C. B., & López Gama, H. (2011). *Factores que afectan el desempeño académico de estudiantes de nivel superior en Río Verde, San Luis Potosí*. Revista de Investigación Educativa. [www.uv.mx/cpue](http://www.uv.mx/cpue)

Jeong, H., Yim, H. W., Song, Y. J., Ki, M., Min, J. A., Cho, J., & Chae, J. H. (2016). Mental health status of people isolated due to Middle East Respiratory Syndrome. *Epidemiology and Health*, 38, e2016048. <https://doi.org/10.4178/epih.e2016048>

Ko, C. H., Yen, C. F., Yen, J. Y., & Yang, M. J. (2006). Psychosocial impact among the public of the severe acute respiratory syndrome epidemic in Taiwan. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 60(4), 397–403. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1819.2006.01522.x>

Lightbown, P. M., & Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford University Press.

Marjanovic, Z., Greenglass, E. R., & Coffey, S. (2007). The relevance of psychosocial variables and working conditions during the SARS crisis. *Canadian Journal of Nursing Research*, 39(2), 26–34.

Maunder, R., Hunter, J., Vincent, L., Bennett, J., Peladeau, N., Leszcz, M., Sadavoy, J., Verhaeghe, L. M., Steinberg, R., & Mazzulli, T. (2003). The psychological and occupational impact of the 2003 SARS outbreak. *CMAJ*, 168(10), 1245–1251.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: Una introducción conceptual* (5.ª ed.). Pearson Educación.

O'Grady, W., Dobrovolsky, M., & Aronoff, M. (1997). *Contemporary linguistics* (3rd ed.). St. Martin's Press.

Oliver, J. C. (2000). Multilevel regression models: Applications in school psychology. *Psicothema*, 12(3), 487–494.

Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil-Santamaría, M., Picaza-Gorrochategui, M., & Idoiaga-Mondragón, N. (2020). Stress, anxiety, and depression in the initial stage of the COVID-19 outbreak. *Cadernos de Saúde Pública*, 36(4). <https://doi.org/10.1590/0102-311X00054020>

Perelló, S. (2009). *Metodología de la investigación social*. Dykinson.

Pineda, C. G. (2008). *Análisis de los factores que inciden en la reprobación de los alumnos de la carrera de Ingeniero Bioquímico* (Tesis de maestría). Instituto Politécnico Nacional. <http://tesis.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/4240/ANALISISFACTORES.pdf>

Pishghadam, R. (2011). Social and cultural capital in English language learning. *English Language Teaching*, 3(3). [www.ccsenet.org/elt](http://www.ccsenet.org/elt)

Reynolds, D. L., Garay, J. R., Deamond, S. L., Moran, M. K., Gold, W. L., & Styra, R. (2008). Understanding, compliance and psychological impact of the SARS quarantine experience. *Epidemiology & Infection*, 136(7), 997–1007. <https://doi.org/10.1017/S0950268807009156>

Robertson, E., Hershenfield, K., Grace, S. L., & Stewart, D. E. (2004). The psychosocial effects of being quarantined following exposure to SARS. *Canadian Journal of Psychiatry*, 49(6), 403–407. <https://doi.org/10.1177/070674370404900612>

Roncancio, D. C., & Buitrago, M. D. (s. f.). *Factores que intervienen en el aprendizaje de inglés en la academia Power English de Zipaquirá*. <https://repository.ugc.edu.co/>

- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81–113.
- Ruiz, F. E. (2020). Enseñanza del inglés con TIC durante la pandemia COVID-19. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 4(4).
- Sadeghi, K. (2013). Learner's starting age of EFL and use of learning strategies. *English Language Teaching*, 6(1).
- Say Chaclón, T. A. (2010). *Influencia de los padres de familia en el rendimiento escolar* (Tesis). Universidad Panamericana.
- Secretaría de Educación Pública de Chiapas (SEP Chiapas). (2020). *Informe sobre continuidad educativa durante la contingencia sanitaria*.
- Sepúlveda, L. (2020). Padecen estudiantes problemas de ansiedad ante confinamiento. *Universidad de Guadalajara*.
- Silas, J. C. (2008a). ¿Por qué Miriam sí va a la escuela? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1255–1279.
- Silas, J. C. (2008b). La resiliencia en los estudiantes de educación básica. *Sinéctica*, 31, 1–30.
- Varela, B. J., Irigoyen, J. J., Acuña, C. F., & Jiménez, M. Y. (2011). *Concepto y criterios para la evaluación del desempeño docente*. Universidad de Sonora.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses during COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>
- World Health Organization. (2020). *2019 Novel Coronavirus: Strategic Preparedness and Response Plan*.